



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

VITÓRIA MARIA RODRIGUES DE SOUSA

**A PRÁTICA ALFABETIZADORA DE PROFESSORAS DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA DE CRIANÇAS
COM AUTISMO**

FORTALEZA

2023

VITÓRIA MARIA RODRIGUES DE SOUSA

A PRÁTICA ALFABETIZADORA DE PROFESSORAS DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA DE CRIANÇAS
COM AUTISMO

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Universidade Federal do
Ceará UFC, como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do Grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra Adriana Leite
Limaverde Gomes

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R617p Rodrigues de Sousa, Vitória Maria.
A Prática Alfabetizadora De Professoras Do Ciclo De Alfabetização Da Rede Municipal De Fortaleza De Crianças Com Autismo / Vitória Maria Rodrigues de Sousa. – 2023.
77 f. : il.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.
1. Autismo. 2. Alfabetização e Letramento. 3. Práticas Pedagógicas . I. Título.
- CDD 370
-

VITÓRIA MARIA RODRIGUES DE SOUSA

**A PRÁTICA ALFABETIZADORA DE PROFESSORAS DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA DE CRIANÇAS
COM AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Universidade Federal do Ceará UFC, como
parte dos requisitos necessários para a obtenção
do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Professora Dra. Adriana Leite
Limaverde Gomes

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Roberia Vieira Barreto Gomes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Ma. Maria do Socorro Moraes Rodrigues

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho, aos meus pais, Sandra e Ailton que insistiram em minha educação e formação pessoal, ao meu irmão Yure, grande amigo, que me ensinou a seguir, enfrentando e superando, as dificuldades e aos meus alunos que me mostram, a importância e o sentido, de minha profissão.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a minha família, por sempre, insistirem em mim e me guiarem para o caminho da plena colheita.

A todos os envolvidos nesta pesquisa, primeiramente, a professora Adriana Leite Limaverde, que com todo empenho, orientou-me, na realização desta.

As professoras, que participaram das entrevistas e observações, que com grande empatia abriram a porta de suas salas e contribuíram, imensamente, para essa pesquisa.

As crianças que participaram com empenho das avaliações e aos pais dessas que permitiram sua participação.

A diretora da escola, na qual a pesquisa foi realizada, pela confiança e por permitir a realização da pesquisa.

Ao professor Alexandre Santiago, que com o projeto de Residência Pedagógica da (FACED/UFC), incentivou-me e orientou-me na realização da coleta de dados.

E, por fim, a todos os meus professores e professoras da (FACED/UFC) que contribuíram, imensamente, para a minha formação acadêmica.

RESUMO

A presente pesquisa, objetiva, analisar a prática alfabetizadora de professoras, do ciclo de alfabetização que possuem crianças com autismo matriculadas na rede municipal de Fortaleza. Para tal a pesquisa teve como subsídios teóricos: Lourenço (2021), Gaviolli (2020), Dovan e Zucker (2017), Marfinart, Abrão (2014), Silva, Gaiato e Reveles (2012), Borges, Pereira e Aquino(2012), MENDES (2010) Amanaha, Perissinoto, Chiari (2008), Soares (2022), Sebra e Dias (2011), Frade (2007), Silva e Oliveira (2018), dentre outros. Utilizou-se ainda de documentos legais Lei N° 12.764 de 12 de dezembro de 2012, Lei N°13.146 de 6 de Julho de 2015, Decreto Número 7.611, de 11 de novembro de 2011, Declaração de Salamanca de 1994 da Organização das Nações Unidas, Constituição Federal de 1988, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta pesquisa foi realizada com a abordagem qualitativa, tendo como instrumentos, para a construção de dados: a observação em campo, a entrevista semiestruturada e a avaliação da escrita e da leitura de crianças com autismo. O estudo foi desenvolvido, em uma escola pública, municipal de Fortaleza, em salas do ciclo de alfabetização. Participaram da investigação três professoras, sendo uma do primeiro e duas do segundo ano, além de quatro crianças com autismo, duas do primeiro ano e duas do segundo ano do Ensino Fundamental. Como resultado, desta pesquisa, percebeu-se que a prática alfabetizadora das professoras se baseiam em uma mediação individualizada, considerando as especificidades de cada criança, além disso, as professoras demonstraram atitudes que favoreciam o engajamento, das crianças, nas atividades propostas. Conclui-se, que é necessário uma prática alfabetizadora com atenção e atendimento às diferenças em sala de aula, para o pleno desenvolvimento educacional da criança autista.

Palavras-chave: Autismo; Alfabetização; Letramento; inclusão.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	11
2.1. Entendendo a origem do diagnóstico de autismo na psiquiatria infantil:	11
2.2. Histórico de definições do autismo no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM:	14
2.3. Direitos de pessoas autistas, no Brasil:	19
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	24
3.1. O Paradigma da Educação Inclusiva	25
3.2. Quais devem ser as Prática Pedagógicas de Professores de Crianças com Autismo?	27
4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	30
5. METODOLOGIA DA PESQUISA:	34
5.1 O contexto do estudo e os participantes:	35
5.2. Procedimentos e instrumentos para a construção dos dados:	37
a) Observação em sala de aula:	37
b) Entrevista semiestruturada:	38
c) Aplicação de avaliação de leitura e escrita de crianças com TEA:	40
5.3 Organização dos dados:	41
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	42
6.1. Conhecimento das professoras sobre as práticas inclusivas:	42
a) A visão das professoras, apresentada na entrevista	43
b) Observação em sala de aula:	46
6.2. Concepções de alfabetização e letramento	48
a) Visão das professoras, apresentada em entrevista:	48
b) Atividades propostas em sala e a avaliação da escrita e da leitura	50
6.3. Concepções sobre o TEA:	55
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	60

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA ÀS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, QUE POSSUÍAM ALUNOS AUTISTAS, EM SALA DE AULA: -----	64
APÊNDICE B- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DISPONIBILIZADO À DIRETORA DA ESCOLA, NA QUAL A PESQUISA FOI REALIZADA. -----	66
APÊNDICE C- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DISPONIBILIZADO ÀS PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO -----	67
APÊNDICE D- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DISPONIBILIZADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS AUTISTAS-----	70
APÊNDICE E- RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA- ALUNA A1 DA PROFESSORA P1: -----	72
APÊNDICE F- RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA- ALUNO B1 DA PROFESSORA P1 -----	73
APÊNDICE G- RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA- ALUNO C2 DA PROFESSORA P2: -----	74
APÊNDICE H- RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA- ALUNA D3 DA PROFESSORA P3: -----	75

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), está cada vez mais conhecido, tanto nos meios educacionais, como na sociedade. No entanto, a definição desse transtorno acompanha, diversos, estereótipos que podem repetir cenários do passado, no qual, o autismo era confundido com outros transtornos do desenvolvimento humano. No cenário atual, este transtorno, é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição. Assim, sabe-se que é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode causar diversas consequências comportamentais, acometendo áreas cerebrais importantes para o desenvolvimento social e para aprendizagem. Desse modo, não é possível traçar um só perfil para as pessoas autistas, visto que cada pessoa com autismo possui diversas características e especificidades.

Nesse viés, observa-se que, em âmbito escolar, torna-se essencial buscar estratégias de inclusão, para o pleno desenvolvimento dessas pessoas, no entanto, é certo que a inclusão escola, em âmbito nacional, ainda está em construção, uma vez que a concepção de inclusão não pode ficar retida apenas no trabalho do professor, pois deve estar alicerçada em todo o sistema educacional.

Como identifiquei em minha primeira experiência profissional, um estágio em rede privada, no qual fui contratada, para auxiliar crianças com autismo, a inclusão não ultrapassava o viés assistencialista e estava alicerçada na prática do professor, no entanto, em meu primeiro estágio, obrigatório, da faculdade, o cenário era diferente, pois dá direção aos auxiliares de corredores, pensavam em práticas para incluir as crianças da educação especial, os professores possuíam formações, sobre o assunto e sabiam desenvolver práticas que auxiliassem no desenvolvimento dessas crianças, essa instituição era de educação infantil, por isso, não foi a escolhida para pesquisa, com essas vivências, percebendo a importância da mediação inclusiva, para o desenvolvimento pedagógico, surgiu o interesse em perceber práticas pedagógicas que auxiliem no processo de alfabetização, das crianças com autismo.

Sendo assim, essa pesquisa, tem como tema, A Prática Alfabetizadora De Professoras Do Ciclo De Alfabetização Da Rede Municipal De Fortaleza De Crianças

Com Autismo. Considerando o conceito de questão problema, definido por Gil (2008), no qual, “problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”, na fase exploratória, desta pesquisa, definiu-se como questão central: Quais as práticas alfabetizadoras de professoras, do ciclo de alfabetização, que possuem crianças com autismo, matriculadas em suas salas de aula?

Acredita-se que esse tema possui relevância, uma vez que a cada dia, mais alunos com laudo de autismo são matriculados, no sistema de ensino, brasileiro. Esses alunos possuem direitos assegurados por lei, assim podem demandar o uso de recursos e de prática pedagógicas específicas para sua inclusão. Ademais, sabe-se da importância do processo de alfabetização e de letramento para a inclusão social e escolar de toda e qualquer pessoa, assim, o professor tem um papel primordial nesse aspecto, podendo impulsionar tal processo por meio de uma mediação inclusiva (BORGES PEREIRA E AQUINO 2012).

Esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar a prática alfabetizadora de professoras do ciclo de alfabetização que possuem crianças com autismo matriculadas na rede municipal de Fortaleza. E, como objetivos específicos: Investigar os conhecimentos de professoras alfabetizadoras, de crianças com autismo, sobre práticas pedagógicas inclusivas; Identificar as concepções dessas professoras, sobre alfabetização e letramento; Identificar as concepções dessas professoras, sobre o transtorno do espectro autista (TEA).

Para isso, a pesquisa foi embasada em conceitos teóricos expostos em três capítulos de fundamentação teórica, o primeiro, refere-se ao Transtorno do Espectro do Autismo, buscando compreender sobre esse transtorno e investigar seu histórico de definições, até a mais atual, além disso, procurou-se redigir uma coletânea dos principais direitos das pessoas com autismo, no Brasil, principalmente, os direitos relacionados à educação, objetivando, entender quais os deveres dos professores e do sistema de educação brasileiro, frente aos alunos autistas.

O segundo capítulo da fundamentação teórica, redige sobre as práticas pedagógicas no contexto da inclusão, buscando definir o paradigma da educação inclusiva e os aparatos legais que implementam e regulamentam esse sistema de ensino, no Brasil, além disso, este capítulo busca realizar uma revisão bibliográfica sobre as práticas

pedagógicas que um professor deve ter ao ensinar o aluno autista, visando uma educação inclusiva.

No terceiro e último capítulo, procura-se investigar e reconhecer a importância do processo de alfabetização e de letramento, para tal, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica acerca dos métodos de alfabetização e os diferentes níveis de aprendizado que o alfabetizando percorre, durante o processo de aquisição da língua escrita.

Para a escrita do capítulo Transtorno do Espectro do Autismo, buscou-se apoio de pesquisas já consolidadas, como as de Silva, Gaiato e Reveles (2012), os estudos de Marfinart, Abrão (2014), Gavioli (2020), Dovan e Zucker (2017) Lourenço(2021); Amanaha, Perissinoto, Chiari (2008), Mas (2018), Neto, Ávila, Sales et al. (2001). E, para o diagnóstico uma consulta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013). Por fim, os aparatos legais, como: a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo(2012); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e o Decreto número 7.611 de 11 de Novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Por sua vez, ao redigir o capítulo de Práticas Pedagógicas no Contexto da Alfabetização, amparou-se em estudos já consolidados de: Borges, Pereira e Aquino (2012), Mendes (2010), Almeida (2019), Diaz (2011). Além dos documentos legais: Declaração de Salamanca de 1994 da Organização das Nações Unidas; Constituição Federal de 1988; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2015).

O terceiro capítulo, ao discutir sobre alfabetização e letramento recapitula estudos e pesquisas já estabelecidas de Capellini, Shibukawa E Rinaldo (2016), Soares (2022), Sebra e Dias (2011), Frade (2007), Silva e Oliveira (2018),

Por fim, para o alcance dos objetivos, essa pesquisa estabeleceu uma metodologia de abordagem qualitativa, coletando dados, para análise, em uma escola pública, do município de Fortaleza, em salas de aula do ciclo de alfabetização, de professoras que possuíam crianças com autismo, a coleta foi realizada por meio de entrevistas, observações em campo e avaliações, da leitura e da escrita, de crianças com autismo. Com isso, a análise de dados foi apresentada com base em três subtópicos: a) Conhecimento das professoras sobre as práticas inclusivas, b) Concepções de alfabetização e letramento.

c) Concepções sobre o TEA, considerando sempre ambos os instrumentos de pesquisas realizados.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Neste capítulo, buscamos entender sobre, o transtorno do espectro do autismo, resgatando seu histórico de definições, desde os primeiros diagnósticos que eram relacionados à psicoses infantil, até, os diagnósticos do psiquiatra infantil Leo Kanner, que mudaram tal realidade, além das diferentes definições no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Além disso, faremos também uma investigação sobre os principais direitos da pessoa com autismo, no Brasil, buscando principalmente, conhecer os direito à educação e como essa, deve ser apresentada e adaptada, para as pessoas com TEA, objetivando, definir uma metodologia educacional na perspectiva da educação inclusiva, trançando como legalmente ela deve ser posta em prática.

2.1. Entendendo a origem do diagnóstico de autismo na psiquiatria infantil:

Quando o assunto é autismo, é certo, afirmar a existência de alguns estereótipos que cercam a imagem de pessoas com esse transtorno, as autoras, Silva, Gaiato e Reveles (2012, p.9) reafirmam esse fato ao descrever como é idealizado uma criança com autismo:

“(...)imagem de uma criança isolada em seu próprio mundo, contida numa bolha impenetrável, que brinca de forma estranha, balança o corpo para lá e para cá, alheia a tudo e a todos. Geralmente está associada a alguém "diferente" de nós, que vive à margem da sociedade e tem uma vida extremamente limitada, em que nada faz sentido.”

No entanto, a priori é necessário entender que ao falar de autismo estamos tratando de um transtorno do neurodesenvolvimento, com diferentes especificidades e características, cada pessoa autista é única, o autismo não atende uma receita ou uma caixa com sintomas delimitados, por isso esse transtorno tem um repertório histórico, até sua definição atual mais aceita, à qual falaremos mais adiante, divulgada na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que trata-se do dispositivo utilizado, para investigar e identificar os diagnósticos psiquiátricos, nos Estados Unidos, com utilização mundial e grande influência sobre as classificações de transtornos mentais e do neurodesenvolvimento.

Para construirmos o histórico do diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, vale lembrar, de seu histórico na área da psiquiatria clínica, sendo visto na

literatura desde 1907, quando o renomado psiquiatra suíço Eugen Bleuler dedicava-se a escrever um Manual de Psiquiatria no qual apresentava para literatura psiquiátrica o termo autismo, sobre isso GAVIOLLI (2020, p.11) em seu estudo, descreve que:

“(...) seu principal objetivo com a produção desse material era a substituição do termo demência precoce por esquizofrenia. Com isso, Bleuler, confuso em recorrer ao termo autoerotismo, para falar sobre a libido freudiana e suas implicações no quadro psiquiátrico do que viria a ser a esquizofrenia, reduz o termo para autismo.”

Assim, o termo autismo nasce na literatura da psiquiatria infantil, como um sintoma da esquizofrenia, vale lembrar, que durante esse período a psiquiatria infantil ainda tratava-se de uma ciência que investigava as crianças assim como investigava os adultos, utilizando os mesmos parâmetros para ambos, nesse período os profissionais da psiquiatria infantil, interessavam-se em investigar patologias orgânicas em detrimento de psicológicas, ambientais e intelectuais, dessa forma, após os manuais de Bleuler, características que atualmente encaixam-se em um quadro de autismo eram relacionadas à diagnósticos de esquizofrenia infantil (MARFINART, ABRÃO, 2014, p.254).

Este cenário da psiquiatria infantil foi reestruturado, segundo pesquisa de Marfinati e Abrão (2014), apenas, em meados de 1935, com a realização de um evento que reunia psiquiatras e pediatras, realizado pela Divisão de Educação Psiquiátrica, do Comitê Nacional de Higiene Mental, na cidade de Washington, com o objetivo, de organizar e de estruturar projetos e uma nova realidade de trabalhos efetivo na área da pedo-psiquiatria, além disso, vale lembrar que a psicanálise influenciou fortemente diversos teóricos, da psiquiatria, a estruturarem os campos da pedo-psiquiatria com a noção das patologias de funções gerais que se expressa em transtornos de desenvolvimento de condutas em crianças.

Tais mudanças, inspiraram os diagnósticos do psiquiatra infantil, Leo Kanner que durante o período de 1943, publica um novo diagnóstico em seu artigo “Autistic disturbances of affective contact”, traduzindo-o para o português, seria intitulado de “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, no qual descreve seu estudo, realizado com onze criança que se diferenciavam das outras, possuindo uma ou mais característica do desenvolvimento adversa à conduta esperada, em prevalência, o que kanner chamou de

isolamento autístico, tratando-se da necessidade e desejo do indivíduo de permanecer maior parte do tempo sozinho (MARFINART, ABRÃO, 2014, p.254).

Dovan e Zucker (2017) em seu livro “Outra Sintonia” relatam o surgimento do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, dissertando sobre a realidade de uma das onze crianças que participaram do estudo de Leo Kanner, Donald Triplett, que morava em Mississippi, na cidade de Forest (LOURENÇO, 2021, p. 22). Dovan e Zucker (2017) descrevem, que em 1938 os pais de Donald, trocam cartas com o psiquiatra Leo Kanner, no período ele era considerado o melhor psiquiatra infantil dos Estados Unidos, segundo os autores, os pais descrevem com clareza que o garoto, apresenta diversas características atípicas, como a falta de alegria ao ver os pais, preferência em ficar sozinho, parecendo ter um mundo próprio, hábitos alimentares específicos, com seletividade alimentar, dentre outras descrições do que segundo Dovan e Zucker (2017, p.39) “viria a ser a descrição seminal de uma criança com autismo”.

Dessa forma, analisando o caso de Donald e das outras dez crianças, Kanner identifica que a principal característica atípica, presente em todas essas onze crianças, é a necessidade de uma solidão constante e intensa, como se houvesse um mundo só pra eles, assim, os fazendo desconsiderar seus pares e a realidade em que vive, além da dificuldade de comunicar-se de forma convencional, com seus pares desde de sua gênese (MARFINART, ABRÃO, 2014, p.254).

Além dessas características, ao analisar os casos em questão e com a publicação de seu artigo, Kanner percebe outras especificidades no desenvolvimento da conduta dessas pessoas das quais Tamahana, Perissinoto, Chiari (2008, p. 296) listaram em seu artigo de opinião como:

“perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.”

Tempos depois, em 1944, Hans Asperger, psiquiatra alemão, publicou um estudo de casos clínicos, semelhantes ao autismo, dos quais, as principais características comprometidas eram, o desenvolvimento social, com isso, propôs a definição de um novo diagnóstico, o qual chamou de síndrome de Asperger ou de psicopatia autística, em que o

indivíduo apresentava dificuldades na interação social, comunicação verbal intelectual, sempre, acima da conduta esperada, atraso no desenvolvimento motor e inicialmente percebia-se casos, apenas, no sexo masculino. A característica que diferenciava uma pessoa autista de uma pessoa com asperger era principalmente os níveis de dano e de dificuldade na comunicação, enquanto o primeiro evitava e pouco desenvolvia suas habilidades comunicativas o segundo as tinha de forma particular e única, utilizando-a de forma rebuscada e egocêntrica (TAMANAHA, PERISSINOTO, CHIARI, 2008, p. 296).

Dessa forma, podemos concluir que há características comuns à maioria dos casos de autismo, mas que o impacto comportamental causado por essa característica, varia de pessoa para pessoa, por isso, identificá-los de forma estereotipadas, com uma única conduta, pode tornar a repetir erros do passado. Com isso, há necessidade de investigação de diversas características e condutas do sujeito com suspeita de autismo, ademais, vale esclarecer que essa patologia não trata-se de algo adquirido, uma vez que, como visto, suas especificidades são apresentadas desde o gênese da vida da pessoa autista.

2.2. Histórico de definições do autismo no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM:

Como vimos, anteriormente, a primeira descrição de autismo como um novo diagnóstico específico e não como um sintoma, surge de Leo Kanner, em 1943, no entanto, foram necessários 40 anos de estudos para validar a proposta desse autor, antes disso, o autismo foi após a publicação de seu artigo, dado novamente como sintoma do retardo-mental, foi relacionado com a esquizofrenia, como um tipo específico, esquizofrenia infantil, do tipo autístico (GAVIOLLI 2020, p.11)

Isso deve-se ao fato de que havia, algumas discordâncias, entre Leo Kanner e outros psiquiatras, como Eugen Bleuler, enquanto Kenner caracterizava o autismo como a falta da habilidade de interação social no indivíduo, o segundo, identificava o autismo como um sintoma dos esquizofrênicos, uma inexistência de vida social externa, em detrimento de uma realidade interna e imaginária bem desenvolvida (GAVIOLLI 2020).

Apenas em 1987, foi possível organizar algumas características que compuseram a terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Leboyer (1995, p. 11 *apud* GAVIOLLI 2020, p.5) lista tais característica:

- “1º - uma incapacidade de desenvolver relações pessoais;
 - 2º - um déficit no desenvolvimento da linguagem;
 - 3º-respostas anormais ao meio ambiente, em particular, estereotípias gestuais e uma resistência à mudança;
 - 4º - o fato de que os sinais aparecem antes da idade de trinta meses.”
- (LEBOYER, 1995, p. 11 *apud* GAVIOLLI 2020, p.5)

Antes de aprofundarmos as aparições e definições do autismo no DSM, vale lembrarmos do que se trata e como surgiu, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais- DSM, foi criado para caracterizar e para padronizar, transtornos mentais de adultos e de crianças, com a finalidade, de unificar os dados do sistema público de saúde americano, incluindo nele os transtornos mentais, fornecendo definições e classificações eficientes e condizentes, com as áreas da neurologia e da psiquiatria, surgindo, então em 1953 e escrito pela Associação Americana de Psiquiatria- APA e pela Associação Americana de Médicos e Psicólogos, o DSM torna-se, até os dias atuais, um documento, mundialmente, aceito para as definições e para os diagnósticos de transtornos mentais, vale ainda lembrar que esse documento está em conjunto com a Classificação Internacional de Doenças-CID, criada pela Organização Mundial da Saúde-OMS (MAS, 2018, p. 49-54).

No entanto, apenas, em sua terceira edição, sua estrutura é reconfigurada, iniciando, discussões entre a importância do diagnóstico para o tratamento e a relação dos dois (diagnóstico-tratamento), com o discurso de que diversos métodos de tratamentos podem agir de forma mais eficaz se os grupos de pacientes forem bem definidos.

Além disso, essa versão do DSM traz, um grande marco, para os diagnósticos relacionados à área da psiquiatria infantil que é a sessão "Distúrbios que habitualmente se manifestam primeiro na infância ou na Adolescência" com a retirada do conceito de psicoses infantis e de esquizofrenia do tipo infantil, presentes, nas duas últimas versões, por considerar diagnósticos raros na infância, essa nova sessão inclui três diagnósticos: Retardo Mental, Distúrbio Específicos de Desenvolvimento e Distúrbios Globais de Desenvolvimento (MAS, 2018, p. 57-59).

Com isso, foi nessa edição do DSM que o autismo passou a ser definido como uma entidade diagnóstica, tornando-se um subgrupo dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento, classificado como Distúrbio Autista.

Sobre isso, a Associação Americana de Psiquiatria-APA(1989, p. 36 *apud* MAS 2018, p.74) definiu os Distúrbios Globais do Desenvolvimento:

“Os distúrbios nesta sub-classe são caracterizados pelo comprometimento qualitativo do desenvolvimento da interação social recíproca, do desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal e da atividade imaginativa. Muitas vezes há um repertório de atividades e interesses marcadamente restritos, que frequentemente são estereotipados e repetitivos. A gravidade e a expressão deste comprometimento varia gradualmente de criança para criança(…)”APA(1989, p. 36 *apud* MAS 2018, p.74)

Sobre o autismo:

“As características essenciais constituem uma forma de distúrbio Global de Desenvolvimento grave com idade inicial na primeira infância ou na infância. As outras características do distúrbio são descritas abaixo: A) Incapacidade qualitativa na interação social recíproca; B) Incapacidade qualitativa na comunicação verbal e não-verbal e na atividade imaginativa; C) Repertório de atividades e interesses acentuadamente restritos; D) Início na primeira infância. APA(1989, p. 41-42 *apud* MAS 2018, p.75)

Por sua vez, no DSM IV em 1994, com revisão em 2002, o autismo é designado para categoria, agora, nomeada como Transtornos Gerais do Desenvolvimento, da qual além do Transtorno Autista, integra-se o transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Asperger, dos quais vale ressaltar a descrição do transtorno do autismo e do transtorno de Asperger que mais tarde serão visto na mesma categoria:

“**As características essenciais do Transtorno Autista** consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e de interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo da do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo(…) ” APA(2002, p. 99 *apud* MAS 2018, p.76)

“**As características essenciais do transtorno de Asperger** consistem num comprometimento grave e persistente da interação social e do desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. (...) Em contraste com o transtorno autista não há atrasos ou desvios clinicamente significativos na aquisição da linguagem (...) Pode haver deficiência acentuada no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (p. ex., contato visual direto, expressão facial, gestos, linguagem corporal) que

regulam a interação e a comunicação social.” APA(2004, p. 108 *apud* MAS 2018, p.79)

Com esse resgate histórico de definições do autismo, podemos perceber que foi um diagnóstico que teve a necessidade de ser diretamente estudado, analisado e investigado, desde sua identificação, com os onze casos de Kanner até torna-se uma entidade nosográfica, na terceira edição do DSM, até na quarta edição, na qual, inicia o processo de entendimento que o autismo trata-se de um transtorno direcionado ao desenvolvimento cognitivo e social que depende diretamente do indivíduo autista, de seu desenvolvimento e de sua idade cronológica.

Ademais, observando o repertório de definições do autismo, pelo DSM, é certo afirmar que suas características baseiam-se em questões no desenvolvimento social, preferência por isolamento e comportamentos restritos e repetitivos, questões que mesmo em diferentes níveis, são também percebidas, na síndrome de asperger e no transtornos globais do desenvolvimento, por isso, na quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais- DSM, esses transtornos formaram um só grupo de diagnóstico, descrito agora, como Transtorno do Espectro Autista, sendo subgrupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento (LOURENÇO, 2021, p.27).

Conforme, o DSM (5 ed., p.31, 2014) os Transtornos do Neurodesenvolvimento podem ser definidos como:

“Um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência.”

Dessa forma, além do Transtorno do Espectro Autista, o grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento é composto pelas deficiências intelectuais, pelos transtornos da comunicação, pelo Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, pelos transtornos específicos da aprendizagem e pelos transtornos motores, tratando-se de um grupo de diagnósticos da área neurológica que afeta determinadas zonas cerebrais, específicas. (LOURENÇO, 2021, p.27).

Sobre o Transtorno do Espectro Autista, nessa edição vem caracterizado

“O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente recebem um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual.”DSM (5 ed., p.32, 2014)

Sendo assim, o autismo permanece com as características principais de dificuldade na comunicação social recíproca e de comportamentos, interesses e atividades, restritos e repetitivos, podendo apresentar estereotípias e hiperfocos, no entanto, agora se estabelece uma série de critérios especificadores que atribuem um nível de autismo, baseando-se no suporte necessário para aquele indivíduo, como podemos perceber na tabela abaixo, retirada do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais- DSM (p.52, 201)

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Por fim, vale lembrar, que apesar de o autismo ser um transtorno crônico, a pessoa autista pode ter um bom desenvolvimento, com terapias e o tratamento adequado, podendo assim transitar de um nível para outro, nessa edição do DSM percebemos também que o diagnóstico de autismo em sua grande maioria pode vir acompanhando com outro, como de TDH ou Altas Habilidades, por isso também, na maioria dos casos é um diagnóstico que requer bastante tempo, avaliações e a participação de uma equipe multiprofissional, para ser fechado, sendo baseado sim no DSM, mas sempre devemos lembrar de que tais mecanismos devem ser utilizados, apenas, pelos profissionais responsáveis, para diagnosticar, pois o mesmo não proporciona uma visão para além da médica, não possui um objetivo de ensinar os cuidados e como lidar com um pessoa autista, ou seja, o DSM-V é um documento que auxilia no diagnóstico de transtornos relacionados ao desenvolvimento sócio cerebral, sem nem um fim educativo, logo quando pensamos em parâmetros educacionais, o conhecimento sobre o assunto não deve se conter na definição médica do transtorno descrita no DSM-V (MAS 2018, p.76)

2.3. Direitos de pessoas autistas, no Brasil:

Conforme o conselho Nacional de Saúde, do Brasil, o número de pessoas autistas no país pode passar de 2 milhões, ademais, segundo dados do órgão governamental, dos Estados Unidos, Center of Diseases Control and Prevention (CDC), uma a cada 44

crianças, encontra-se dentro do Transtorno do Espectro do Autismo-TEA, que como vimos em seu histórico trata-se de um transtorno que foi negligenciado, durante anos e de um diagnóstico ainda de difícil identificação, assim, exigindo diversas assistências, em principal de políticas públicas, para o diagnóstico precoce e para o acompanhamento de pessoa autistas e de suas famílias.

No Brasil, existe a lei nº 12.764 de 12 de Dezembro de 2012, conhecida como lei Berenice Pianna, que instituiu a política nacional de proteção aos direitos de pessoas com TEA, estabelecendo que pessoa com esse transtorno são legalmente pessoas com deficiência, assim, sendo assistidas pelo estatuto da pessoa com deficiência descrito pela lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.

Conforme o artigo terceiro da lei nº 12.764 de 12 de Dezembro de 2012,

“Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

[...]

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. 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”

Assim, fica esclarecido que legalmente, a pessoa autista, no Brasil, têm direitos, e deve ser assistida, desde de seus diagnósticos até o seu tratamento, pela comunidade e por políticas públicas, a fim de seu pleno tratamento e desenvolvimento, social e intelectual,

como o objetivo dessa pesquisa baseia-se nas áreas educacionais, veremos a seguir quais os direitos de pessoas autistas em relação a sua educação.

Uma vez, que a lei Berenice Piana, reconhece que pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, são pessoas com deficiência, as pessoas com TEA passam a possuir os direitos descritos na lei nº13.146 de 6 de julho de 2015, que conforme seu artigo 1º trata-se da:

“(…)Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

Antes de reconhecer os principais direitos estabelecidos por esse estatuto, vale lembrar, do que se trata o conceito de inclusão, para a educação, como dito anteriormente, principal vertente dessa pesquisa. Conforme Borges, Pereira e Aquino (2012) a inclusão, pode ser considerada, como a forma de atender às necessidades pedagógicas de todos os alunos, no mesmo contexto, por meio de atividades comuns, mesmo que com algumas adaptações, atendendo as especificidades daqueles que as apresentam. Ademais, sobre o ensino inclusivo Neto, Ávila, Sales e et al. (p. 86, 2001)

“A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos.”

Por tanto, quando se ler o artigo 27º da lei lei nº13.146 de 6 de julho de 2015, descrito abaixo:

“Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”

Onde se estabelece o sistema educacional inclusivo, direito da pessoa com deficiência, está referindo-se a essa educação inclusiva, na qual a pessoa com deficiência, não será, apenas, inserida no sistema de educação regular, mas o sistema de educação e a

comunidade que a ele impacta e que por ele é impactada, farão as mudanças e adaptações necessárias para a plena participação e permanência da pessoa com deficiência.

Ademais, o artigo 28º deste documento descreve os deveres do poder público, para a prevalência desse direito, sendo eles:

“Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

[...]

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

[...]

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;[...] (LEI Nº13.146 DE 6 DE JULHO DE 2015)

Dessa forma, vê-se que pessoas com TEA, incluídas no sistema regular de ensino, seja público ou privado, possuem o direito legalmente assegurado, de adaptações necessárias, na estrutura física da escola, e no currículo pedagógico, a fim de fortalecer o seu desenvolvimento socioeducacional e aumentar as suas chances de permanência no sistema educacional, assim é dever das redes de ensino, desenvolver diversas medidas educacionais, para o pleno desenvolvimento das habilidades, sociais e intelectuais do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.

Uma das medidas educacionais, governamentais, para o desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado, disposto pelo decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que em seu artigo 2º parágrafo único, estabelece as definições, os deveres e as características do Atendimento Educacional Especializado:

“§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes,

atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial,

e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio

especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011).”

Com isso, fica esclarecido que o Atendimento Educacional Especializado-AEE, voltado ao público de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, caracteriza-se como um apoio educacional a esses alunos, realizado em contra turno de seus estudos, além de um apoio pedagógico ao professor de sala de aula comum que possui um aluno com deficiência. O AEE deve possuir uma sala de recursos multifuncionais, com artifícios para dinamizar os estudos dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além disso, como consta na resolução, anteriormente, citada o profissional do AEE deve ter especialização na área de educação especial e cursos conforme a necessidade dos alunos, no caso de um aluno com TEA, deve ser um espaço para desenvolver suas habilidades, direcionar seus hiperfocos e suas estereotipadas, de modo, que auxiliem em seu desenvolvimento social e intelectual.

Por fim, analisando a legislação, brasileira, para inclusão de pessoas com TEA e para inclusão de pessoas com deficiência, é possível observar que a sociedade ainda precisa de grandes avanços na acessibilidade das diferentes especificidades desse público, no entanto, o fato de existirem decretos que caracterizam uma inclusão na educação, nos indicam que estamos, em teoria, caminhando para uma sociedade inclusiva, mas que isso ainda precisa ser posto em prática.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Este capítulo busca definir sobre o que se trata o paradigma da educação inclusiva, com o ideal teórico de Borges, Pereira e Aquino(2012), realizando uma revisão bibliográfica da legislação brasileira para o cumprimento dessa metodologia educacional, objetivando verificar os aparatos legais para implementação do sistema inclusivo, assim,

procurando observar as práticas pedagógicas que um professor deve ter ao ensinar o aluno autista, visando uma educação inclusiva.

Com isso, este capítulo busca um embasamento teórico sobre a alfabetização e letramento e sobre alfabetizar letrando, crianças com autismo, em uma perspectiva educacional inclusiva.

3.1. O Paradigma da Educação Inclusiva

Em âmbito educacional, no Brasil, a educação de crianças com deficiência, nomeada de educação especial, percorreu por diversas definições e características que aproximaram-na do preconceito e da exclusão social de seu público alvo, as primeiras instituições educacionais, voltadas para esse público, possuíam caráter assistencialista e os alunos com deficiência eram tratados como incapazes intelectualmente, sendo assim, seu desenvolvimento social e intelectual não eram prioridade (MENDES, 2010).

Esse cenário, veste um novo perfil, com o início das discussões sobre a educação inclusiva, que chegou ao Brasil, na década de 90, assim, passando a ser tema de discussões em âmbito nacional. Como já descrito, o conceito de educação inclusiva, trata-se de uma forma pedagógica, que visa o atendimento de todos os alunos, no mesmo contexto, com as adaptações necessárias conforme as especificidades e dificuldades de cada um. Ademais, seguindo este novo paradigma educacional acredita-se que a única característica em comum entre qualquer indivíduo é a diferença (BORGES, PEREIRA e AQUINO, 2012).

Assim, documentos legais surgem, no Brasil e no mundo, enviesando essa visão educacional, como a Declaração de Salamanca de 1994 da Organização das Nações Unidas que estabelece princípios básicos, políticas e práticas no cenário da educação especial, descrevendo o princípio de que as escolas para suprir a estrutura da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva devem:

“(...)acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados”

Ademais, a Constituição Federal de 1988 (art.206, inciso I) redige como uma das conjecturas do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu artigo 59º garante que é dever dos sistemas assegurar aos educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Além disso, para implementação deste paradigma de ensino, na modalidade, da educação especial, o Ministério da Educação, publicou em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atualizada em 2015, que traz como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos

mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p.10).

Em resumo, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, atualizada em 2015, prever que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possui o direito de ser regularmente matriculado em escolas comuns e de ter acesso às instruções para construir ferramentas, com fim, de suprir suas necessidades e assim progredir em seu processo de aprendizado.

Com isso, observa-se que os órgãos políticos, estão conscientes dos fomentos legais que devem ser constitucionalizados para o estabelecimento desse novo desafio educacional, um sistema educacional individualizado que atenda às necessidades e os desafios educacionais, de todos os alunos, nele matriculado, no entanto, para o cumprimento desse desafios, apenas aparatos legais não são o suficiente, o real desafio é implementar uma metodologia pedagógica que esteja conforme esse viés inclusivo, uma pedagogia individualizada e contextualizada, para isso é necessário mudanças curriculares no sistema educacional e mudanças na formação de professores, além de grandes investimentos com materiais pedagógicos que auxiliam na prática desse professor e uma estrutura física que possibilite essa inclusão por inteiro, nesse âmbito percebe-se que o poder público deve trabalhar para implementar os aparatos legais, tornado a realidade favorável para que seja contemplados todos os direitos dos alunos. (BORGES, PEREIRA e AQUINO, 2012).

3.2 Quais devem ser as Práticas Pedagógicas de Professores de Crianças com Autismo?

Como já dito, o autismo é um transtorno que impacta as pessoas de diferentes formas, apesar de existir uma série de características que podem ser apresentadas em pessoas autistas, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, que impacta diretamente áreas cerebrais e seu desenvolvimento, essas características são apresentadas de forma diferente em cada pessoa, pesquisadores sobre assunto como, Sally J. Rogers e Geraldine Dawson (2010, p. 8-9 *apud* Almeida 2019) comentam que apesar desse fato, há no cérebro de pessoas com TEA características comuns à maioria deles,

auxiliando no entendimento de suas especificidades comportamentais, além disso, para eles:

“[...] As parte 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)”
SALLY J. ROGERS E GERALDINE DAWSON (2010, p. 8-9 *apud* Almeida 2019)

Assim, observa-se que os impactos cerebrais causados pelo autismo, estão diretamente ligados as relações sociais, o que impactam no processo de ensino e de aprendizagem, em consequência disso, quando pensamos em alfabetização e letramento de crianças com TEA, estamos falando de uma atividade desafiadora, que requer um olhar atento do professor, observando, as habilidades e os desafios daquele aluno, uma vez que, o espectro do autismo acompanha um imenso quadro de variabilidades intelectuais, cognitivas e comportamentais, e que com isso, a educação toma uma grande importância para o desenvolvimento desse indivíduo independente do grau de suporte que essa pessoa apresente (ALMEIDA 2019).

Conforme Almeida (2019), atualmente, quando pensamos em práticas pedagógicas para alfabetizar e letrar crianças com autismo, a principal característica que deve acompanhar o processo de ensinamento dessa criança é uma:

“[...] escuta sensível. Uma escuta sensível que se apoia na empatia. O professor precisa desenvolver uma postura de pesquisador para lidar com o aprendente, a observação, especialmente com o aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE), é fundamental.” (ALMEIDA 2019)

Desse modo, observando e sendo empático com seu aluno o professor, consegue adentrar em seu modo de imaginar, sentir e pensar o mundo, tornando possível identificar as diferentes habilidades e dificuldades dele, além de conseguir perceber e mediar ações que potencializam diversas aprendizagens e auxiliam no desenvolvimento do aprendente.

Para que o professor possa intencionalmente, proporcionar o aprender, é necessário, entender as diferentes formas de aprendizado, existem diversas teorias sobre tais, Diaz (2011-p. 98-100) faz uma análise bibliográfica, revisando-as e sintetizando-as:

“Aprendizagem por Condicionamento Simples: Produz-se a partir da relação entre os reflexos incondicionados (inatos) e os reflexos condicionados (adquiridos). Constitui uma aprendizagem simples em seu procedimento e elementar em seu resultado e se baseia na famosa relação E – R (estimula-resposta). Foi inicialmente descrito por Pavlov (Reflexologia) e posteriormente reelaborado por Watson, criador do Behaviorismo (ou Comportamentalismo).” (DIAZ 2011- p.98)

“Aprendizagem por Condicionamento Operante: foi descrita por Skinner, psicólogo behaviorista[...]. Skinner 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.” (DIAZ 2011- p.98)

“Aprendizagem por Ensaio-Erro: também conhecida como Aprendizagem Espontânea, refere-se àquela 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. Tal resposta é, portanto, a que leva a pessoa a ter o sucesso e permanece como uma aprendizagem, pois nas próximas situações semelhantes, o sujeito não utilizará tal procedimento, se em verdade a resposta solucionou a exigência desse momento. Esta descoberta se deve inicialmente a Thorndike, famoso pela Lei do Efeito (resposta) por ele enunciada[...].” (DIAZ 2011- p.98)

“Aprendizagem por Imitação: embora quase todos os estudiosos da aprendizagem humana salientam em seus trabalhos a importância da imitação para aprender[...] Aqui é bom colocar que a imitação humana não consiste numa reprodução repetitiva e mecânica do modelo. Vygotsky, dos primeiros a privilegiar o papel da imitação na aprendizagem, destacava que a imitação humana, ainda na tenra idade, tem a tinteira individual de quem é imitado e rasgos da criatividade do imitador.[...]” (DIAZ 2011- p.98)

“Aprendizagem por Observação: [...] 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 num set determinado, relacionando determinados componentes que antes estavam (aparentemente) desconexos entre si e que agora, nesse momento, se conectam dando a solução a um

problema e produzindo-se a aprendizagem correspondente.” (DIAZ 2011-p.99)

“**Aprendizagem por Raciocínio:** [...] nela o sujeito interrelaciona 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)

É primordial, que o professor, tenha conhecimento dessa teoria, para enriquecer sua prática com todos os alunos, não apenas os alunos com autismo, além disso, podendo reconhecer que cada indivíduo internaliza mentalmente o que lhe é ensinado de forma única, assim deve-se pensar de forma individualizada, levando em consideração as questões e especificidades que podem ter o aluno, Vygostsk (1989, *apud* Almeida 2019) “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.”

Dessa forma, pode-se concluir que não existe uma prática pedagógica individualizada que deve ser realizada apenas com as crianças com autismo, o diferencial tratando-se delas é que a prática pedagógica, deve basear-se em teorias que visam incluí-las, sobretudo, partindo da relação professor-aluno e aluno-professor, o professor deve conhecer seu aluno, de forma empática adaptar o ambiente educacional e propor atividade que desenvolva suas potencialidades, assim, viabilizando inclusive um verdadeiro sistema de educação inclusiva, no qual o aluno é identificado de forma individual e as atividades são pensadas e adaptadas para seu pleno desenvolvimento (ALMEIDA 2019).

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, buscou-se reconhecer o processo de alfabetização e letramento e a importância deste para a vida do sujeito em sociedade, seja ele deficiente ou não, para isso, foi utilizado e verificado os estudos da professora e linguista brasileira Magda Soares, realizando uma revisão bibliográfica, buscando verificar os métodos de alfabetização e os diferentes níveis de aprendizado que o alfabetizando percorre, durante o processo de aquisição da língua escrita, conforme a pesquisadora, psicóloga e pedagoga Emília Ferreiro.

È possível afirmar, que a sociedade na qual vivemos é regida pela tecnologia da leitura e da escrita, que permite a comunicação em pares, por meio, de um código e da decodificação dele, em determinados contextos, com isso percebemos que o processo de alfabetização e de letramento é de suma importância para que o sujeito consiga viver plenamente em sociedade, entendendo não só o que é dito, mas as situações em que se diz (CAPELLINI, SHIBUKAWA E RINALDO 2016, p.87.).

O processo de alfabetização e de letramento embora diferentes são complementares, assim a alfabetização agora precisa contar com interpretação e exploração de textos que os alfabetizando encontram em seu cotidiano, não mais em cartilhas descontextualizadas como eram os primeiros métodos de alfabetização, os quais serão citados posteriormente (SOARES 2022).

Sobre isso Soare (2022) Define a alfabetização como:

“Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escritas (...)” SOARES (2022, p.12)

Sobre o letramento esclarece que trata-se da

“Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: Capacidade de ler ou de escrever para atingir diferentes objetivos -para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, etc.- (...)”SOARES (2022, p.12)

Com isso, é fato que a tecnologia da leitura e da escrita sofreu diversas mudanças, desde sua criação, quando haviam demandas apenas em questões comerciais, uma vez que a fala começou a ser insuficiente para o controle do comércio. Atualmente, apenas a decodificação desse sistema, dessa tecnologia tornou-se, insuficiente, já que vivemos em uma sociedade letrada, conseqüentemente surgiram diversas metodologias de alfabetização, acompanhando essas mudanças e a do seu objeto de estudo, que trata-se do ensino do sistema de escrita e de leitura, entender essas metodologias, auxilia ao professor

alfabetizador entender o processo do alfabetizando de aquisição dessa tecnologia e a importância de que todos os indivíduos com ou sem deficiência tenha acesso a escrita e leitura, para que não fique à margem da sociedade (SOARES 2022, p. 15-61)

Sebra e Dias (2011) em seus estudos sobre os diferentes métodos de alfabetização, afirma que para traçar o perfil dos principais métodos, vale definir três diferentes critérios fundamentais de classificação, sendo o primeiro, o ponto de partida, ou a unidade que é apresentada para alfabetização, com esse critério pode-se definir o Método Analítico que parte de unidades maiores (palavra, frase, texto) para unidades menores (sílabas, letras e fonemas) e o Método Sintético, que ao contrário do anterior, parte de unidades menores do sistema de escrita para depois sintetizá-las e chegar às unidades maiores. Segundo a autora existe ainda, o critério de análise na relação entre a representação oral e a representação escrita, que se refere ao que o professor representará de forma oral após a escrita, com isso definir-se o Método Global, no qual a menor unidade analisada nessa relação é a palavra, o Método Silábico, no qual essa unidade passa a ser a sílaba e o Método Fônico ou Fonético em que a menor unidade analisada, representada de forma escrita e de forma oral é as letras (SEBRA E DIAS 2011).

Por fim, no terceiro critério define-se o tipo de estímulos que são envolvidos no processo de alfabetização, Sebra e Dias (2011, p.307-311) redige que em tal critério, “(...)distinguem-se o método multissensorial e o método tradicional. Tais métodos diferenciam-se em relação às modalidades sensoriais engajadas, ativa e intencionalmente, no processo de alfabetização.” Sendo que no primeiro, o Método Tradicional, o alfabetizando é ensinado com o que vê e com o que escuta, ouvindo a leitura da palavra escrita e visualizando-a, já no Método Multissensorial, pretende-se ensinar utilizando outras modalidades sensoriais, como a tátil, e cinestésica e a fonoarticulatória (SEBRA E DIAS 2011).

Vale lembrar que tais métodos e critérios podem e devem ser combinados, na prática pedagógica do professor alfabetizador. Essa é a real questão por trás da discussão de metodologias de alfabetização, elas possuem especificidades frente aos métodos de ensino, uma vez que estabelecem e representam os pilares para futuros conteúdos específicos da tecnologia escrita. Dessa forma, conhecendo os diferentes métodos de alfabetização, o professor poderá realizar um processo de análise, entendendo qual cabe

melhor em sua turma de alunos, uma vez que ninguém aprende da mesma forma, assim deve ser também o ensinar (FRADE, 2007, p. 21-39).

Para além dos métodos de alfabetização, torna-se necessário que o professor entenda as diversas etapas do desenvolvimento cognitivo do aluno até a completa aquisição da linguagem falada e escrita e da aquisição da habilidade de leitura e de interpretação dessa linguagem, nesse sentido a psicóloga e pedagoga, Emília Ferreiro (2001 *apud* Silva e Oliveira 2018) acredita que o aprendente no início desse processo, compreende a escrita como um sistema de representação, para uma criança, a escrita não se diferencia muito de seus desenhos rotineiro, por isso quando está no início do processo de aquisição dessa tecnologia ela escreve as letras ao contrário, as que deveriam estar para direita colocam para esquerda ou para outro sentido, o que chamamos de escrita espelhada, isso ocorrer, pois, como para ela a escrita é um desenho ou uma representação de uma imagem não importa o lado ou sentido ele não mudará de significância.

Sendo assim, Emília Ferreiro (2001 *apud* Silva e Oliveira 2018) descreve as etapas que as crianças percorrem para aquisição da linguagem e os descreve como hipóteses de conhecimento, sendo elas, Pré-silábica, Silábica, que pode ser subdividida em silábica com ou sem valor sonoro, Silábico-alfabética e Alfabética.

“Na hipótese pré-silábica a criança passa por uma tentativa de escrita, sua imaginação produz escritas próprias, como as garatujas, com a intenção de passar para o papel algum tipo de registro escrito, até porque não compreende, ainda, que as letras representam sons.

A hipótese Silábica é o nível onde a criança começa estabelecer relações sonoras com a grafia, ou seja, a criança atribui a cada som da palavra uma letra[...].

Na Silábico-alfabética é o momento de transição onde a criança não abandona a fase anterior, mas começa a apresentar outras letras e assim, conseguindo estabelecer uma maior tentativa de acertos nas representações.

Por fim, na hipótese alfabética a criança já passou os níveis anteriores e já tem um domínio próprio dos caracteres do alfabeto, conseguindo fazer o uso devido das palavras e suas respectivas letras.”Emília Ferreiro (2001 *apud* Silva e Oliveira 2018)

Adquirir esse conhecimento, sobre os diferentes níveis de escrita e os diferentes métodos de alfabetização, permite que o alfabetizador, consiga identificar instrumentos e aparatos para influenciar o desenvolvimento do alfabetizando e reconhecer quais desafios e conteúdos pode oferecer para suas crianças, lembrando que em uma sala de aula o cenário em geral é híbrido.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA:

A atual pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Silveira e Córdova (2009) “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, para além disso, Goldenberg (2004) define a conduta do pesquisador que escolhe a abordagem qualitativa:

“Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes pesquisadores se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais. Afirmam que as ciências sociais têm sua especificidade, que pressupõe uma metodologia própria.”

Este capítulo descreve a metodologia e os instrumentos utilizados para a construção dos dados. Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professoras que possuem crianças com autismo, observação na sala de aula dessas professoras, e uma avaliação prática da escrita e da leitura das crianças com autismo.

Ademais, conforme Minayo (2002), o processo de construção de uma pesquisa, inicia-se com a fase exploratória, na qual são definidos, “o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a campo o trabalho”.

Neste viés, a pesquisa elegeu como objeto as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de crianças com autismo, dando ênfase, não na quantificação de dados, mas em seu processo de investigação para atender os objetivos previamente definidos. (GOLDENBERG 2004).

5.1 O contexto do estudo e os participantes:

Para alcançar os objetivos e explorar o objeto de pesquisa foi realizado um trabalho de campo, conforme Neto (2002, p.51) “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma forma de conseguirmos, não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.” Dessa forma, escolheu-se uma escola municipal de Fortaleza, que possuía alunos com autismo, em salas de aula comum. Essa escola atua do primeiro ao quinto ano, possui sala multifuncional e profissional do Atendimento Educacional Especializado, para a realização da pesquisa nesta instituição foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Diretora (APÊNDICE B)

Como critério de escolha dos participantes, procurou-se professoras do ciclo de alfabetização, que possuíam alunos com laudo de autismo. Dessa forma, foi possível realizar a pesquisa com três professoras do ciclo de alfabetização e com cinco crianças com autismo. Sendo uma professora do primeiro ano e duas do segundo ano, as quais serão identificadas pelos seguintes códigos, P1, P2 e P3, para preservação dos nomes delas, sendo P2 e P3 professoras do segundo ano e P1 professora do primeiro ano.

Quanto ao perfil das professoras, a professora P1 tem 25 anos de docência, dos quais dez são na prefeitura, cinco em cargo técnico e cinco em salas do ciclo de alfabetização. Ela possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado-AEE. Identifica-se com a educação inclusiva, relatou possuir conhecimentos de atividades e práticas inclusivas, que podem ser realizadas nas salas do AEE, mas sente-se insegura e sem apoio para realizar essas atividades em sala de aula comum. Atualmente, ela é professora da sala do primeiro ano, na escola em que a pesquisa foi realizada, e tem três alunos com autismo matriculados. No entanto, dos três apenas dois participavam das aulas, uma menina e um menino. O outro aluno, conforme o que a professora relatou em entrevista, não teve acesso a ele, pois ele foi para escola apenas durante uma semana, na qual a professora estava de licença médica, segundo a coordenação, ele tem autismo grave, durante essa semana, estava sempre acompanhado da mãe e ficava apenas meio período, na escola.

A professora P2 atua no segundo ano, ela é formada em Pedagogia, fez especialização em Gestão Educacional. Atualmente, ela está cursando o Mestrado em Educação, possui quase trinta anos de docência, dos quais treze atuando na rede pública, e a maioria dedicados à alfabetização de crianças. Considera-se uma professora inclusiva,

que está sempre buscando conhecimentos sobre o tema e sempre aberta a conhecer novas formas de ensinar, em sua sala possui um aluno com laudo de autismo.

Por fim, a professora P3, também docente do segundo ano, possui 35 anos de docência, dos quais treze são na prefeitura, é formada em Pedagogia e possui especialização em Educação Especial e em Educação Inclusiva. Conforme essa professora, ela fez essa especialização, pois tinha grande dificuldade de incluir os alunos com deficiência, após a realização desse estudo, ela afirmou que se sentia mais segura nesse assunto. Considera-se uma professora inclusiva e tenta reger sua prática, conforme esse modelo de educação. Essa professora possui três crianças com laudo de autismo em sala, dois meninos e uma menina, dos quais, apenas dois participam cotidianamente das aulas. Segundo a professora, uma dessas crianças não consegue entrar na sala de aula, desde o começo do ano, ela permanece no período das aulas na sala do AEE, com os agentes de inclusão. Além disso, a família de uma das duas crianças autistas, que participaram das aulas não aceitaram realizar a avaliação da escrita e da leitura. Por isso, ao falar dessa professora me restringirei em definir de forma geral sua metodologia e práticas com seus alunos autistas, definido de forma específica apenas a aluna, na qual a família permitiu a participação na pesquisa.

Tais professoras tinham juntas um quantitativo de sete crianças, sendo possível avaliar a leitura e escrita de quatro dessas sete crianças, por motivos já descritos, as quais serão identificadas com uma letra e o número de suas professoras. Por exemplo, a professora P1 tinha três alunos matriculados, porém apenas dois alunos autistas em sala, A1 e B1, a professora P2 tinha um aluno em sala - C2 - e a professora P3 tinha dois alunos em sala. No entanto, um deles não teve o consentimento da família, para participar da pesquisa, sua aluna na qual a família permitiu que participasse da pesquisa identificarei como D3.

Em observação e nas entrevistas com as professoras, identificamos os seguintes perfis das crianças: os alunos A1 e B1 da professora P1, são em geral participativos e atentos aos comandos dela. Segundo a professora, o aluno B1 teve um grande período de adaptação, ficando muitas vezes desorganizado durante as aulas, mas atualmente está completamente habituado à rotina e integrado ao grupo. A aluna A1 possui estereótipias comportamentais, fica em alguns momentos dispersa, mas com as intervenções da professora consegue participar ativamente da rotina e das atividades.

Por sua vez, o aluno C2 da professora P2 participa ativamente em sala, recusando práticas voltadas apenas para ele, comumente demonstrava ansiedade, em participar de

práticas em grupo. Conforme a professora revelou em entrevista, a família relatou que seu nível de autismo era grave, e que ele apresentava comportamentos agressivos, sendo essa a primeira escola que ele aceitou ficar todo o período da aula e que estava sob diversas medicações. C2 possui um excelente raciocínio lógico, escuta e responde com atenção a todos os comandos da professora. Apesar de não ter uma fala bem desenvolvida, ele manifesta outras formas de se comunicar, como indicar para as professoras ou para os amigos o que precisa. Apesar de ter uma grande frustração ao perder, ele lida bem com dinâmicas em grupo, sempre pede e aceita a ajuda dos colegas, possui algumas estereotípias e hiperfoco que em nenhum momento são restringidos. Segundo a professora, ele possui comportamentos desafiadores, principalmente, ao lidar com alguma frustração, perder em alguma atividade ou perceber que não está na hora de realizar a atividade que deseja.

Por fim, a aluna D3 da professor P3, possui um alto nível de concentração nas aulas, em geral, participa ativamente, escuta e responde os comandos da professora com atenção. Tem uma boa relação com os grupos, possui alguns hiperfocos, e não apresenta comportamento desafiador. Mas tende a sempre querer ser a primeira a terminar as atividades ou a realizar maior número de questões, frustrando-se quando isso não ocorre.

5.2. Procedimentos e instrumentos para a construção dos dados

De acordo com Goldenberg (2004, p.79) é importante definir os instrumentos utilizados para o levantamento de dados:

"A pesquisa científica requer flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os pesquisados. Seus instrumentos devem ser corrigidos e adaptados durante todo o processo de trabalho, visando aos objetivos da pesquisa. No entanto, não se pode iniciar uma pesquisa sem se prever os passos que deverão ser dados."

Assim, optou-se por três tipos de instrumentos, a observação, a entrevista e a avaliação de leitura e de escrita de crianças com TEA, tais métodos serão estruturados, definidos e explorados nas seções seguintes.

a) Observação em sala de aula:

De acordo com Ludke e André (1986, p. 26):

“A observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.”

Baseado nesses princípios teóricos, a escolha por esse instrumento foi realizada seguindo um planejamento de ação pré-definido, buscando observar o objeto da pesquisa, ou seja, as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de crianças com autismo, procurando alcançar, o objetivo de investigar os conhecimentos de professoras alfabetizadoras de crianças com autismo sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Para isso, seguiu-se uma metodologia de observação simples, na qual, Gil (2008) identifica como: “[...]aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem[.]”

Nesse viés, vale ressaltar que como produto das observações foram realizados registros, divididos em dois grandes grupos, o primeiro referente ao local e a rotina, se tinha alguma atividade incomum no dia, que fugia da rotina ou não. Enquanto o segundo focado na relação professor-aluno, os comportamentos de um conforme as ações do outro.

Foram realizadas a observação de doze horas aulas, ou seja, três dias de observação em cada sala, no período da tarde, sendo três salas, uma do primeiro ano e duas do segundo ano. Essas observações foram combinadas, previamente, com as professoras regentes. Tal etapa restringiu-se ao critério de ter a participação das crianças com autismo. Assim, tornando possível a observação das metodologias adotadas pelas professoras frente as especificidades daquelas crianças.

Por fim, vale definir que a observação foi importante para a elaboração e para aplicação da avaliação das crianças com autismo, para que as crianças me conhecessem, a fim de facilitar a participação delas na pesquisa.

b) Entrevista semiestruturada:

Conforme Gil (2008,p.109) a entrevista, pode ser dita como:

“[...]técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”

Com isso, essa escolha foi realizada, uma vez, que com este instrumento seria possível verificar dois objetivos específicos desta pesquisa: Identificar as concepções dessas professoras sobre alfabetização e letramento; Identificar as concepções dessas professoras sobre o transtorno do espectro autista (TEA).

Segundo Neto (2002):

“Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas.”

Desta forma optou-se pela entrevista, semi-estruturada, buscando uma resposta com maior aprofundamento, sendo possível, posteriormente, uma análise mais complexa. Para isso, foi realizado roteiro (Apêndice A) buscando coletar dados que alcançassem os objetivos pretendidos. O roteiro foi organizado em três grandes temas, o primeiro nomeado de “Identificação acadêmica e profissional”, o segundo sendo “Sua relação com o tema Autismo” e o terceiro, “Descrição de seu(s) aluno(s) com Autismo e de seu trabalho com ele(s), em sala de aula”, cada um com perguntas abertas, nas quais essas foram construídas, pensando em não induzir qualquer tipo de resposta (GIL 2008).

Dessa forma, a entrevista semi-estruturada, foi realizada com as três professoras participantes da pesquisa, de forma presencial, em um local reservado, para isso as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). As entrevistas foram transcritas e serão discutidas e analisadas em diferentes tópicos da análise de dados.

c) **Aplicação de avaliação de leitura e escrita de crianças com TEA:**

Com intuito, de verificar até que ponto as práticas pedagógicas das professoras, estavam impactando na escrita e na leitura de seus alunos, com autismo, e ainda para verificar se as professoras tinham conhecimento dos níveis de escrita e de leitura desses alunos, foi aplicado um instrumento de avaliação da leitura e da escrita direcionados às crianças com autismo. Além disso, esse instrumento foi realizado com a pretensão de investigar o objetivo geral da pesquisa, de analisar a prática alfabetizadora de professoras do ciclo de alfabetização que possuem crianças com autismo matriculadas na rede municipal de Fortaleza.

Conforme exposto na fundamentação teórica, Soares (2022) descreve que a habilidade de alfabetização e de letramento, estruturam-se em diversas aquisições que os aprendentes, precisam adquirir no decorrer do processo de aprendizagem, além disso, Emília Ferreiro (2001 *apud* Silva e Oliveira 2018), também, descreve sobre esse processo de aprendizagem, conceituando que as crianças realizam, diversas, hipóteses sobre a representação da escrita, até alfabetizar-se e letrar-se, como as hipóteses, Pré-silábica, Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética.

Dessa forma, procurando identificar em qual hipótese de representação da escrita estava cada criança autista, para atingir os objetivos já descritos, foi realizada uma avaliação de leitura, conforme os perfis gerais das crianças. Na observação em sala de aula, verificou-se que todos os alunos com autismo possuíam uma hiperfoco visual, concentrando-se em materiais concreto e visuais, assim foi disponibilizado quatro imagens e quatro fichas com as palavras dessas imagens: uma de um brigadeiro, uma de um carro, uma de uma boneca e outra de um gato. Houve uma concentração em palavras fixas em seus vocabulário (boneca, carro e gato) e palavra não fixa em seu vocabulário (brigadeiro), com diferentes representações fonêmicas. Para a aplicação foram organizadas as imagens em uma coluna e as palavras de forma aleatória e solicitada para que as crianças relacionassem as palavras as suas imagens, e depois lessem apontando com o dedo cada sílaba, assim, objetivando perceber como aquela criança estava organizando sua leitura.

Já para a avaliação da escrita, foram apresentadas três imagens: cachorro, bola e peteca, novamente variando entre palavra fixa e não fixa em seu vocabulário, foi solicitado que as crianças escrevessem os nomes daquelas imagens em uma folha.

Vale lembrar, que atendendo a flexibilidade da ciências humanas e das metodologias aqui escolhidas, optou-se pela estratégia que permitia com que o aluno aceitasse e concluísse a atividade, evitando frustrações e conflitos, logo se esse pedisse para escrever uma imagem já mostrada essa ação seria permitida, desde que o mesmo não efetuasse cópia da palavra.

Por fim, vale pontuar, que a avaliação da leitura e da escrita, foi realizado com quatro, das sete crianças que estavam matriculadas, nas três salas de aulas, das três professoras, participantes da pesquisa, pois duas crianças não participavam das aulas, uma não ia para escola e outra estava na escola, mas não aceitava entrar em sala, ficando na sala do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Durante o período da pesquisa, essas crianças não foram pensadas para avaliação, já que a professora, não conseguiria trabalhar com elas, das cinco crianças autistas que participavam das aulas cotidianamente, apenas quatro famílias aceitaram que a realização da avaliação fosse feita, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Assim, as avaliações foram realizadas de forma individual, em sala de aula, quando a professora e a criança permitiam, como dificuldade dessa etapa, ocorreram interferências de outras crianças, mostrando algumas respostas, mas todas as avaliações obtiveram os resultados esperados, sendo possível, por meio delas, identificar as hipóteses de escrita das crianças.

5.3 Organização dos dados:

Conforme, Gil (2008, p.156)

“Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema exposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.”(GIL 2008, P.156)

Seguindo esse pensamento teórico, a organização de dados foi realizada separando-a em três grandes subgrupos: a) Conhecimento das professoras sobre as práticas inclusivas; b) Concepções de alfabetização e letramento; c) Concepções sobre o TEA, buscando, sempre, contemplar os dados coletados com os instrumentos de pesquisa,

relacionando-os com os conhecimentos teóricos, já estudados, além de procurar contemplar a realização do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa.

Para realização da análise e da interpretação dos dados, optou-se por realizar uma Análise Qualitativa que para Gil (2008, p.175):

“[...] com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador.”

Para isso, seguiu-se os seguintes passos, a priori foram selecionadas nas anotações e registros dos três instrumentos utilizados (entrevista, observação e avaliação da escrita e da leitura) os principais acontecimentos, sempre atentando-se aos objetivos desejados, posteriormente foi organizado essas anotações, sistematicamente, em semelhança e por objetivo à ser alcançado, por fim, elaborando uma conclusão com base na análise (GIL 2008).

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para discutir-se sobre os resultados dos dados coletados, este capítulo apresenta a análise dos dados, que foi organizada do seguinte modo: Conhecimento das professoras sobre as práticas inclusivas, Concepções de alfabetização e letramento, Concepções sobre o TEA.

6.1. Conhecimento das professoras sobre as práticas inclusivas:

Como vimos o paradigma da educação inclusiva, encarrega o sistema educacional e o professor das devidas adaptações necessárias, para a plena participação da criança com deficiência, nesse viés, percebe-se a importância de que o educador conheça o paradigma da educação inclusiva e as possíveis práticas pedagógicas inclusivas, além de conhecer seus alunos e suas especificidades (BORGES, PEREIRA e AQUINO 2012)

Tendo isso em mente, nota-se a relevância dessa categoria, para o desenvolvimento de tal, buscou-se as questões que na entrevista investigou, a formação dos professores sobre o assunto, os recursos disponíveis pela escola, as práticas inclusivas que os professores realizavam, com as crianças autistas e suas maiores dificuldades. Por sua vez, na observação, procurou-se verificar as ações inclusivas que as professoras

realizavam, durante as aulas com seus alunos autistas. Essa categoria, objetivou, investigar os conhecimentos de professoras alfabetizadoras de crianças com autismo sobre práticas pedagógicas inclusivas.

a) A visão das professoras, apresentada na entrevista

A priori, buscou-se verificar a disposição de oficinas, curso ou formação na área da educação inclusiva pela escola ou pelo município. Notou-se que todas as três professoras, afirmaram não existe uma formação exclusivamente voltada para educação especial, o que ocorre são formações pela editora que fornece o material didático. Segundo elas, na discussão sobre as práticas de atividades começou-se a discutir sobre o tema educação especial, mas nada de forma específica, como ilustra a fala da professora P1:

“Fazemos uma formação mensal, pela editora do material didático que utilizamos, em sala de aula, tem uma parte teórica sobre alfabetização e uma parte mais prática, voltada a utilização do material e como realizar atividades com ele, esse mês teve uma pequena discussão sobre o tópico educação especial, mas ainda não nos atende.

A prefeitura, ainda não investiu em chamar o professor de sala de aula comum para dizer para ele estratégias, por que assim, conhecimento é um fato que todo professor sempre busca, como por exemplo, saber o que o autismo, quando tem um aluno autista, mas a parte pedagógica eu acho que ainda é uma grande lacuna, desde a formação inicial até a continuada.”(PROFESSORA-P1)

A escola, na qual a pesquisa foi realizada, possuía Sala de Recursos Multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado-AEE, que como visto, trata-se de um direito legalmente reservado às crianças com deficiência, que estudam nas escolas de ensino comum. É estabelecido pelo Decreto número 7.611 de 11 de Novembro de 2001, esse documento esclarece como função do professor do AEE auxiliar a prática do professor de sala de aula comum, desenvolvendo atividades pedagógicas e atendendo esse aluno no contra turno de suas aulas.

Visando investigar se o AEE auxiliava no processo de alfabetização de crianças com TEA, foi questionado às professoras como era a relação delas com a/as professoras do AEE e como ela auxilia ou poderia auxiliar na regência em sala, principalmente, com os alunos autistas.

Ao analisar as respostas das entrevistadas, observou-se que duas sentem que o suporte não é suficiente. Para elas, algumas atividades ou ações que poderiam ser realizadas pela professora do AEE, com o intuito de auxiliar a professora de sala de aula comum não são feitas (P1). Essa professora possui especialização em atendimento educacional especializado e já atuou como professora do AEE em salas de Recursos Multifuncionais:

“Eu acho que deixa a desejar, mas não posso dizer o porquê disso, teoricamente, com o conhecimento que tenho, está deixando a desejar, mas não sei se isso é por que a gestão está mandando que ela faça outras funções, realmente não sei o motivo, mas teoricamente, ela precisava atender esse alunos.

No começo do ano ela chegou a fazer uma avaliação, mas ainda não chegou a mim um retorno dessa avaliação, desconfio que se pedir ela me entregue, mas é necessário que eu peça.

Não é feita nem uma intervenção ou criação de atividade pedagógica, por ela, mas pelo que sei, dentro da função do professor do AEE, ele precisa orientar o professor de aula comum com atividades pedagógicas para as crianças com deficiência, mas isso não é feito, novamente, não sei te falar o porquê.”
(PROFESSORA-P1)

Em contraponto, a professora P3 esclarece que a sua relação com o AEE é positiva e que a professora do AEE auxilia quando necessário, como pode-se perceber pela sua fala:

“Ela ajuda bastante, às vezes, por conta da matrícula ela sabe primeiro do que eu quais crianças são laudadas, quando assumo a turma é que tomo conhecimento, mas antes, a família e a criança já tem passado com ela, ela entra em contato com a família fica sabendo como proceder com eles, os que eu desconfio de alguma coisa durante as aulas, eu entro em contato, ela faz um trabalho, uma avaliação com eles e me dar um retorno” (PROFESSORA-P3)

De acordo com a resposta de P3, a professora do AEE avalia as crianças atendidas, e sempre, quando necessário, ela entra em contato com essa professora.

Tratando-se de educação inclusivas, ao perguntar qual deveria ser a conduta de um professor inclusivo, as respostas indicaram: ser fundamental, o respeito, a empatia e

deixar com que a criança crie sua rotina, mostre suas necessidades e suas habilidades, para assim ir criando com ela um cenário de respeito e confiança. A seguir o relato da professora” P3 ao expor sua conduta no início do ano com as crianças com autismo, ilustra esse fato:

“Quando eles chegam com o laudo e o laudo é apresentado ao professor, nós sabemos o perfil da criança, o que podemos fazer com aquela criança, eu gosto sempre de primeiro chamar a família, primeiramente não cobro muito da criança, a deixei livre para criar sua rotina, para mostrar para mim do que ela gosta, o que ela sabe fazer, depois aos poucos vou colocando a minha maneira de trabalhar e o que é necessário trabalhar com eles” (PROFESSORA-P3)

Quando questionados sobre as práticas pedagógicas para alfabetização e para o letramento de crianças com autismo, as três professoras relataram que, para seus alunos autistas desse ano, não foi necessário a criação de nenhuma atividade individualizada. Visto que ambas aceitam as dinâmicas em grupos e regularizam-se com elas. No entanto, apesar de colocá-los na dinâmica dos grupos, as professoras relataram que é sempre necessário ter uma intenção pedagógica na hora de montar esses grupos, pensar quais crianças auxiliam com mais facilidade a criança com autismo, como expõe a professora P2

“Eu não fiz nenhuma atividade ainda direcionada a ele, por que ele mesmo não aceita, quando ele observa que a turma está fazendo alguma atividade ele quer participar do mesmo jeito que todos, então eu sempre tento sentá-lo mais na frente, mais próximo a mim e com um grupo de crianças mais tranquilas que conseguem dar um apoio a eles, sempre explicou para todas as crianças que assim como todos ele é diferente, ele precisa de ajuda e eles sempre observam e ficam felizes quando ele tem algum progresso, fala o nome de alguém.”

“Sempre procuro fazer com que uma criança brinque junto com ele, observo que ele tem um desenvolvimento muito bom, apesar de que as vezes ele fica disperso, percebo que ele está sempre atento a mim olhando enquanto estou falando e por mais que ele tenha uma dificuldade com a escrita, se ele perceber que está todos com o livro e ele está com uma material diferente ele se desorganiza, sempre que vou entregar os livros ele já fica olhando ansiosa, esperando receber o seu, então quando estão todos lendo e ele fica um pouco agitado ou disperso eu peço para ele desenhar alguma coisa ou circular algumas letrinhas do texto.” (PROFESSORA-P2)

Dessa forma, foi possível analisar que as estratégias de ensino e de leitura utilizadas com essas crianças por essas professoras, são as mesmas para as crianças típicas, mudando apenas a estratégia de mediação, sendo assim, atividade direcionada as crianças com autismo ou com outra deficiência, nem sempre será sinônimo de outra atividade, mas sim de uma adaptação da explicação, na mediação e na atividade em se.

Por fim, quando questionamos sobre as maiores dificuldades que permeiam esse processo, as respostas redigiram-se por volta, de dois fatores: o primeiro, sendo a quantidade de alunos na sala, dificultando um olhar mais atento para aquele aluno; e, o segundo, os diagnósticos que acompanham o autismo, que, por muitas vezes, frustram os professores e as crianças, por não saberem lidar com suas definições e especificidades. Como relata a professora P1:

“[...]a minha maior dificuldade é justamente, esses diagnósticos que acompanham o autismo, tenho um aluno, pela manhã, que tem TEA, TDH e está sendo diagnosticado com TOD, além disso, ele não é fonético, aqui é onde sinto falta do professor do AEE, de elaborar uma prancha de comunicação para que eu consiga ter um comunicação ativa com esse aluno, porque nossa comunicação é muito na intuição mesmo.” (PROFESSORA-P1)

De acordo com as entrevistas é possível concluir que as professoras demonstram conhecer sobre os desafios de um ensino inclusivo. Para elas, para a implementação desse sistema de ensino, é necessário um olhar empático e uma relação de afetividade. Elas também, citam a importância de uma abordagem individualizada com o aluno que apresenta TEA ou qualquer deficiência. No entanto, ambas se sentem desamparadas em relação aos recursos pedagógicos que poderiam ser construídos para facilitar o ensino e o desenvolvimento desses alunos. Por fim, foi possível perceber que se ressentem de uma formação, além de preparo acadêmico frente aos desafios de incluir um aluno com autismo.

b) Observação em sala de aula:

Com o instrumento da observação, foi possível, verificar que a base para uma educação inclusiva é a construção de uma relação afetiva professor-aluno. Observamos que as professoras P2 e P3, do segundo ano, buscam ter os alunos com TEA próximo a elas. Enquanto a professora P1 do primeiro ano, apesar de não colocá-los sentados na frente, sempre desloca-se aos lugares deles, sempre media primeiramente as dúvidas

deles, pois reconhece que seu nível de frustração é alto, e que isso pode fazer com que eles abandonem as atividades.

O aluno C2 da Professora-P2, não tem a fala bem desenvolvida e das crianças observadas é o que mais apresenta comportamentos desafiadores, ocorrendo situações, nas quais, ele se desorganiza e manifesta extrema frustração. Verificamos que a professora media essas situações sempre de forma empática e respeitosa. Com frequência, ela permite que ele saia da sala para se acalmar em momentos de frustração, tratando-se de uma estratégia para evitar comportamentos agressivos, além disso, ela estimula a fala, fazendo perguntas só para ele quando percebe que ele está disperso, por exemplo, durante uma explicação.

Além disso, foi percebido que as professoras não tratam o autismo de uma forma polêmica ou com indiferença, elas explicam para as outras crianças o que é o autismo de uma forma geral e explicam as necessidades da criança com autismo na sala. Ademais, estão, com frequência solicitando que as crianças auxiliem nos processos de ensinamento, dos alunos com autismo, como é o caso da professora P3, que em sua sala, possuía dois alunos com autismo, ambos com hipersensibilidade auditiva. Assim, ela fez uma sensibilização com as crianças em sala, explicando sobre a necessidade de fazer menos barulho para não causar dores aos colegas. Com o tempo, as crianças passaram a entender, e, se um amigo grita ou faz algum barulho, as outras conversam com ele e explicam por que não pode.

Os comportamentos desafiadores do aluno C2 também são mediados com o auxílio das outras crianças. A professora, não deixa passar qualquer momento em que o C2 tenha sido um pouco mais agressivo, sempre explica o que pode e o que não pode e pede para que os colegas façam o mesmo.

Vale aqui expor, que em um dia das observações, a professora do AEE levou as crianças do primeiro ano para a sala de inovação (sala com projetor) e mostrou alguns vídeos que abordavam o autismo. No entanto, os vídeos falavam com um visão biológica, esclarecendo que se tratava de um transtorno, outros passavam a noção de uma pessoa que para tudo precisaria de auxílio. O objetivo daquele momento não foi exposto pela professora e ela pouco desenvolveu o assunto, mas foi importante para que todas as crianças conhecessem formas de ajudar as crianças com autismo.

Conclui-se que a base para uma educação inclusiva, é o conhecimento das especificidades do aluno com deficiência, o trabalho com empatia e respeito, investigando qual a melhor estratégia para adequar as atividades e inclui-lo na rotina. Assim, é necessário um trabalho não apenas do professor, mas das outras crianças em sala e da escola como o todo. Além disso, ficou evidente que, nada vale o uso de diversos jogos pedagógicos, se esses materiais não atenderem a necessidade do aluno. Nesse processo, o que se torna fundamental é a mediação do professor, a sua intenção pedagógica, objetivando o desenvolvimento desse aluno. Assim, ratificando as ideias de Mendes 2019, aqui já discutidas, quando expõe a importância de uma escuta sensível e de uma postura de pesquisador pelo professor.

6.2. Concepções de alfabetização e letramento

Conforme Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016, p.87), a sociedade na qual vivemos é conduzida pela tecnologia da leitura e da escrita, dando ao seus indivíduos independência, para entender o que é dito e a situação em que se diz, assim vivendo plenamente em sociedade, por isso, é tão importante a alfabetização e o letramento.

Considerou-se esse viés, para a criação dessa categoria, objetivando identificar as concepções das professoras alfabetizadoras sobre alfabetização e letramento, uma vez que identificando tal característica é possível verificar se a professora contempla a importância desse processo. Para isso, procurou-se resgatar perguntas que, na entrevista, tratavam do tema e da identificação de qual hipótese de representação da escrita estava seu aluno com autismo. Além disso, na observação, buscou-se investigar se as atividades propostas contemplavam a concepção de alfabetização e de letramento posteriormente descrita. Por fim, na avaliação da escrita e da leitura realizada com os alunos autistas, intensificou-se a investigação de seu nível de aprendizagem e do trabalho realizado pela professora.

a) Visão das professoras, apresentada em entrevista:

Inicialmente, pretendeu-se verificar as concepções de alfabetização e de letramento das professoras, questionando a importância desse processo e quando elas consideravam que seus alunos estavam alfabetizados e letrados. Suas respostas se voltaram para uma concepção de alfabetização contextualizada, que está em concordância com o letramento, e que dar à criança a capacidade de estar ativamente no mundo de

entender e modificar o que antes não podia, além de tornar a criança autônoma, como ilustra a fala da professora P1:

“Eu acho que o processo de alfabetização e de letramento, auxiliam as crianças a enxergarem o mundo de uma forma mais clara, os tornando autônomos, dando a elas uma certa, autoestima, confiança, que eu acho que é o básico para que você consiga sonhar, interagir, se sentir capaz, por exemplo, quando vemos que um aluno perceber que a turma está avançado e ele não, ou ele dar muito trabalho, ou ele fica muito calada, acanhada, então percebemos que isso tem um abalo emocional que mexe com a autoestima dessa criança.

Engraçado que a alfabetização é a decodificação, mas as vezes ele está alfabetizado, mas não está letrado e as vezes tenho alunos que não conseguem ainda, decodificar, mas tem uma boa leitura de mundo, então eles conseguem ouvir uma história, conseguem interpretar, inferir, então, eu penso que de fato a alfabetização e o letramento, ou os dois juntos ou esse processo não vai funcionar, eu preciso do código e eu preciso dessa leitura do mundo.”
(PROFESSORA-P1)

Investigando, quando elas acham que uma criança está alfabetizada, percebeu-se que as três reconheceram que esse processo ultrapassa a decodificação do código escrito, incluindo a interpretação e compreensão da escrita, como relata a professora P2:

“Quando eu acho que a criança está alfabetizada, quando ela consegue ler e interpreta aquilo que ela leu, ler uma piada e achar engraçada, ler uma história e reconhecer que já leu alguma outra história parecida, ou seja, quando ela consegue ler e entender o que ela leu, tirar dessa leitura alguma mensagem alguma interpretação.

Ler o enunciado de uma questão e entender o que é para fazer, eu acho isso um grande parâmetro, pois as vezes, eles leem uma história e conseguem entender com o final, com as imagens, às vezes já leu ou ouviu alguma parecida, mas quando ela ler um enunciado de uma questão e entende o que é para fazer a partir daquela leitura, eu posso dizer que aquela criança está alfabetizada.”

Sobre o desenvolvimento alfabético dos alunos autistas, os alunos A1 e B1, da professora P1, do primeiro ano, estão silábicos sem valor sonoro. Ela relata que principalmente B1 é muito dispersa, e, que por isso são dois alunos que, apesar de não ser necessário nenhuma atividade ou estratégia específica com eles, sempre é necessária uma mediação mais ativa, ir onde eles estão sentados, observá-los e auxiliá-los. Por sua vez, o

aluno C2, do segundo ano da professora P2 também está na hipótese da escrita silábica sem o valor sonoro, sobre ele a professora P2 relata:

“[...]ele está silábico, reconhece perfeitamente os número e as letras, consegue contar até trinta e têm um bom raciocínio lógico matemático, para jogos, sabe brincar de jogo da velha como ninguém, consegue ganhar sem nem uma ajuda, mas assim como a maioria das crianças ele não lida muito bem com a frustração, às vezes chora corre, quando perde, eu o deixo à vontade, deixo que ele chore saia um pouco, aí ele volta vem conversar.

Sobre a alfabetização, ele reconhece muito bem as letras, reconhece as palavras fixas, como casa, reconhece seu nome em qualquer lugar e como é composto, às vezes se eu escrevo só o segundo nome ele exige que eu escreva os dois, então eu percebo que ele tem um bom desenvolvimento.” (PROFESSORA-P2)

Por fim, a aluna D3 da professora P3 se encontra na hipótese alfabética. Conforme a professora, ela apresenta características de uma criança com superdotação, tem facilidade na maioria das atividades e mostra interesse em realizá-las. Mas, apresenta um alto nível de frustração, quando não é a primeira a finalizar as atividades. Como estratégia para alfabetizar e letrar, essa professora utiliza os jogos disponibilizados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, que são jogos pensados para crianças em geral que estão nesse processo de alfabetização. Segundo ela, esse material auxilia também as crianças com autismo, por ser um material concreto.

Contudo, é possível perceber que o professor precisa trabalhar conforme sua turma e seus alunos, de forma contextualizada, intencionalmente criando um senso crítico e coletivo nessas crianças, dando-lhes autonomia para participar e modificar a sociedade no qual vivem.

b) Atividades propostas em sala e a avaliação da escrita e da leitura

Considerando a importância do processo de alfabetização, é fundamental, uma sistematização do trabalho do professor alfabetizador, embora, vimos anteriormente sua prática não deve ser ortodoxamente guiada por uma metodologia, é importante que ele conheça as diversas formas de alfabetização, apresentando-as aos seus alunos, conforme o perfil da turma (SEBRA e DIAS 2011).

Por meio, da observação, em sala de aula, foi possível observar que as professoras, variam do Método Analítico (parte de unidades maiores, palavra, frase, texto, para unidades menores, sílabas, letras e fonemas), para o Método Sintético (parte de unidades menores do sistema de escrita para depois sintetizá-las e chegar às unidade maiores) (SEBRA e DIAS 2011).

Como incidência disso, apresenta-se as atividades propostas pela professora P1, docente do primeiro ano. Durante as observações, ela relatou não concordar com muitas atividades de um dos materiais didáticos, conforme ela, esse perde a chance de contextualizar muitos gêneros textuais e apresentá-los de forma mais completa para as crianças. Para essa professora, esses materiais se preocupam, muito mais com a decodificação dos signos linguísticos, em detrimento do letramento. Em uma dessas atividades, o livro apresentava o gênero convite, com um convite para uma feira literária. Nas questões do livro, raramente se perguntava sobre o gênero em si, havia mais questões sobre as palavras que rimavam no texto, qual era o lugar, qual o horário. A professora se preocupou em apresentar o gênero para eles, ela lembrou que era o mês de aniversário dela e de outras duas crianças. Então, eles fizeram coletivamente um convite de aniversário. Assim, as rimas foram trabalhadas em outro momento, inicialmente, com rimas a partir dos nomes deles.

A turma dessa professora possui muitas crianças que não fizeram educação infantil, a maioria está entre pré-silábico e silábico sem valor sonoro. As crianças autistas de sua sala, apesar de participarem das aulas, perdem o foco muito rápido. Então, a professora sempre buscava apresentar materiais concretos, como lousas magnéticas individuais, para que eles escrevessem, de forma espontânea, palavras do contexto da atividade. Ela sempre modifica as atividades do livro, aproximando-as do contexto das crianças, procurando promover o interesse delas.

Assim, como as professoras P2 e P3, que buscavam sempre incentivar a escrita e a leitura de forma contextualizada, com materiais concretos e lúdicos, a professora P2 utiliza jogos, como o bingo, incentivando a produção própria das crianças e sempre inclui seu aluno autista, ela sempre média de forma a incentivar sua autonomia e interesse nas atividades. Por sua vez, a Professora P3, possui diversos materiais concretos, como o sussurrofone, material feito de cano PVC, que imita um telefone, esse material possibilita que as crianças falem e escutem sua voz, auxiliando no reconhecimento do som das

sílabas. A professora relatou que seus alunos com autismo, gostavam muito, dessa atividade e que a aluna D3, gostava também, da atividade de formação de palavras, com o silabário, essa que consistia em a professora escrever na lousa uma grade com algumas sílabas e pedir para que eles formem até dez palavras com essas sílabas, segundo a professora, a aluna D3 sempre conseguia formar de 20 à 30 palavras.

A fim de investigar até que ponto as práticas pedagógicas das professoras estavam impactando na escrita e na leitura de seus alunos com autismo, foi realizada a avaliação da leitura e da escrita das crianças com autismo. Anteriormente, descrita como foi realizada, nesta seção pretende-se abordar os resultados.

Iniciando pelos alunos A1 e B1 da professora P1, ambos, segundo a professora, estavam na hipótese de escrita, silábica sem valor sonoro. Ou seja, eles reconhecem que a escrita não se trata de uma representação do objeto, como um desenho, mas que é uma representação sonora, embora eles ainda não correlacionem o valor sonoro com a escrita, suas escritas indicam uma correlação quantitativa de letras de acordo com a quantidade de sílabas de uma determinada palavra.

Na avaliação da aluna A1, observou-se um certo nível de desconcentração, realizei o comando da atividade de leitura três vezes, na qual ela devia relacionar fichas de palavras com as suas respectivas imagens. Na primeira tentativa, ela pegou a primeira palavra que viu, “gato” colocou do lado da imagem do carro, mas olhou novamente para a palavra, apontou para a letra g e disse “esse é o “G” de gato, então vou colocar aqui” e colocou do lado da imagem de um gato. Depois foi relacionando da última imagem da coluna para a primeira, sem muita dificuldade.

Quando pedir para realizar a leitura, em voz alta, apontando com o dedo os pedacinhos da palavra, ela lia relacionando uma letra como se fosse uma sílaba. A aluna ficou aparentemente confusa, quando terminou de falar “brigadeiro”, porque ainda tinham letras escritas, então ela correu o dedo sobre o restante da palavra, enquanto falava “ro” pela segunda vez.

Durante a atividade da escrita, ao mostrar as imagens, ela reconheceu cachorro e bola, sabia que peteca era um brinquedo, mas não lembrava do nome. Então a recordei, falando que era uma peteca, ela aceitou escrever as três palavras, escrevendo de forma silábica, com correspondência gráfica, mas sem valor sonoro (APÊNDICE E), ao ler,

novamente, separou cada letra como se fosse uma sílaba. A1 reconhece todas as letras do alfabeto, confundindo-se apenas no M e N, ambas ela chama de M.

Por sua vez, o aluno B2, reconhece todas as letras do alfabeto, antes da descrição de sua avaliação, vale destacar que ele troca foneticamente o “g” pelo “k” e o “p” pelo “b”, além de omitir alguns sons na fala.

Na atividade de relacionar palavras e imagens, demonstrou muito interesse, mas ficou disperso com os amigos que passavam ao redor de sua mesa, trocou apenas a palavra boneca colocando ao lado de brigadeiro e brigadeiro ao lado de boneca, as outras relacionou de forma correta. No momento da leitura, leu a palavra “brigadeiro” como boneca, já que estava ao lado da imagem de uma boneca. Enquanto a palavra boneca leu como se fosse brigadeiro, pedi para que me apontasse os pedaços das palavras, mas ele estava disperso aos comandos, lendo sem apontar com o dedo.

Durante a atividade de escrita, pedi para ele escrever peteca, bola e gato, mas ele se recusou a escrever peteca, pois não sabia o que era. Então, pedi para que escolhesse outra palavra da atividade anterior, ele escolheu, carro, escrevendo sem segmentar as sílabas (APÊNDICE F), apenas parava, olhava para cima e voltava a escrever. Observando sua escrita, percebi que ele escreve como fala, quando pedi para ler o que escreveu e apontar com o dedo, foi apontando as letras como se fossem sílabas.

Dessa forma, conclui-se que os alunos da professora P1 estão de fato na hipótese de escrita, silábica sem valor sonoro. A1 parece ter mais facilidade na escrita do que na leitura e B2 na leitura do que na escrita. Mas ambos, já possuem o desenvolvimento necessário para um grande avanço, reconhecendo que se escreve palavras com letras e não com números e procurando pensar em quais letras colocar, eles precisam apenas reconhecer o valor sonoro das letras.

Quanto ao aluno C2 da professora P2, antes da atividade de relacionar palavras com imagens, apresentei para ele duas fichas uma com o seu nome e outra com um nome parecido, com as mesmas quantidades de letra e terminando com as mesmas letras. Ele reconheceu o seu nome sem qualquer dificuldade, quando pedi para ler, ele falou o nome de cada letra, sem formar o som das sílabas. Depois perguntei com qual sílaba terminava o nome dele, ele contou todas as letras dos dois nomes, e verificou que os dois possuem

a mesma quantidade de letras, tornei a perguntar qual sílaba final de seu nome, e ele falou o nome das letras separadamente.

Já na atividade de leitura, C2 relacionou sem qualquer dificuldade a palavra gato, depois colocou boneca do lado da imagem de carro e ia colocar brigadeiro na imagem de boneca. Mas olhou bem para a palavra, leu a letra “B” de boneca e a letra “O” em carro, então relacionou corretamente a palavra boneca com sua imagem. Ao fim da atividade, C2 havia se confundido apenas com as palavras carro e brigadeiro.

Quando pedi para ler, indicando as sílabas das palavras, ele pediu para guardar a atividade e demonstrou querer andar pela sala, como estava próximo a hora do intervalo e as outras salas estavam começando a sair, acreditei ser melhor não insistir.

Após o intervalo, quando ele mostrou-se aberto para realizar a atividade, mostrei para ele a palavra cachorro e pedi para que ele escrevesse, a princípio não aceitou bem a ideia de escrever, tentou procurar em meu caderno as fichas de palavras da atividade anterior, mas quando entreguei uma caneta ele aceitou realizar a atividade.

Quando percebeu que a imagem era de um cachorro, levantou e foi até a sua mesa buscar seu livro, procurou uma página, na qual escreveu nomes de animais, apontou para a palavra cachorro e copiou. Permitir que realizasse a cópia, mas combinei que seria só dessa palavra, quando peguei a ficha da bola, ele ficou frustrado pois não era outro animal, os colegas que estavam sentados ao lado tentaram o encorajar a escrever, mas acabaram dizendo a resposta. Na terceira palavra, ele conseguiu pegar a ficha da palavra carro e realizou a cópia sem o comando, mas combinei com ele que escrevesse sozinho a palavra peteca. Mostrei a imagem de uma peteca, expliquei que era um brinquedo, como não estava querendo escrever sem modelo, perguntei quais eram as letras da sílaba “pe” ele escreveu “P” e o “E” depois da sílaba “TE”, ele escreveu a letra “L” e depois da sílaba “CA”, olhou para a palavra carro e apontando a sílaba ca, perguntou “Ca?” então escreveu (APÊNDICE G).

Com isso, conclui-se que o aluno C2, consegue memorizar as escrita de palavras de seu interesse, sabe os nomes de todas as letras do alfabeto, mas não consegue relacioná-las sonoramente. Vale lembrar, que ele possui um comprometimento na fala, fala pouco e quando fala não consegue pronunciar alguns sons. Mas não deixa de se fazer entender, se comunica de diversas formas, assim encontra-se no momento, silábico sem valor

sonoro no processo de alfabetização. Mas assim como os alunos anteriores, ele já superou diversos obstáculos para aquisição da escrita e da leitura, parecendo demonstrar mais facilidade na escrita, com modelo, do que na leitura, embora não goste de realizar atividades com lápis.

Por fim, a aluna D3, da professora P3, que segundo a professora é alfabética, ou seja escreve reconhecendo o valor sonoro das letras. Já na atividade de relacionar as palavras com imagens, foi possível reconhecer isso, pois ela realizou a atividade, sem qualquer dificuldade, quando pedi para ler, indicando as sílabas das palavras, leu alfabeticamente, fazendo relação sonora com a sílaba que estava indicando.

Na atividade de escrita para escrever as palavras, bola, peteca e cachorro, ela reconheceu as imagens e escreveu de forma alfabética (APÊNDICE H). Após a escrita, pedi para que ela apontasse as sílabas de forma aleatória, por exemplo, “cho” de cachorro, ela apontou todas, reproduzindo corretamente seus sons.

Além dessas atividades, como ela estava demonstrando querer participar das atividades e a professora havia falado que ela gostava de montar palavras, pedi para que formasse alguma palavra com fichas das letras do alfabeto, ela formou “Gelo” e falou, “se trocarmos o “L” pelo “T” e o “E” pelo “A” fica Gato”. Perguntei se ela podia formar outras palavras, então ela continuou de GATO, formou GALO, depois pegou outras letras e formou RATO. Paramos, pois como não era para isso as fichas não se repetiam e ela estava começando a ficar frustrada por ter apenas uma letra de cada.

Por fim, conclui-se que assim como as crianças típicas, crianças atípicas, possuem um processo de alfabetização que é seguindo por etapas, adquirindo habilidades e superando desafios, com isso, percebe-se importância da teoria de como esse processo é internalizado pela criança, uma vez que essa permitirá ao professor realizar mediação com aquela criança.

6.3. Concepções sobre o TEA:

Como vimos, o diagnóstico de autismo percorreu anos de preconceito e estigmas, sendo associados com outras patologias. Atualmente é reconhecido como uma patologia individual, com características e níveis de comprometimento. No entanto, ainda é um diagnóstico com diversos mistérios, principalmente, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, podendo impactar diferentes áreas cerebrais, consequentemente,

intervindo de diversas formas na área comportamental. Com isso, é necessário sempre identificar até que ponto se sabe sobre o autismo, evitando repetições de equívocos do passado e reconhecendo a individualidade de cada pessoa autista e de seus direitos.

Por isso, considerou-se ser necessário investigar por meio da entrevista as concepções das professoras acerca do tema, objetivando, identificar as concepções de professoras alfabetizadoras da rede municipal de Fortaleza, sobre o transtorno do espectro autista (TEA).

Quanto a essa questão, as três professoras, reconheceram a variabilidade de características do autismo e que cada criança autista é única, sendo necessário pensar sobre isso e perceber a forma individualizada de alcançar essas crianças contribuindo para o seu pleno desenvolvimento, como ilustra a fala da professora P3:

“[...]trabalhar com as crianças com autismo é um grande desafio, por que cada criança é diferente, imagine a criança autista, ele tem maiores especificidades, esse ano tenho seis crianças com autismo, somando os dois turnos, todas as seis são diferentes, tenho duas que sabem ler fluentemente, explicando e interpretando a leitura e tenho crianças completamente comprometidas que não olha no olho, que não se sabe o que está pensando, que anda a sala inteira, que faz um único som, então tem que saber qual atividade você vai fazer com cada criança.”(PROFESSORA P3)

A concepção de P3 reconhece a individualidade das crianças, sem generalizar de acordo com o diagnóstico de autismo. Assim, conclui-se que para incluir é preciso pensar em atividades para a turma toda, adaptando-a para cada uma das crianças, de acordo com suas necessidades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa objetivou-se de maneira geral, analisar a prática alfabetizadora de professoras do ciclo de alfabetização que possuem crianças com autismo matriculadas na rede municipal de Fortaleza. Para isso, utilizou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, com entrevistas, observações em campo e avaliação da leitura e da escrita de crianças autistas, como instrumentos para o levantamento de dados, que foram analisados, conforme o ideal de análise de Gil(2008).

A partir do objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos: Investigar os conhecimentos de professoras alfabetizadoras de crianças com autismo

sobre práticas pedagógicas inclusivas; Identificar as concepções dessas professoras sobre alfabetização e letramento; Identificar as concepções dessas professoras sobre o transtorno do espectro autista (TEA).

Para alcançar tais objetivos, foi realizada a análise dos dados levantados a partir dos instrumentos de pesquisa anteriormente citados.

O primeiro objetivo, procurou investigar os conhecimentos de professoras alfabetizadoras de crianças com autismo sobre práticas pedagógicas inclusivas, portanto, buscou-se a priori investigar sobre a formação e o conhecimento das professoras acerca da educação inclusiva. Posteriormente, investigar os recursos disponibilizados pela escola para implementação desse sistema inclusivo, e, por fim, analisar quais práticas inclusivas que as professoras realizavam, para isso utilizou-se os dados levantados pela entrevista e pela observação das aulas.

No que tange esse aspecto, pode-se concluir que as professoras demonstram conhecer sobre o paradigma da educação inclusiva e seus principais aspectos, para elas, a implementação do sistema de ensino inclusivo, exige um olhar empático e uma relação de afetividade com o aluno. Além disso, elas compreendem a importância de uma abordagem individualizada com o aluno que apresenta TEA. No entanto, ambas se sentem desamparadas, em relação, aos recursos pedagógicos, que poderiam ser construídos para facilitar o ensino e o desenvolvimento desses alunos e a formação deles. Além disso, conclui-se que as professoras, também se ressentem de uma formação para além da teoria, com o preparo frente aos desafios de incluir um aluno com autismo.

Quanto às práticas inclusivas, realizadas pelas professoras, observou-se que é um trabalho, não apenas do professor, mas das outras crianças em sala e da rede de ensino, como um todo. Ademais, fica claro que nada vale o uso de diversos jogos pedagógicos se esses materiais não atenderem a necessidade do aluno, concluindo que nesse processo o que se torna fundamental é a mediação do professor, a sua intenção pedagógica, objetivando o desenvolvimento desse aluno.

Por sua vez, o segundo objetivo, buscou identificar as concepções dessas professoras sobre alfabetização e letramento. Para tanto, analisou-se os conhecimentos das professoras, acerca da importância do processo de alfabetização e de letramento, além disso, procurou-se investigar quando para elas um aluno está alfabetizado e em qual

hipótese de escrita estavam seus alunos autistas. Para analisar se suas práticas pedagógicas contemplavam esses aspectos. Por fim, investigou-se em qual nível de hipótese da escrita estava seus alunos com autismo e como suas práticas pedagógicas estavam afetando o seu desenvolvimento. Para esse processo, foram utilizados os instrumentos de entrevista, de observação das aulas e de avaliação prática da escrita e da leitura das crianças autistas.

Concluímos, que as concepções sobre o processo de alfabetização e de letramento dessa professora, voltam-se para uma alfabetização em consenso com a realidade dos alunos e que está sempre em harmonia com o processo de letramento. Além disso, para as professoras, a aquisição dessas habilidades são importantes, por permitir que os alunos participem, plenamente do meio no qual vivem, entendendo o que antes não entendiam.

Sobre o nível de escrita dos alunos autistas, concluiu-se que três estavam silábicos sem valor sonoro, foi possível, verificar que eles identificam, todas, as letras do alfabeto, reconhecendo que as palavras são escritas com letras e não com números, além disso, eles escreviam com letras que estavam nas palavras e não de forma aleatória, mas não faziam a correspondência sonora dessas letras. Uma criança estava alfabética, lendo fluentemente, com interpretação e escrevendo de forma gráfica, sem modelo.

Nesse cenário, observou-se ainda que as estratégias pedagógicas das professoras para com os alunos autistas eram semelhantes às utilizadas com a turma em geral. No entanto, elas mediavam as atividades com eles de forma mais atenta e objetiva, preocupando-se sempre, em atender suas especificidades. Assim, tomamos como principal requisito para uma prática alfabetizadora, inclusiva, a afetividade e o conhecimento das especificidades dos alunos autistas.

Tratando-se do último objetivo, optou-se por identificar as concepções dessas professoras sobre o transtorno do espectro autista. Assim, investigando por meio da entrevista as concepções das professoras acerca do tema, pode-se concluir que apesar de não identificar de forma biológica sobre o que se trata o autismo, todas as três professoras reconheceram suas variabilidades, e a necessidade de agir para além dos estigmas socialmente estabelecidos, mostrando também a necessidade de sempre estar se informando sobre o tema.

Com isso, fica certo, que todos os objetivos desta pesquisa foram alcançados, levantando dados em concordância com seu referencial teórico. Tendo como desafio para isso, o tempo limitado que levou ao quantitativo de três professoras, e a pouca comunicação com as famílias, levando ao quantitativo de, apenas, quatro das sete crianças, na fase de avaliação. Ademais, é fato que essa pesquisa pode nortear outras como, a relação que a professora do AEE deve estabelecer com a professora de sala de aula comum, para o pleno desenvolvimento das crianças com autismo, ou a investigação de como essas crianças que não conseguem entrar em sala são contempladas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Concepções e práticas dos professores. 2019. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha 2 - Culturas, formação e práticas pedagógicas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019.

BRASIL. **lei nº 12.764 de 12 de Dezembro de 2012.** 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. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 5 de abril de 2023.

BRASIL. **lei nº13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 de abril de 2023.

BRASIL. **Decreto 7.611 de 11 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 de abril de 2023.

BRASIL. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 8 de abril de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 08 de abril de 2023.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 2 de abril de 2023

BORGES, M. C.; PEREIRA H. O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. Revista Ibero-americana de Educação, Uberaba, n. 59/3, 15 jul. 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H.; RINALDO, S. C. O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 13, n.2, p.87-94, abr/ jun. 2016.

Díaz, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos - Salvador : EDUFBA, 2011. ebook. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/5190> Acessado em: 09 de abril de 2023.

DONVAN, John. ZUCKER, Caren. Outra Sintonia: A História do Autismo. Tradução Luiz A. de Araújo. São Paulo, Companhia da Letras, 2017. *E-book*. Disponível em: <file:///C:/Users/vitor/Documents/ufc/Disciplinas-%20UFC%20pedagogia/TCC/materiais%20de%20pesquisa/autismo/Outra%20Sintonia%20-%20John%20Donvan,%20Caren%20Zucker.pdf>. Acesso em: 28 Fev. 2023.

DSM V- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/ManualDiagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 1, 2007, pp. 21-39, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil

GAVIOLLI, Íria Bonfim. O perigo de uma história única para o autismo. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. Volume 13, número 33, p. 01-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/issue/view/808>. Acesso em: 26 Mar. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** . - 6. ed. - São Paulo : Atlas,. 2008. .

GOLDENBERG, MIRIAN. A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LOURENÇO, J. F. A. Alfabetização de crianças com transtorno do espectro do autismo: O olhar do professor alfabetizador. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia)-Faculdade de Educação do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: Dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. Dossiê: Psicanálise e autismo. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/83866>. Acesso em: 28 Fev. 2023.

MAS, NATALIE ANDRADE. Transtorno do Espectro Autista- história da construção de um diagnóstico. 2018. Trabalho de dissertação de mestrado (programa de Pós-graduação em psicologia clínica) - Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación e Pedagogía, São Paulo, vol. 22, núm. 57, mai-ago., 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Conselho Nacional da Saúde**. Brasília, 2011. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2011/01_abr_autismo. Acesso em: 5 de abril de 2023.

MINAYO, M. C. S.; Ciências, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. *In*.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES S. F.; NETO, O. C.; GOMES R. (org.) **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. ed.21 Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2002. p. 9-29.

NETO, OTÁVIO. CRUZ. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. *In*.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES S. F.; NETO, O. C.; GOMES R. (org.) **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. ed.21 Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2002. p.51-66

NETO A. O. S.; ÁVILA E. G.; SALES T. R. R. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. Revista Educação Especial, v. 31, n.60, p.81-92, jan. 2018.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2008.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de Alfabetização: Delimitação de Procedimentos E Considerações Para uma Prática Eficaz. Trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil, 2011.

SILVA, A. B. B.; GAIATO M. B.; REVELES, L. T. Mundo Singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro, Fontanar, 2012. *E-book*. Disponível em: <file:///C:/Users/vitor/Documents/ufc/Disciplinas-%20UFC%20pedagogia/TCC/materiais%20de%20pesquisa/autismo/Mundo%20Singular%20-%20Ana%20Beatriz%20Barbosa%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 Fev. 2023.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2: A Pesquisa Científica. *In*. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.(org.) **Métodos de Pesquisa**. [s. l.] 2009. p.33-44.

SILVA, J. R. e OLIVEIRA, N. Crianças Autistas no Processo de alfabetização: Práticas Pedagógicas Inclusivas. Revista Contemporânea: Revista Uniletoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 125-140, jan/jun. 2018.

SOARES, Magda. Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, nov., 2006.

TAMANAHARA, 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. São Paulo. v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/4183>. Acesso em: 01 Mar. 2023.

**APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA ÀS PROFESSORAS
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, QUE POSSUÍAM ALUNOS AUTISTAS,
EM SALA DE AULA:**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA DIURNO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PROFESSORA ORIENTADORA: Dra. ADRIANA LEITE LIMAVERDE GOMES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

● **Primeiro Momento- Identificação acadêmica e profissional**

Tempo de docência e formação inicial:

Quanto tempo trabalha no ciclo de alfabetização?

Tempo que trabalha na Escola em que está sendo realizada a pesquisa:

Cursou ou está cursando pós-graduação? Se sim, qual? Mestrado ou Doutorado? Em que área?

Fez alguma especialização na área da alfabetização? Se sim, ela contemplava a alfabetização de crianças da educação especial?

Fez alguma especialização ou curso na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

A sua escola e/ou município oferta formação continuada na área de alfabetização? E na área da educação especial?

● **Segundo Momento- Sua relação com o tema Alfabetização e educação inclusiva:**

Para você o que é e qual a importância da alfabetização e do letramento? Quando você considera que o aluno está alfabetizado?

Para você quais devem ser as principais práticas profissionais de um professor que trabalha com a inclusão?

A escola em que trabalha possui AEE? Qual a sua relação com a professora do AEE? Como você acha que ela contribui ou poderia contribuir para seu trabalho em sala de aula?

- **Terceiro Momento- Sua relação com o tema Autismo:**

Para você o que é o autismo?

Enquanto professora alfabetizadora de criança com TEA, qual você considera sua maior dificuldade no ensinamento dessas crianças?

Que práticas pedagógicas você desenvolveu para ensinar e acompanhar o desenvolvimento de seu(s) aluno(s) autista(s) ? Você tem em sala de aula algum material adaptado para as crianças com autismo? Se sim, qual ? Você quem produziu ou foi disponibilizado pela escola?

É realizado algum Plano Educacional Individualizado, para esses alunos?

- **Quarta Momento- Descrição de seu(s) aluno(s) com Autismo e de seu trabalho com ele(s) em sala de aula:**

Descreva um pouco sobre seus alunos com TEA, seu nível de suporte, suas principais dificuldades, habilidades, interesses e seu desenvolvimento escolar, até o momento:

Como é sua relação com ele no cotidiano? Ele costuma apresentar alguma irritação ou comportamento desafiador? Como você lida com isso?

Em que nível de escrita você considera que está o seu(s) aluno(s)?

Como é a relação com a Família dessa criança? Essa relação influencia de alguma forma em seu trabalho com o aluno?

**APÊNDICE B- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO DISPONIBILIZADO À DIRETORA DA ESCOLA, NA QUAL
A PESQUISA FOI REALIZADA.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED

Rua Walderi Uchoa, nº 1, Benfica

CEP: 60020-110, Fortaleza.

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto à **Secretária Municipal de Educação de Fortaleza- SME/Fortaleza** e especificamente junto a **Coordenadoria do Ensino Fundamental-COEF** que **A ESCOLA MUNICIPAL ****** contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada “A Prática Alfabetizadora De Professoras Do Ciclo De Alfabetização Da Rede Municipal De Fortaleza De Crianças Com Autismo”, a ser realizada pela pesquisadora **VITÓRIA MARIA RODRIGUES DE SOUSA**, estudante do curso de graduação em pedagogia, da Faculdade de Educação do Ceará- UFC. Desse modo, concordamos com a realização da referida pesquisa nessa instituição de ensino.

Fortaleza, ____ de _____ de 2023.

Diretor(a) da escola.

**APÊNDICE C- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO DISPONIBILIZADO ÀS PROFESSORAS DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED

Rua Walderi Uchoa, nº 1, Benfica

CEP: 60020-110, Fortaleza.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARCIDO (TCL)-
PROFESSORES(AS)**

Você está sendo convidado(a) pela pesquisadora VITÓRIA MARIA RODRIGUES DE SOUSA, como participante da pesquisa intitulada “A Prática Alfabetizadora De Professoras Do Ciclo De Alfabetização Da Rede Municipal De Fortaleza De Crianças Com Autismo” Você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é analisar a prática alfabetizadora de professoras do ciclo de alfabetização que possuem crianças com autismo matriculadas na rede municipal de Fortaleza. Na pesquisa realizaremos uma entrevista individual com o objetivo de conhecermos a trajetória do(a) professor(a) que participará da pesquisa bem como para compreendermos suas práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita envolvendo alunos autistas. Também serão realizadas observações no contexto da sala de aula para que possamos observar as práticas de alfabetização junto com os alunos autistas. Após as etapas mencionadas será realizada a coleta de atividades e planejamentos direcionados aos alunos com autismo, para que possamos entender a gênese do processo de alfabetização direcionado para esse público.

A etapa das entrevistas serão gravadas em áudio em comum acordo com os professores participantes e, de acordo com seu consentimento poderão ser utilizadas como fonte de dados para análise na pesquisa sob a coordenação da Pesquisadora, Vitoria Maria Rodrigues de Sousa, estudante de graduação da Faculdade de Educação-UFC.

Salientamos que será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, nomes, imagens e dados serão mantidos em sigilo. A qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

A sua participação na presente pesquisa não incide nem um risco, nem despesas, assim como também não receberá nenhum pagamento por participar da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Na certeza de contar com sua compreensão e valiosa cooperação, agradecemos antecipadamente.

Eu, _____
RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo da condição de colaborador(a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: “A Prática Alfabetizadora De Professoras Do Ciclo De Alfabetização Da Rede Municipal De Fortaleza De Crianças Com Autismo” Declaro ainda, que fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e esclareci bem, minhas dúvidas. Ficaram claros para mim quais os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação do estudo não acarretará em penalidades ou em prejuízos pessoais. Recebi uma via do termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Vitoria Maria Rodrigues de Sousa, (85) 8543-2300, ou pelo e-mail vitoriaorge@gmail.com.

Termo referente ao (à) professor(a) lotado(a) na Escola Municipal *****

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em pesquisa da UFC: Rua coronel Nunes de Melo, 1000-Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346. CEP/UFC

**APÊNDICE D- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO DISPONIBILIZADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS
AUTISTAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED

Rua Walderi Uchoa, nº 1, Benfica

CEP: 60020-110, Fortaleza.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O
RESPONSÁVEL PELO MENOR**

Prezados pais e/ou responsáveis,

A pesquisa intitulada **“A Prática Alfabetizadora De Professoras Do Ciclo De Alfabetização Da Rede Municipal De Fortaleza De Crianças Com Autismo”** está sendo desenvolvida, na escola *****, pela pesquisadora **VITÓRIA MARIA RODRIGUES DE SOUSA**, estudante de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará-UFC, Faculdade de Educação-FACED.

Nesse estudo objetiva-se **analisar a prática alfabetizadora de professoras do ciclo de alfabetização que possuem crianças com autismo matriculadas na rede municipal de Fortaleza.**

Para que o aluno possa participar dessa pesquisa o(a) senhor(a) deverá autorizar assinando este termo de consentimento livre e esclarecido. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do aluno e/ou sobre a pesquisa. A participação é voluntária e, desse modo, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete nenhum tipo de prejuízo ou de penalidade. A pesquisa é isenta de qualquer custo e não implicará em remuneração para o participante. O aluno não será identificado em nem uma publicação posterior.

Este estudo não trará danos físicos e/ou psicológicos e não apresenta qualquer situação invasiva e discriminatória. A coleta de dados será mediante a observação do aluno em seu cotidiano na sala de aula, durante de 2 a 3 dias de aula, e simples avaliação

da escrita e da leitura, por meio de escrita espontânea (ditado) e de leituras de palavras não pertencentes ao vocabulário fixo dos alunos, tal procedimento será realizado, na escola, em um momento, previamente, acordado com o aluno e com a sua professora.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e, após esse período, serão destruídos.

Este termo de consentimento será assinado em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao(à) senhor(a).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Eu, _____,
brasileiro(a) CPF ----- _____, RG
nº _____ autorizo a participação do(a) menor

_____ na pesquisa intitulada, “**A Prática Alfabetizadora De Professoras Do Ciclo De Alfabetização Da Rede Municipal De Fortaleza De Crianças Com Autismo**” realizada pela pesquisadora VITÓRIA MARIA RODRIGUES DE SOUSA.

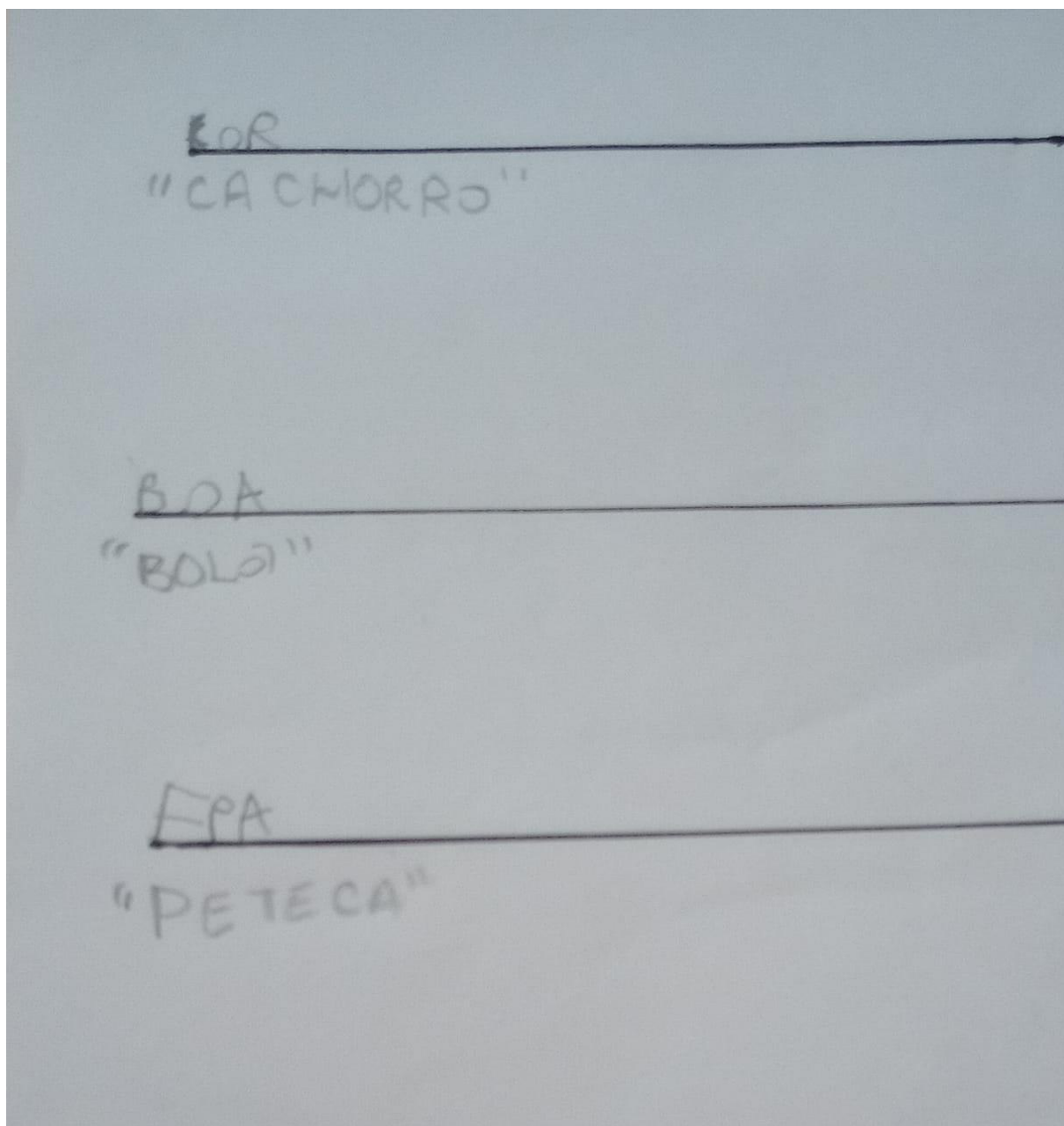
Está, por sua vez, compromete-se a preservar a privacidade dos dados pessoais coletados na pesquisa, identificação e qualquer outro dado, concorda e assume a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto, além disso, compromete-se em fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima.

FORTALEZA, ____ de _____ de 2023.

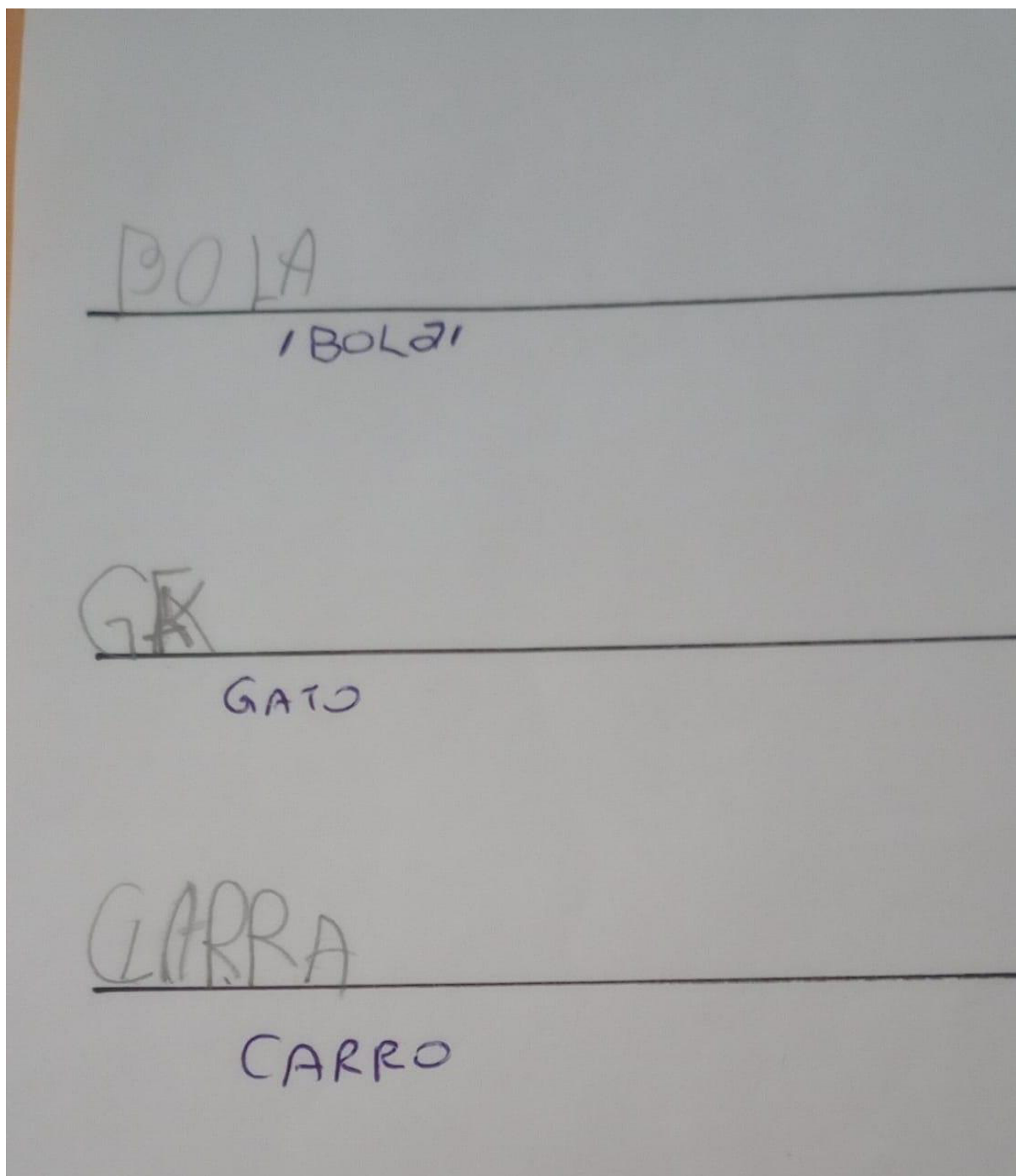
Assinatura do responsável pela criança.

Assinatura do pesquisador.

APÊNDICE E- RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA- ALUNA A1 DA PROFESSORA P1:



APÊNDICE F- RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA- ALUNO B1 DA PROFESSORA P1



APÊNDICE G- RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA- ALUNO C2 DA PROFESSORA P2:

CAC HORRO

BOLA

CAERO

PELCA

APÊNDICE H- RESULTADO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA- ALUNA D3 DA PROFESSORA P3:

BOLA

PETE CA

CACHORRO