



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA/NOTURNO**

JOSILANE FERREIRA DE ALENCAR LOURENÇO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO: O OLHAR DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

FORTALEZA

2021

JOSILANE FERREIRA DE ALENCAR LOURENÇO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO: O OLHAR DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Barbosa.

FORTALEZA

2021

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

L934a Lourenço, Josilane Ferreira de Alencar.
Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo : O olhar do professor alfabetizador /
Josilane Ferreira de Alencar Lourenço. – 2021.
45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Maria José Barbosa.

1. Alfabetização. 2. Autismo. I. Título.

CDD 370

JOSILANE FERREIRA DE ALENCAR LOURENÇO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO: O OLHAR DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José Barbosa (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Esp. Aurinete Alves Nogueira
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME)

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, Dele, por Ele e para Ele. Pelo o alento e a certeza de sua presença em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo, Alison Lourenço, pelo apoio, incentivo e amor dedicados a mim.

Ao meu filho, João Guilherme, o grande amor da minha vida, a razão por querer sempre seguir em frente. Amo-te, filho!

A minha família – mãe, padrasto, irmão, cunhado, sogros – pelo apoio e confiança.

A minha irmã e melhor amiga, Josilene Félix, por sonhar junto comigo, pelas contribuições, pelos diálogos, pelos “puxões de orelha”, pelo cuidado de sempre e, acima de tudo, por acreditar sempre em mim. Esta vitória, sem dúvidas, também é sua.

As minhas melhores amigas – Sunamita, Cristina, Adriana – pelo apoio incondicional. A vida é mais leve por causa de vocês.

Aos meus colegas de curso pelas trocas de conhecimento, em especial as minhas colegas de PIBID - Mirela, Priscila, Nayara e Deyrisvane – pelo companheirismo do dia a dia e a minha colega Sue Ellen pelo compartilhamento.

A professora Jane Mary, minha supervisora do PIBID (escola), pelas contribuições em minha formação.

A professora Maria José Albuquerque (UFC), supervisora do PIBID, pela paciência e as ricas contribuições para minha formação.

A todos os meus professores da Faculdade de Educação (FACED/UFC) que contribuíram na minha formação profissional e humana.

Aos secretários do meu curso, Robério e Vanilson, pelo excelente atendimento. E ainda a Tânia da “xerox”, pelas conversas e companheirismo.

As professoras Robéria Gomes e Aurinete Alves, por aceitarem fazer parte da minha banca contribuindo ainda mais para o meu crescimento.

E, de modo especial, quero agradecer a minha professora orientadora Maria José Barbosa pela paciência incansável e por não desistir de mim, pelo seu empenho na orientação desta pesquisa.

E, por fim, as professoras entrevistadas. Obrigado por contribuírem para a concretização de um sonho.

RESUMO

O presente trabalho discute a inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo a partir do olhar do(a) professor(a) alfabetizador(a) na rede pública de ensino em um município cearense. Em função disso, o objetivo desta pesquisa é analisar a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas salas de alfabetização a partir do discurso das professoras. Para tanto, a pesquisa teve como aportes teóricos Soares (2017, 2020) Morais (2012) e Ferreira e Teberosky (1999), Donvam e Zucker (2017), Braga (2018), Teixeira (2014), Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – 5ª Edição-DSM V (2014). E os documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Plano Nacional de Educação (2001, 2014), Base Nacional Comum Curricular (2017), Programa Alfabetização na Idade Certa (2020), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e da Lei Berenice Piana (2012), e os estudos de Gomes *et al* (2016). Sendo assim, empregamos a abordagem qualitativa, utilizando como estratégia a pesquisa de campo e para a construção dos dados aplicamos o instrumento da entrevista semiestruturada. Desse modo, a coleta de dados aconteceu na plataforma *google meet*, devido a situação pandêmica vivenciada durante a pesquisa. Entrevistamos quatro professoras de língua portuguesa das salas de ensino comum no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano). Após a análise dos dados, os resultados apontaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas priorizavam a temática da alfabetização sem levar em consideração as especificidades dos educandos e que a inclusão das crianças com deficiências tem ocorrido sem um aporte teórico e metodológico por parte da formação continuada ofertada pelo município. Nesse sentido, podemos concluir que o processo de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA), vem acontecendo, mas não da maneira desejada e exitosa, mesmo porque, acreditamos que para que aconteça de verdade é urgente a mudança de postura e compromisso dos agentes envolvidos nesse processo - poder público, escola, professor, família - numa constante reflexão das práticas pedagógicas inclusivas. Acreditamos que, antes de tudo, é preciso que se desenvolva em nossos profissionais uma inclusão atitudinal.

Palavras-chave: Autismo. Alfabetização. Professoras.

ABSTRACT

This paper discusses the inclusion of children with autism spectrum disorder from the gaze of the teacher (a) literacy teacher (a) in the public school system in a municipality of Ceará. As a result, the aim of this research is to analyze the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in literacy rooms from the teachers' discourse. For this, the research had as theoretical contributions Soares (2017,2020) Morais (2012) and Ferreiro and Teberosky (1999), Donvam and Zucker (2017), Braga (2018), Teixeira (2014), Diagnostic manual and Statistical of Mental Disorders- 5. Edition-DSM V (2014). And the official documents: Law of Guidelines and Bases of Education (1996), National Education Plan (2001, 2014), National Common Curriculum Base (2017), Literacy Program at the Right Age (2020), National Pact for Literacy in the Right Age (2012), National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008), the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (2015) and the Berenice Piana Law (2012), and the studies of Gomes *et al* (2016). Thus, we used the qualitative approach, using field research as a research strategy and for data construction we applied the following instruments: semi-structured interview. Thus, data collection took place on the google meet platform, due to the pandemic situation experienced during the search. We interviewed four Portuguese language teachers from the common teaching rooms in the literacy cycle (1st and 2nd year). After data analysis, the results found that the pedagogical practices developed prioritized the theme of literacy without considering the specificities of the students and that the inclusion of children with disabilities has occurred without a theoretical and methodological contribution on the part of the continuous education offered by the municipality. In this sense, we can conclude that the process of inclusion of children with autism spectrum disorder ASD has been happening, but not in the desired and successful way, even because we believe that for it to happen in truth is urgent the change of posture and commitment of the agents involved in this process - public power, school, teacher, family-in constant reflection of inclusive pedagogical practices. We believe that first it is necessary to develop in our professionals an additional inclusion.

Keywords: Autism. literacy. Teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A ALFABETIZAÇÃO	12
2.1 Marcos legais na Educação Brasileira	12
<i>2.1.1 Alfabetização no Brasil</i>	16
2.2 A inclusão na formação de professores alfabetizadores (PAIC/PNAIC/LEGISLAÇÃO) ..	19
3. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	22
3.1 Conhecendo a história do autismo a partir do livro “outra sintonia”	22
3.2 DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais- 5ª Edição)	25
3.3 Breve histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva de crianças com TEA	28
4. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: O OLHAR DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS. (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	32
4.1 Metodologia adotada na pesquisa	32
4.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
ANEXO A - QUESTIONÁRIO ORIENTADOR PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	44

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa centra-se no olhar dos professores alfabetizadores das escolas da rede pública de ensino de um município cearense sobre o processo de alfabetização de crianças com espectro do autismo. Buscamos compreender os subsídios ofertados pela formação inicial e pela formação continuada desses docentes para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, bem como os desafios encontrados por esses profissionais na efetivação de tais práticas pedagógicas.

Entendemos que o ciclo de alfabetização no Brasil tem sido o palco e o centro de muitas controvérsias e disputas entre ideologias de métodos e políticas, e que no meio de toda essa disputa os índices de fracasso na alfabetização, apesar de diminuídos, continuam preocupantes. O governo federal¹ e estadual em parceria com os governos municipais tem atuado na área, porém ainda sem atender as muitas necessidades. No estado do Ceará, presenciamos a implantação de programas como o PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), que é um programa de cooperação entre governo do estado e municípios cearenses, que objetiva apoiar os municípios na plena alfabetização de alunos da rede pública até o final do 2º ano (ou do 3º) do ensino fundamental. Esta experiência deu origem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que é um acordo implementado desde 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições, que tem por desafio garantir o direito à alfabetização a todas as crianças até os oito anos de idade.

Para acompanhar e avaliar as metas estabelecidas pelos programas supracitados foram criadas avaliações externas como a Provinha Brasil - Ministério de Educação e o SPAECE –Alfa - Secretaria de Educação do estado do Ceará. Porém, o que se sabe é que os resultados das crianças público alvo da educação especial, não são considerados a nível de avaliação do conhecimento, ficando de fora das estatísticas e de políticas públicas voltadas para a área de alfabetização que venham a ser criadas a partir dos resultados avaliativos.

Partindo desse conhecimento e da experiência vivenciada por mim em um estágio não supervisionado em uma escola da rede privada de ensino de um município cearense, onde como auxiliar de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, pude acompanhar a inclusão de uma criança com TEA e as dificuldades encontradas pela professora regente de sala de aula em adaptação curricular e conhecimento das características do transtorno. Da mesma forma, pude constatar também a dificuldade da quebra de barreiras atitudinais por parte da docente que

¹ Nos últimos dois anos tivemos a implementação dos Programas Tempo de Aprender e Conta pra mim. Porém, ainda merece estudos e pesquisas para inserir opiniões. Mudança radical na proposta de alfabetização.

justificava-se pela falta de “preparação” e “conhecimento” para a efetivação da inclusão da criança com TEA em sua turma, e em suas falas também comprovar a presença de “comparação” entre crianças neurotípicas e a criança neuroatípica, com a justificativa de que o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética já era um processo demasiadamente complexo até para as crianças neurotípicas, o interesse inicial por essa temática então surgiu.

A escolha do objeto de estudo desta pesquisa justifica-se por estarmos atualmente em um quadro educacional de políticas de incentivo à inclusão de alunos com deficiências, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades em salas de aulas nas escolas regulares. Sabendo que a alfabetização de crianças neurotípicas no Brasil é um tema que ainda suscita muitas discussões, reflexões, angústias pedagógicas e índices não desejados, objetivou-se compreender quais os desafios encontrados na inclusão de crianças neuroatípicas nesse segmento da educação básica - já bastante complexo - a partir do olhar do(a) professor(a) alfabetizador(a).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por *déficits* persistentes na comunicação e interação social, incluindo comportamentos não verbais. Comportamentos esses que viriam a dificultar a avaliação da alfabetização de crianças com TEA, visto que, dentre as muitas relações estabelecidas durante o processo de alfabetização, uma delas seria a relação entre grafema e fonema, onde o sujeito precisa transformar grafia em fonema e vice-versa.

Desta forma, defendemos a hipótese de que o real conhecimento das características do transtorno do espectro do autismo, bem como a apropriação dos principais processos envolvidos na alfabetização são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que venham a desenvolver habilidades para leitura e escrita em sujeitos com TEA. A partir dessa hipótese, elencamos a seguinte questão: como tem sido a aceitação e efetivação das crianças com TEA no ciclo de alfabetização? Atrelado a questão inicial, surgiram outros questionamentos: de que forma a formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) tem contribuído para a efetivação de práticas pedagógicas na inclusão de crianças com TEA? Como tem acontecido a inclusão dessas crianças? Qual o conhecimento que os professores(as) alfabetizadores(as) possuem das características do TEA? E qual o conhecimento que possuem dos processos cognitivos estabelecidos durante e para a alfabetização?

Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a inclusão das crianças com TEA nas salas de alfabetização a partir do discurso das professoras do município cearense pesquisado. Constituindo-se como objetivos específicos: conhecer as características e conceitos

do TEA; identificar a concepção de alfabetização que os professores alfabetizadores possuem; verificar a formação dos professores das salas comuns relacionada aos temas de inclusão e de alfabetização de crianças com TEA do município; averiguar como está sendo a aceitação das crianças com TEA pelos professores nas salas comuns do município; e conhecer as práticas pedagógicas realizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA nas salas comuns a partir da fala dos (as) professores (as) do município.

Para tanto, como fundamentação teórica básica a respeito dos processos cognitivos envolvidos na alfabetização dos sujeitos, buscamos apoio dos estudos e pesquisas já consolidados de Soares (2017, 2020) Moraes (2012) e Ferreira e Teberosky (1999). Para compreender o histórico do transtorno do espectro do autismo, recorremos aos estudos de Donvam e Zucker (2017), Braga (2018), Teixeira (2014) e para sua caracterização utilizamos o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais- 5ª Edição-DSM V (2014). Para uma análise dos marcos legais e organização da educação a nível nacional e estadual, realizamos a análise dos documentos oficiais: Constituições Federais (1824, 1934, 1937, 1946, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Plano Nacional de Educação (2001, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), bem como ao texto do Programa Alfabetização na Idade Certa (2020) e ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012). Da mesma forma, consideramos como importante para a pesquisa o estudo e a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e da Lei Berenice Piana (2012), bem como os estudos de Gomes *et al* (2016).

Deste modo, para a realização desta pesquisa, utilizamos como estratégia a pesquisa de campo e para a construção dos dados empregamos os seguintes instrumentos: a análise documental e a entrevista semiestruturada segundo Ludke e André (1986).

Assim, este trabalho segue a seguinte organização: esta introdução, seguida dos capítulos dois, três e quatro. No segundo capítulo, consta um breve histórico da Educação Brasileira, pontuada pelos marcos legais, bem como um breve histórico da alfabetização no Brasil e as contribuições do estudo da Psicogênese da Língua Escrita para a alfabetização no Brasil e o olhar dos programas de alfabetização para a inclusão de crianças com TEA. No terceiro, registramos um breve histórico do primeiro caso de transtorno do espectro autismo registrado no mundo e a caracterização do TEA. Do mesmo modo, ainda no capítulo três trazemos um breve histórico da educação especial na perspectiva inclusiva da criança com TEA.

Consecutivamente, instituímos no quarto capítulo a metodologia desenvolvida durante a pesquisa e a análise dos resultados fazendo uma interlocução teórica com os

referenciais anteriores. E, para concluir, nas considerações finais, registramos nossas ponderações sobre os resultados obtidos na investigação.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, buscamos compreender e analisar os marcos legais na Educação Brasileira, bem como o histórico da alfabetização e inclusão no Brasil. Desta forma, dividimos o capítulo em quatro tópicos. No primeiro tópico, buscamos realizar uma breve retomada histórica da educação e legislação brasileira e da alfabetização. No segundo tópico, procuramos analisar o estudo realizado por Emília Ferrero e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita e suas contribuições para o ciclo de alfabetização. No terceiro tópico, objetivamos relacionar a alfabetização com a inclusão de crianças com TEA e os desafios encontrados frente à caracterização do transtorno. No quarto e último tópico, intencionamos analisar a legislação e programas de formação de professores e a relação estabelecida entre eles com a inclusão de crianças com TEA.

2.1 Marcos legais na Educação Brasileira

Em uma palestra apresentada no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e documentação, realizado em João Pessoa na Paraíba, no ano de 1982, Paulo Freire, afirmou:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. [...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 2006, p. 23).

No decorrer de sua fala, Freire continua explanando sobre a relação entre política e educação, afirmando “não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.” (p. 24) E, que desta forma, “a educação reproduz a ideologia dominante” (p. 24). Ao fazermos um levantamento e uma leitura rápida da legislação brasileira referente à educação podemos comprovar as falas de Paulo Freire. Ao analisarmos, por exemplo, as constituições promulgadas na história do nosso país, podemos ver em que contexto histórico e para quem foi pensada a educação. Na constituição de 1824, outorgada ainda no Brasil império e com maior duração (65 anos), não há menção ao ensino formal. Nas constituições outorgadas e/ou promulgadas que se seguiram, observa-se menções (mesmo que sem muitos detalhes) a incentivos ao desenvolvimento de letras, culturas etc. e ainda a construções de escolas primárias e/ou secundárias. Atendendo claramente aos interesses de poder e a manutenção do status quo,

visto que o ensino era ofertado apenas para as famílias mais ricas. Fato que pode ser comprovado na continuação da leitura dos demais artigos e incisos, que assegurava outros direitos apenas a pessoas que possuíam determinadas posses. A educação só vai aparecer como direito de todos, 110 anos após a outorgação da primeira constituição com a promulgação da Constituição de 1934:

“Art 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela familia e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana.

Art 150. Compete á União:

a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do paiz” (BRASIL, 1934).

No entanto, é possível constatar um pequeno retrocesso desse direito nas constituições que se seguiram (1937 e 1946), quando a educação, em parte, passa a ser gratuita apenas para quem conseguir comprovar verdadeira escassez de recursos.

Art. 130. O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por occasião da matricula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

É importante salientar, que todos esses processos educacionais serviram a uma determinada ideologia política dominante no contexto histórico em que aconteceram. Todavia, embora tenham ocorridos retrocessos no quadro da educação do país em meio a turbulências políticas e ideológicas, e que mesmo a educação sendo um direito de todos assegurado pela lei maior do país, tenha havido poucos incentivos à inclusão de pessoas com deficiências em salas de aulas regulares, bem como ao atendimento educacional especializado (AEE). No entanto, podemos observar na história da educação brasileira, mas precisamente no final do século XX, na década de 80, a luta de determinadas classes sociais, para que houvesse uma educação de qualidade para todos, sem distinção de classe, raça, gênero e capacidade. Fato comprovado pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Dessa vez, designando uma atenção maior à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006)

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Podemos observar ainda, direitos de garantias educacionais a sujeitos sociais não contemplados em textos anteriores:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1988).

E a garantia em lei do estabelecimento de um Plano Nacional de educação.

Após oito anos da promulgação da constituição brasileira, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 a lei nº 9.394 conhecida como Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), uma legislação criada para regulamentar os sistemas educacionais brasileiros - público e privado - da educação básica ao ensino superior. A LDB reafirma o direito à educação garantido na Constituição Federal e estabelece os princípios e os deveres do estado para a educação pública brasileira.

Em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal e o inciso I do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394 de 1996), em 9 de janeiro de 2001 foi sancionada a lei nº 10.172, em aprovação ao plano Nacional de Educação que tinha como objetivos: “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.” (BRASIL, 2001). Este plano possuía muitas metas, fato que dificultava o foco em questões primordiais como o analfabetismo no país. Já os planos nacionais de educação que se seguiram (2011-2020/2014-

2024) objetivaram direcionar um olhar especial aos índices de analfabetismo, evasão, repetências e, conseqüentemente, aos baixos índices de aprendizagens, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, volta-se um olhar especial para a alfabetização brasileira que há muito tempo vinha caminhando sobre o pêndulo dos melhores métodos para alfabetização, uma problemática que “esteve presente, em nosso país, ao longo da história dos métodos de alfabetização, pelo menos desde as décadas finais do século XIX, momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino.” (SOARES, 2017). Assim, no centro da disputa do melhor método para alfabetizar, os índices de alfabetização no Brasil continuavam inferiores aos desejados.

Seguindo a linha histórica da legislação brasileira para a educação, em consonância com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que define:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Bem como com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) que reafirma a necessidade de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 07 - grifo original).

A BNCC não propõe um currículo fixo, pré-determinado, mas propõe-se a nortear a construção de um comum em boa parte, garantindo na organização de currículos e propostas a regionalidade dentre outras especificidades de cada região, estado e/ou município.

Com a sequência dos marcos legais descritos nesse tópico, buscamos situar nosso pensamento em relação a educação brasileira e para quem ela se destina. Pudemos comprovar que inicialmente os sujeitos com deficiências e transtornos não faziam parte de uma classe

social para quem se pensava a educação. Apenas no final do século XX, começamos a ver esses sujeitos conquistando garantias de direitos.

No subtópico seguinte, objetivamos situar historicamente a alfabetização no Brasil.

2.1.1 Alfabetização no Brasil.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, conhecida como alfabetização escolar, segundo Soares (2017, p.27) é um “processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências.” Em decorrência dessa complexidade emergem variadas definições de alfabetização que resulta na superestimação de um ou alguns pontos do processo, de acordo com a definição observada.

Para Mortatti (2010, p.329), “a característica complexa e multifacetada desse processo parece não ter sido sempre tão evidente por si no âmbito de políticas públicas para a alfabetização.” Fato que reduziu as políticas públicas formuladas para a área, bem como as discussões e práticas pedagógicas em toda a sua complexidade à simples busca pelo “melhor método para alfabetizar” definido por Soares (2017) como uma “questão histórica”.

Pretende-se que, à palavra *questão*, central no título deste capítulo como também no título deste livro, o leitor atribua o duplo sentido que ela tem na língua: de um lado, questão como *assunto a discutir*, ou, mais que isso, *dificuldade a resolver*-métodos de alfabetização como tema a esclarecer, problema a deslindar; de outro, questão como *controvérsia, polêmica*-métodos de alfabetização como objeto de divergências, desacordos. (Soares, 2017, p. 16).

Para Soares, essa é uma questão histórica pois:

Esteve presente, em nosso país, ao longo da história dos métodos de alfabetização, pelo menos desde as décadas finais do século XIX, momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita. (Soares, 2017, p. 16).

Mortatti (2010), aborda a história do ensino da leitura e escrita para crianças na fase inicial da escolarização no Brasil desde o final do século XIX. A autora divide esse movimento histórico em quatro momentos considerados por ela cruciais. Cada momento é marcado por um novo sentido atribuído ao ensino inicial da leitura e escrita e a questão dos métodos. O primeiro momento pontuado pela autora, correspondeu aos anos de 1876 a 1890 e caracterizou-se pela proposta de um novo método: o da palavração e a disputa estabelecida entre o novo proposto e os antigos métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico; no segundo momento, entre 1890 e

meados de 1920, a disputa acontece entre os patronos do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos. Já o terceiro momento, entre meados de 1920 até o final dos anos da década de 1970, foi marcado pelas disputas entre os simpatizantes dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes ABC; no quarto e último momento considerado pela autora, que corresponde a meados de 1980 a 1994, a marca fica a cargo do surgimento de uma nova perspectiva construtivista e a disputa com os antigos métodos de alfabetização e os novos testes ABC.

Os métodos de alfabetização supracitados podem ser classificados em dois tipos: sintéticos e analíticos. Annunziato (2019, p. 36-37) registra a seguinte organização: os métodos sintéticos partem da parte para o todo, começando das unidades sonoras menores, ele divide-se em três propostas: método alfabético ou soletração (aprender os nomes das letras, reconhecê-las fora da ordem alfabética e redescobri-las em palavras ou textos por meio da soletração); método fônico ou fonético (relacionar diretamente o fonema e o grafema, começando dos sons mais simples – vogais - para os mais complexos – consoantes - em seguida formar sílabas e palavras); e método silábico (parte das sílabas formadas por uma consoante e uma vogal, considerando a sílaba a unidade fundamental). Os métodos analíticos consideram o todo, buscando unidades de significado e dividem-se da mesma forma em três: palavração (criar um repertório de palavras antes de produzir frases e pequenos textos, a palavra deve ser reconhecida sem a necessidade de decompô-la em sílabas e letras); sentencição (reconhecer e compreender o sentido de uma frase para em seguida analisar as partes menores (palavras, sílabas e letras)); e método global (trabalhar um texto para memorização e compreensão do sentido do que leu para depois analisar sentenças, identificando palavras e composições silábicas).

Essa disputa entre métodos sintéticos e métodos analíticos estendeu-se até os anos 1980:

Ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua - dos fonemas, das sílabas - em direção às unidades maiores - à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido - a palavra, a frase, o texto - em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global). Uma ou outra orientação predominou, em diferentes momentos, ao longo de quase todo o século XX – até os anos 1980. (Soares, 2017, p. 18, 19).

Para Soares (2017) “embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo.” (p. 20). Em ambos, o sujeito depende dos estímulos externos selecionados pelo professor para aprender o sistema de escrita e dominar

essa tecnologia, portanto o ensino prevalece sobre a aprendizagem. Dessa forma, em meados dos anos 1980, com a divulgação da pesquisa psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky surge um novo paradigma: o cognitivista. Difundido no Brasil como construtivismo, esse paradigma foi introduzido e concretizado equivocadamente, em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica, como um novo método, uma nova metodologia.

Diferentes dos outros paradigmas, o novo paradigma afirma:

A prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione a criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”. (SOARES, 2017, p. 21).

A pesquisa da Psicogênese da Língua Escrita, apesar de inicialmente ser interpretada equivocadamente como um método, trouxe contribuições significativas para a alfabetização no Brasil colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e nos levando a refletir como o sujeito aprende. Emília Ferreiro (2011), fala da “invenção da escrita” como “um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (p.16) para a autora

Uma vez construído, poder-se ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. (FERREIRO, 2011, p. 16,17)

Dessa forma, nesse processo de reinvenção do sistema da linguagem “essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade. (FERREIRO, 2011, p. 11) Portanto, os estudos da psicogênese nos levam a compreender o aluno como sujeito protagonista e ativo em seu processo de aprendizagem.

No entanto, hoje no Brasil, ainda podemos observar as disputas entre métodos e conceitos assombrando nossas salas de alfabetização, apesar das contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e dos índices de analfabetismo ainda serem preocupantes. Tivemos muitos avanços com as políticas voltadas para a área, mas ainda não são totalmente satisfatórios. O que se percebe é uma corrida incessante atrás de bons índices nas avaliações

externas e internas, mecanizando muitas vezes o processo de ensino e aprendizagem. Além dessa busca por números nos resultados, temos também na recente história da alfabetização brasileira novos sujeitos incluídos nesse processo: os sujeitos com transtornos e/ou deficiências. Sujeitos de direitos muitas vezes deixados e/ou esquecidos não somente dentro do processo como também nas avaliações internas e externas, e, conseqüentemente, nas políticas que venham a ser desenvolvidas a partir das referidas avaliações. Isso nos levar a refletir como está sendo pontuada e/ou orientada a inclusão das pessoas com transtornos e/ou deficiências nas políticas e programas já desenvolvidos para a alfabetização, bem como na formação continuada dos professores alfabetizadores.

2.2 A inclusão na formação de professores alfabetizadores (PAIC/PNAIC/LEGISLAÇÃO)

Destacaremos neste subtópico, duas das principais ações desenvolvidas recentemente pelos governos estadual e federal com o objetivo de erradicar o analfabetismo em nossa nação, e como esses programas abrangem ou não a inclusão de crianças com TEA.

Em 2004, Assembleia Legislativa do Ceará propôs a criação de um Comitê Cearense para a eliminação do analfabetismo escolar, constituído pela Assembleia Legislativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Ceará (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC) e Universidades Cearenses (Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Vale do Acaraú - UVA, Universidade Regional do Cariri - URCA, Universidade de Fortaleza - UNIFOR). Com o intuito de entender e explicar a problemática do fracasso escolar na fase de alfabetização, o comitê desenvolveu pesquisas e divulgou relatório com os resultados. Após as pesquisas e a mobilização social que foi criada em torno da questão do analfabetismo, a APRECE e a UNDIME/CE em parceria com a UNICEF, criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) com a intencionalidade de apoiar os municípios do Ceará na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, 60 municípios aderiram ao Programa e as metas estabelecidas. Em 2007, com a lei nº 14.026, o governo do estado assume a execução do programa, com o objetivo inicial de garantir a aquisição das competências de leitura e escrita esperadas para todas as crianças de 07 anos (CEARÁ, 2007), abrangendo assim os 184 municípios cearenses.

No entanto, podemos observar que no protocolo de intencionalidade celebrado entre governo do estado e os 184 municípios cearenses, não há menção direta à educação especial na perspectiva inclusiva, como observado na cláusula segunda - das obrigações e competências do protocolo.

DO ESTADO DO CEARÁ, ATRAVÉS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO:

- Oferecer assessoria técnica aos municípios nos eixos de: alfabetização, educação infantil, formação do leitor, gestão municipal da educação e avaliação externa.
- Observar na relação com os municípios os princípios do respeito nas relações institucionais entre os entes, a adequação à realidade e a diversidade dos municípios, o respeito à autonomia dos entes federados, a descentralização, regionalização e a democratização educacional do ensino público. (CEARÁ, 2007).

Da mesma maneira, nas ações propostas pelos eixos ensino fundamental I - Alfabetização, não conseguimos identificar menções diretas:

Realização, em cooperação com o PNAIC de 64 horas de formação continuada presencial para 800 Orientadores de Estudo do 1º ao 3º ano.
Realização de 64 horas de formação continuada presencial para 20.242 professores do 1º ao 3º ano das redes Municipal e Estadual.

Fortalecimento da utilização do software Luz do Saber Infantil como estratégia de alfabetização das crianças (3º ano).

Fortalecimento do processo de acompanhamento pedagógico aos encontros de formação de professores e às salas de aula do 1º ao 5º ano.

Realização de 64 horas de formação continuada presencial para 418 Formadores Multiplicadores de Língua Portuguesa e Matemática do 4º e 5º ano.

Realização de 64 horas de formação continuada presencial do software Luz do saber Infantil para 20 formadores multiplicadores dos 20 municípios e 20 gerentes regionais.

Distribuição da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Matemática para o estado do Ceará. (SEDUC, 2020).

A partir da experiência do Paic no estado do Ceará e visando alcançar a meta 5 do Pacto Nacional da Educação, nasceu em 2012, o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre governo federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). (MEC, 2018).

Nos princípios que orientam a proposta do PNAIC, há menção para um currículo escolar inclusivo que respeite os direitos de aprendizagens de todas as crianças.

- 1) Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- 2) Integração entre os componentes curriculares;
- 3) Foco na organização do trabalho pedagógico;
- 4) Seleção e discussão de temáticas fundantes; e
- 5) Ênfase na alfabetização e letramento das crianças. (MEC, 2018).

As ações do PNAIC, centram-se em quatro eixos de atuação: formação continuada para professores alfabetizadores, avaliações sistemáticas, gestão e materiais didáticos. Tanto PAIC como PNAIC contam com avaliações sistemáticas a nível nacional e estadual, para o estudo dos índices e premiações, fato esse que segundo a fala dos sujeitos da pesquisa não tem sido muito significativo, visto que segundo elas, os alunos com deficiência acabam não fazendo parte dos índices avaliados.

Portanto, diante do fato de ambos os programas supracitados não definirem explicitamente as ações que deveriam ser traçadas para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, buscamos saber das professoras entrevistadas como essa carência era suprida nas formações oferecidas.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Este capítulo divide-se em três tópicos. O primeiro tópico se propõe a realizar uma breve retomada da história de Donald Triplett que viria a ser o primeiro caso de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) realizado pelo psiquiatra infantil Leo Kanner. Discutindo os termos empregados por Kanner e Asperger até a criação do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais que introduziria comportamentos autísticos a outros distúrbios até a sua quarta edição. O segundo tópico se propõe a observar o TEA segundo a quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM V). No terceiro tópico se propõe realizar um breve histórico legislativo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de alunos com TEA e outras deficiências.

3.1 Conhecendo a História do autismo a partir da visão do livro “Outra Sintonia”

Donvan e Zucker (2017) em seu livro “Outra Sintonia” fazem o resgate do surgimento do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. Segundo eles, em 1938, chega ao conhecimento de Leo Kanner, um famoso psiquiatra infantil nos Estados Unidos, a história de Donald Triplett, morador de Forest, uma pequena cidade do Mississippi. Donald era um garoto com gostos fixos por geometria, que repetia palavras sem intenção comunicativa, demonstrava pouco ou nenhum interesse pelos humanos a sua volta, incluindo seus pais, e baixa tolerância a alterações em sua rotina, chegando a apresentar comportamento violento, quando interrompidas suas atividades. No entanto, Donald também apresentava uma incrível capacidade de recordação, contando assim com uma combinação de déficits e aptidões. Entretanto, esse misto de comportamentos que Donald apresentava, levou seus pais a uma dolorosa conclusão: Ele era uma criança louca. Esta constatação e orientações médicas induziram os pais de Donald, em 1937, aos quatro anos incompletos, a colocá-lo em uma instituição que acolhia crianças que necessitavam de “cuidados médicos especializados. Segundo Donvam e Zucker (2017), o estabelecimento localizado na cidade de Sanatorium, Mississippi, conhecido como Preventorion, para o qual Donald foi levado, “acolhia exclusivamente crianças brancas com idade entre quatro e onze anos, até cinquenta em qualquer época, todas, como prometiam aos pais, sob os cuidados do estado do Mississippi para residir “sob constante supervisão médica especializada”.” (2017, p. 25).

A decisão de institucionalizar Donald parecia a mais sensata na época, visto que no início do século XX, era comum a institucionalização de crianças que apresentavam deficiências mentais, por longos períodos, algumas ficaram a vida toda em uma instituição. Todavia, com o passar do tempo, os pais de Donald julgaram precipitada a institucionalização do filho e resolveram continuar buscando ajuda. Recorreram então, ao médico psiquiatra Leo Kanner, que trabalhava no departamento clínico de psiquiatria infantil da Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, departamento esse que foi criado por ele. Beamon, pai de Donald, escreveu uma carta cheia de detalhes minuciosos sobre a personalidade e comportamento do filho:

Ele nunca demonstra alegria', ditou Beamon, "quando vê o pai ou a mãe. Parece fechado em sua concha e vive dentro de si." Ele descreveu em detalhes os hábitos alimentares de Donald, seus padrões verbais, a clareza de sua enunciação, as idades em que aprendeu a andar, a contar, a cantarolar e a cantar. E, assim, verteu pouco a pouco aquela que viria a ser a descrição seminal de uma criança com autismo, palavra e diagnóstico ainda inexistentes. (DÓNVAN, ZUCKER, 2017, p. 44).

A carta totalizava trinta e três páginas desses e outros relatos detalhados sobre aquele que viria a ser o caso número um de autismo. Passado algum tempo do recebimento e leitura da carta, Kanner encontrara-se pela primeira vez com Donald e seus pais, que viajaram a Baltimore onde ele ficaria pelas próximas duas semanas em uma instituição, extensão da Johns Hopkins, que respondia diretamente ao psiquiatra Kanner, na qual ele seria submetido a testes físicos, psicológicos e observações em tempo integral por uma equipe médica. Donald ficaria na instituição recluso junto com outras crianças, porém receberia a visita diária de sua mãe. No primeiro encontro e nas semanas seguintes, Kanner pôde comprovar os comportamentos detalhados por Beamon em sua carta, todavia, não conseguiu chegar a uma conclusão sobre um diagnóstico, uma vez que, Donald era diferente de todas as crianças de que ele havia tratado.

Contudo, apesar da frustração vivenciada pela mãe de Donald por falta de um diagnóstico conclusivo, ela e Kanner trocaram correspondências regulares por muitos anos após o primeiro encontro, pois o médico psiquiatra queria manter-se atualizado sobre aquele caso que para ele era um enigma. Por meio delas, Kanner acompanhou o desenvolvimento de Donald, pôde conhecer as angústias da mãe e tentar amenizá-las. Foi em uma dessas correspondências que o médico revelara a mãe de Donald o início da formulação de um novo diagnóstico. Após o exame de outras crianças com características semelhantes às de Donald, Kanner julgou reconhecer um distúrbio que ainda não havia sido descrito pela literatura

psiquiátrica e que ele denominaria distúrbio autista do contato afetivo, usando o termo autista, por causa da incapacidade de se relacionar com outras pessoas, observada nas crianças examinadas. Assim, em 1943, ele escreve um artigo intitulado “Alterações autísticas do contato afetivo” buscando diferenciar o autismo de outras psicoses identificadas na infância, dado que, o adjetivo autista já havia sido introduzido pelo psiquiatra Ploullier, em 1906, para descrever comportamentos de isolamento no quadro de esquizofrenia (BRAGA, 2018).

Nesse ínterim, segundo Braga (2018), em 1944, outro estudioso, o psiquiatra chamado Hans Asperger, “também diferenciou um grupo de crianças com retardo no desenvolvimento sem outras características associadas a prejuízos intelectuais e nomeou essa condição de “psicopatia autística”.” (p. 28). Posteriormente, essa condição receberia o nome do psiquiatra que a identificara, sendo chamada de Síndrome de Asperger, considerada um “autismo” de alto funcionamento, não afetando o desenvolvimento da criança que inicialmente parece neurotípica, sem prejuízos cognitivos. No entanto, segundo Teixeira (2014), apesar de não apresentar atraso significativo na aquisição da linguagem, com o passar dos anos o discurso do indivíduo com Síndrome de Asperger:

Torna-se diferente, monótono e peculiar. Esse padrão diferente de fala pode dar a impressão de que a criança verbaliza de uma maneira muito formal, sem utilização de gírias ou vícios de linguagem e se utilizando de palavras consideradas difíceis e rebuscadas. Hans Asperger as chamou de “pequenos professores”, devido ao padrão peculiar da fala. (TEIXEIRA, 2014, p. 184).

Além do padrão diferenciado da fala que pode ocasionar uma falta de habilidade social e conseqüentemente comportamentos sociais inadequados, a criança com Asperger pode ser inflexível e emocionalmente instável, ter prejuízos na coordenação motora e percepção visoespacial (TEIXEIRA, 2014). Esses tornaram-se, então, os primeiros registros de autismo desassociado dos quadros de esquizofrenia.

Todavia, Donvan e Zucker registram que durante os anos seguidos do primeiro artigo publicado por Kanner, uma equipe de pesquisadores buscou na história da psiquiatria americana casos semelhantes aos acompanhados por Kanner, que teriam sido registrados como outros transtornos ou nem teriam sido registrados, encontrando algumas dezenas deles. E, assim, continuaram realizando registros e pesquisas em torno desse novo transtorno, que por muito tempo ainda permaneceu associado a outro quadro clínico.

Segundo Braga (2018), no ano de 1952, foi criada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), a primeira edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos

Mentais (DSM I), porém, nesta edição, o autismo foi descrito como um tipo de sintoma da esquizofrenia infantil, não sendo assimilado como um diagnóstico separado. Na segunda edição do manual, em 1968, o DSM II, ele deixa de ser tratado como um sintoma de esquizofrenia infantil e é classificado como um tipo específico de esquizofrenia; a esquizofrenia do tipo infantil.

Apenas na década de 1980, após muitas pesquisas e discussões sobre a origem do autismo (alguns pesquisadores acreditavam que essa condição tinha origem afetiva e comportamental remetendo a “Teoria das mães geladeiras”, citada por Kanner em 1943, e outros afirmavam que era um transtorno de origem biológica) e com o destaque da neurociência que passou a compreender que algumas áreas do cérebro autista em termos de funcionamento eram alteradas, dando-lhe assim uma nova forma de compreensão:

O autismo torna-se nesse mesmo ano uma *entidade nosográfica* (com quadro diagnóstico e características próprias, com quadro sintomático e o elencar de possíveis causas ou fatores de risco), enquadrando-se na nomenclatura de Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD, configurado pela terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais-DSM III* (APA, 1980). (BRAGA, 2018, p. 34).

No Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), o autismo mantém-se como um dos subtipos dos transtornos globais do desenvolvimento nas edições três, revisada em 1987, onde ganha a nomenclatura de “Transtorno Autístico”; e na quatro, publicada em 1994, onde ganha mais alguns subtipos como: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância, levando à percepção de diferentes variações de situações para um mesmo quadro diagnóstico (BRAGA, 2018). Finalmente na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), que acontece entre os anos de dois mil e doze (2012) e dois mil e treze (2013), o autismo recebe a configuração de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), não sendo mais classificado por subtipos, “mas pela gravidade de sintomas em escalas: nível 1, nível 2 e nível 3 (APA, 2014).”. (BRAGA, p. 40).

3.2 DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - 5ª Edição)

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) é um manual criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) para classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborado para facilitar a determinação de diagnósticos (DSM-V, 2014). Ele propõe-se a servir como um guia prático para organização de informações que

auxiliam no diagnóstico e tratamento dos transtornos mentais, destinando-se para clínicos, estudantes e pesquisadores da área da saúde. A classificação no DSM está em harmonização com a “Classificação Internacional de doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde (OMS), o sistema oficial de codificação usado nos Estados Unidos, de forma que os critérios do DSM definem transtornos identificados pela denominação diagnóstica e pela codificação alfanumérica da CID.” (DSM, 5 ed, p. 41, 2014).

Os transtornos incluídos no DSM-5 foram reordenados para estimular novas perspectivas clínicas, dessa forma, o transtorno autista, o transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, fundem-se, transformando-se em Transtorno do Espectro Autista, pois

Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (DSM, 5 ed, p. 42).

No DSM-5, o TEA configura-se como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, passando a ser compreendido como um quadro diagnóstico de origem neurobiológica que compromete o funcionamento cerebral em regiões específicas (BRAGA, 2018). Segundo o DSM-5,

Os transtornos do neurodesenvolvimento são 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. (DSM, 5 ed, p. 75).

O DSM-5 traz ainda a caracterização do TEA:

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 receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual. (DSM, 5 ed, p. 75/76).

Desta forma, as principais características do TEA são comunicação social recíproca e interação social prejudicadas, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (estereotípias e hiperfocos), e esses sintomas persistem desde o início da infância limitando ou prejudicando o funcionamento diário dos indivíduos com TEA. O TEA é dividido em três níveis de gravidade, conforme tabela abaixo:

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.

O transtorno do espectro autista pode vir acompanhado de outras comorbidades, sendo comuns dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética), bem como o transtorno do desenvolvimento da coordenação. (DSM-5, 2014). O DSM foi produzido para auxiliar os profissionais da área da saúde no diagnóstico e tratamento de transtornos mentais, todavia, acreditamos que seja essencial que os profissionais da educação dita comum, que hoje recebem alunos com deficiências e/ou transtornos em seu ambiente, conheçam o manual para que por meio do conhecimento dele possam entender as características e

funcionamento de cada público, ressaltando a importância do respeito à individualidade de cada sujeito.

3.3 Breve histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva de crianças com TEA

Tendo em vista as inúmeras políticas educacionais instituídas no Brasil, resultantes dos acordos internacionais pelo movimento de Educação Inclusiva dos quais o nosso país é signatário, o presente tópico objetiva apontar os principais marcos normativos referentes aos avanços e conquistas da Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, capítulo V, art. 58 (BRASIL, 1996).

Na perspectiva do rompimento de segregação/integração e atendimento substitutivo ao ensino comum nas instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, temos a Constituição Federal Brasileira de 1988 a qual define, no artigo 205, a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, bem como no art. 206 (inciso I), estabelece como um dos princípios de ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e ainda garante no art. 208 (inciso III), a oferta do “atendimento educacional especializado [...] preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Por conseguinte, também foi criada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essa reforça os dispositivos legais em seu art. 55, o qual determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Com essa obrigação legal, desencadeou-se a oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas para estes alunos como destaca Brasil (2001, p. 29):

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 29).

Nesse contexto, o cenário era de visibilidade para a educação formal de todos os estudantes com deficiências e/ou transtornos nas salas comuns de ensino. Uma vez que a

maioria deles eram segregados nas classes especiais e/ou escolas especiais por não conseguirem se “adaptar às regras e normas” da escola. Conforme Gomes *et al.* (2016, p. 19) “Ser integrado na escola regular dependia do sujeito se adaptar às normas vivenciadas por todos, ou seja, a escola não mudou nem se transformou para receber esses alunos.” Para as autoras citadas “Esse movimento ficou conhecido como paradigma da INTEGRAÇÃO, que permaneceu em vigor por aproximadamente 30 anos nos sistemas de ensino brasileiro.” (GOMES *et al.* 2016, p. 19).

Outro marco legal relevante é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual institui um capítulo para a Educação Especial (capítulo V) evidenciando-a como modalidade de educação escolar, os educandos, público desse atendimento (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - caracterizado como TEA no DSM V- e altas habilidades ou superdotação) e os serviços de apoio especializados. (LDB 9394/96, art.58, § 1º).

Ainda no referido capítulo, o art. 59 indica que os sistemas de ensino devem assegurar aos referidos estudantes:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- 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; (BRASIL, 1996, art. 59, inciso I, III).

Se por um lado, observamos avanços e conquistas legais brasileiros, por outro, observamos a incoerência com os pressupostos mundiais pela educação inclusiva, pois os dispositivos legais não confrontavam para mudanças nos sistemas de ensino, bem como práticas pedagógicas inclusivas nas salas comuns de ensino regulares.

Outro aspecto importante que destacamos, sobretudo como professora em formação inicial, é a respeito da capacitação docente (art. 59, inciso III), ou seja, possuir competência para realizar a inclusão de crianças com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Lembramos que as “poucas disciplinas” obrigatórias como: Libras e Educação Especial e as demais optativas relacionados à temática apenas despertam/informam para a contemplação desses educandos nas práticas docentes. Além disso, na maioria das vezes, não dialogam com as demais disciplinas curriculares do curso de licenciatura.

Acreditamos que com as trocas de experiências diárias como formação em contexto, bem como a superação dos desafios da inclusão escolar - com eles, para eles e por eles - caminharemos para a efetivação dos pressupostos da educação inclusiva. Visto que esses

educandos são sujeitos singulares e, portanto, possuem particularidades/especificidades no acesso ao conhecimento e nos processos de ensino e aprendizagens para os quais não existem receitas. Incluir é um processo de construção e reconstrução tendo como base um referencial teórico, observação/conhecimento do sujeito e registro diário.

Assim, para o significado de inclusão escolar remetemos as palavras de Mittler, quando ele diz:

A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITLLER, 2003, p. 25).

Com vistas a consolidar o movimento brasileiro de normativos legais, em 2008, foi homologada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tem como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.” (BRASIL, 2008, p. 37).

O referido documento garante a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino e dispõe sobre os recursos e os serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM), intérprete e guia intérprete, além de fomentar o trabalho colaborativo (entre professor de sala comum e professor do AEE) quanto à inclusão escolar desses educandos nas salas comuns de ensino e a formação ampla de professores.

Salientamos também a importância da homologação do documento oficial para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiências: a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esta fortalece os direitos desses sujeitos e ainda ressalta reflexões relevantes sobre os diferentes tipos de barreiras consideradas entraves à “participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, art.2º).

Especificamente as conquistas legais no Brasil das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), destacamos a lei Berenice Piana (lei nº 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro

Autista. Dentre as diretrizes e os direitos estabelecidos, salientamos o parágrafo único do art. 3º que trata:

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.

Ante a algumas divergências quanto à classificação do Transtorno do Espectro do Autismo nos textos das legislações vigentes - visto que as principais leis referentes a educação foram publicadas antes da edição número cinco do DSM - a lei Berenice Piana destaca-se por olhar especificamente para o TEA, estabelecendo, inclusive, punições para gestores e autoridades que recusarem a matrícula de alunos com TEA e outras deficiências (BRASIL, 2012, art. 7º).

Diante desse levantamento limitado da legislação brasileira alusivo aos avanços e conquistas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressaltamos que é imprescindível a conclamação social para a efetivação desses direitos no cotidiano, sobretudo daqueles referidos à inclusão socioeducacional das pessoas com TEA. Em tempos de desmontes dos arranjos legais conquistados até aqui, acreditamos que as ações resistentes à exclusão/segregação devem ser compreendidas como luta de todos, afinal somos parte constituinte da diversidade humana.

4 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: O OLHAR DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS. (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

O presente capítulo descreve os dados construídos em campo, por meios de entrevistas semiestruturadas. Além disso, procura realizar uma relação com o referencial exposto anteriormente, bem como os objetivos delimitados para a realização da pesquisa. Ratificamos que os nomes das professoras, sujeitos dessa pesquisa, serão representados pela nomenclatura de professora seguida de um numeral. Tendo em vista o respeito à preservação da identidade dos sujeitos.

4.1 Metodologia adotada na pesquisa

Tratamos neste tópico da sistematização adotada para a obtenção de “respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” conforme a definição de pesquisa segundo Gil (2008, p. 26). Sendo assim, empregamos a abordagem de pesquisa qualitativa em educação que de acordo com Minayo (p. 20) “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Tendo como finalidade da pesquisa a sua aplicabilidade quanto à “utilização, consequências práticas dos conhecimentos” obtidos sobre a inclusão de crianças com TEA no ciclo de alfabetização das escolas da rede pública de um município cearense. (GIL, 2008).

Desse modo, visando descrever as características das crianças com TEA, bem como das práticas inclusivas desenvolvidas pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e da visão de tais sujeitos envolvidos no processo, empregamos a pesquisa descritiva a qual Gil (2008, p. 28) conceitua como “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. Para ele, esse tipo de pesquisa tem como objetivo “levantar as opiniões, atitudes e crenças” como também “descobrir a existência de associações entre as variáveis” obtidas.

Para a construção dos dados decorridos dos próprios sujeitos e local onde o fenômeno investigado ocorreu, empregamos a pesquisa de campo a qual para Marconi e Lakatos (2012, p. 44) “[...] se utiliza das técnicas de observação intensiva (observação e entrevista)”.

Na busca por procedimentos reflexivos importantes para a pesquisa qualitativa, aplicamos como instrumentos para a construção dos subsídios: a análise documental e entrevistas.

No que diz respeito a análise documental, Ludke e André (1986, p. 38) as determinam como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Sob esse enfoque, nos debruçamos na apreciação de leis, regulamentos, revistas, artigos e livros dos autores Soares (2017, 2020) Morais (2012) e Ferreiro e Teberosky (1999), Donvam e Zucker (2017), Braga (2018), Teixeira (2014), Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - 5. Edição-DSM V (2014).

Do mesmo modo, utilizamos a entrevista como outra abordagem técnica para a construção das informações. Uma vez que, segundo Neto (1994), ela é componente habitual do trabalho de campo e:

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (NETO, 1994, p. 54).

Para o autor supracitado, esse procedimento técnico nos possibilita a obtenção de elementos objetivos e subjetivos. Sendo o último “tipos de dados” nos quais se relaciona aos “valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. “(NETO, p. 55)

Assim também, a entrevista teve caráter semiestruturado devido ao fato dessa forma possibilitar “[...] a realização exclusiva seja com indivíduos ou com grupos, as correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Tendo em vista o contexto de pandemia causada pelo Coronavírus em 2020, ano do desenvolvimento da pesquisa, realizamos as entrevistas com as professoras alfabetizadoras utilizando a plataforma digital *google meet*. Convidamos professoras pedagogas da rede pública de ensino de um município cearense, que lecionaram ou lecionavam no ciclo de alfabetização em salas de ensino regular onde estudavam alunos com TEA, portanto entrevistamos professoras de diferentes escolas dentro do município.

Tendo como base as palavras de Ludke e André (1986, p. 35):

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

Nós combinamos previamente com as professoras entrevistadas datas e horários de acordo com a disponibilidade de suas agendas, bem como a manutenção e a garantia do sigilo e anonimato em relação aos seus dados, dessa forma denominaremos os sujeitos participantes dessa pesquisa pela nomenclatura de professora seguida de um numeral (Exemplo: professora 1).

Por conseguinte, analisamos os textos dos programas oficiais que dizem respeito à alfabetização e à formação continuada de professores alfabetizadores do estado do Ceará (PAIC/PNAIC), buscando identificar e/ou compreender a proposta de adaptação curricular para a inclusão de crianças com TEA. Da mesma forma, analisamos as falas das professoras entrevistadas, buscando estabelecer relação entre as práticas descritas e os programas supracitados, pois conforme lembram Ludke e André (1986, p. 45): “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos da observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

Nas considerações finais da presente pesquisa, pontuamos reflexões entre os objetivos delineados para a realização da pesquisa e os resultados obtidos. Porém, buscando sempre o respeito e sabendo conforme Freire (1997, p. 74) que “[...] a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.”

4.2 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Como ratificado anteriormente, nesta pesquisa, optamos por usar a nomenclatura de professora seguida de um numeral para identificação das professoras que aceitaram participar desta pesquisa.

Professora 1 - Professora apenas do 1º ano do ensino fundamental na escola em que atua. É do gênero feminino, 44 anos de idade, 23 anos de docência, 13 anos em docência na alfabetização e possui formação inicial em pedagogia (antigo quarto normal), formação superior em língua portuguesa com duração de oito semestres. Vinculada ao município por meio de concurso e possui cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Educação Especial.

Professora 2 - Professora apenas do 1º ano do ensino fundamental na escola em que atua. É do gênero feminino, 43 anos de idade, 06 anos de docência, 05 anos em docência na alfabetização e possui formação inicial em pedagogia licenciatura com duração de oito semestres. Vinculada ao município por meio de contrato e possui cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Especial e especialização em Gestão escolar.

Professora 3 - Professora do 2º ano do ensino fundamental na escola em que atua. É do gênero feminino, 35 anos de idade, 11 anos de docência, 11 anos em docência na alfabetização e possui formação inicial em pedagogia licenciatura com duração de oito semestres. Vinculada ao município por meio de contrato e possui cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Especial e especialização em Neuropsicopedagogia.

Professora 4 - Professora apenas do 1º ano do ensino fundamental na escola em que atua. É do gênero feminino, 33 anos de idade, 06 anos de docência, 04 anos em docência na alfabetização e possui formação inicial em pedagogia licenciatura com duração de oito semestres. Vinculada ao município por meio de contrato e possui cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Autismo, Educação Especial, sem especialização e/ou pós-graduação.

Com a descrição dos dados construídos durante a pesquisa de campo, queremos responder ao primeiro objetivo da nossa pesquisa. Para realização das entrevistas, entramos em contato com as professoras convidadas pelo *WhatsApp* para marcamos o melhor dia e horário de acordo com a realidade de cada professora. Em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus quando a pesquisa foi realizada, optamos por realizar as entrevistas pelo Google Meet, uma plataforma de videoconferência disponibilizada pelo Google.

Com a entrevista seguindo um questionário orientador, buscamos entender e analisar prioritariamente como acontecia a inclusão de crianças com TEA nas salas de alfabetização.

De acordo com as falas e análise da Professora 1, a inclusão de crianças com TEA corresponde a dois momentos. Para ela, antes da criação das salas de recursos multifuncionais onde acontece o atendimento educacional especializado (AEE), a inclusão de fato não acontecia pela falta de suporte e conhecimento, atualmente por poder contar com esse suporte a inclusão se torna mais possível.

Desde que eu comecei a ensinar, parece assim... Eu dizia até assim, parece um chama, eu sempre tive criança especial na minha turma. É... não tem um ano que eu não tenha uma criança especial na minha turma. Então, o primeiro que eu peguei que naquela época não era bem aceito [...], não era bem entendido como criança especial. É... tanto eu tive dificuldade, como a criança também. Porque a criança quando ela tem

problema de aprendizagem e principalmente quando ela tem a deficiência mesmo, ela não, ela não se identifica com os outros. Às vezes, ela fica agressiva, às vezes ela fica no cantinho dela, ela não quer participar de nada. E naquela época, a gente não tinha ainda ajuda como tem hoje o AEE, né?! Foi lançado depois, então, então eu sentia assim, como a gente reprovava eu reprovei ela [...] mas, chegou um ponto que eu fui falar até com a [...] eu falei: essa menina não vai conseguir aprender, eu sinto até assim que ela tá é desaprendendo o que sabe. (PROFESSORA 1).

Então quando eu comecei a conversar com a professora do AEE foi melhor, a gente adapta as atividades, eu digo pra ela é assim, aí ela vai e diz que é melhor assim, aí a gente vai vendo o que fica melhor, o que ele gosta mais, aí a gente consegue, né?! Fazer que ele queira participar. (PROFESSORA 1).

Para a professora 4, a inclusão de fato, embora esteja caminhando, ainda tem um longo caminho pela frente. Segundo ela, o que tem ocorrido em sua sala e nas demais não chega a ser uma “inclusão verdadeira”. Ela reconhece que precisa fazer sua parte nesse processo, porém justifica-se na falta de conhecimento e suporte.

Realmente, eu acho que a inclusão não acontece. Alguns alunos meus, por exemplo, muitas vezes fica fora de sala, como eu não tenho tempo pra ir atrás, ele acaba ficando lá fora quando está com crise. Agora assim, como eles têm cuidadora, ficam com ela. Muitas vezes eu não sei como agir nas crises deles, sabe?! Eles, às vezes, não sabem fazer, né?! Aí desenha... (PROFESSORA 4)

No entanto, podemos constatar na fala das demais professoras entrevistadas que, apesar dos apontamentos quanto a falta de tempo, de conhecimento, todas acreditam no suporte oferecido pelo AEE das escolas, nas adaptações e parcerias e que este suporte possibilita à inclusão de crianças com deficiência nas salas de ensino comum.

No que diz respeito a formação continuada das professoras entrevistadas em relação a alfabetização e inclusão, todas as docentes afirmam que as formações continuadas ofertadas com parceria entre estado e município pelo PAIC são “muito boas” e dão um “bom suporte pedagógico”, apesar de não especificarem diretamente a inclusão. Porém, “como são propostas lúdicas, e o autista gosta muito do lúdico, fica melhor pra adaptar” (Professora 2). Ainda conforme as falas, o município ofereceu há algum tempo cursos de extensão “pra conhecer as deficiências, mas também não foi algo aprofundado. Cabe a gente pesquisar” (Professora 2).

Elas (formações) são muito boas, mas se a pessoa não tiver experiência não ajuda não. Precisaria assim... uma específica (formação) entendeu? Elas são ótimas, elas dão dicas boas, só que quando você pega uma criança autista ou qualquer outra... até o down também que tem essa dificuldade. Aí você vai perceber que aquela formação que você recebe ali, não é pra eles, infelizmente não. Agora se você tiver uma companheira do AEE muito boa, aí sim você fala o que você recebeu, ela faz a adaptação dela, aí você consegue fazer um bom trabalho. Mas se você não tem, infelizmente, nenhuma companheira do AEE boa e nenhuma cuidadora também boa, principalmente a sua experiência de vida. Vai ser complicado, porque a formação não... elas são muito boas essas formações que a gente recebe, mas ela não é pra... ela

não é específica pra todas as áreas, por exemplo: se você tem um aluno autista você pode fazer isso, isso e isso. (PROFESSORA 1).

As formações são muito boas, mas eu sinto dificuldade em adaptar, sabe? Eu penso assim, se elas dessem dicas também de como usar com determinado aluno, seria interessante saber. Mas, por outro lado eu penso assim, né?! Até mesmo os autistas são muito diferentes, né?! Mas se já tivesse uma luz, né?! Talvez fosse mais fácil adaptar. Muitas vezes tenho que passar algumas propostas pra professora do AEE pra ela fazer, né?! Infelizmente. (PROFESSORA 3).

Assim, né? Eu não sei minhas colegas, mas eu acho que essas formações não são para crianças com deficiência não, viu?! Porque assim, o assunto é colocado lá, mas elas nem falam pra gente adaptar nem nada. Falam como se todas as crianças conseguissem acompanhar. De um modo geral, as formações são excelentes, lúdicas, pertinentes, mas não se fala em adaptação.” (PROFESSORA 4).

As professoras relatam a importância de conhecer o aluno, de saber do que ele gosta para que esse processo possa de fato significar algo para eles, que embora os resultados não sejam os desejados, eles acontecem, e que suas práticas estão envoltas em ludicidade, elas acreditam que é mais fácil desenvolver um bom trabalho assim.

Eles gostam demais de computador, aí já é a parte da professora do AEE, ela me dizia, jogos ou computador. Eles gostam demais de trabalhar com jogos. Dentro da sala de aula mesmo, eu trabalhava muito o colorido, por exemplo assim, deixa eu te dizer como era esse colorido, se eu fosse trabalhar o alfabeto eu colocava as vogais azuis e as consoantes vermelhas para chamar atenção. Se eu fosse trabalhar palavras, por exemplo, lista... por exemplo, o nome dele, pra ele saber o nome dele tinha quatro nomes, quatro palavras no nome. Eu colocava um nome de uma cor, o segundo de outra cor, o terceiro de outra cor, o quarto de outra cor. Quatro cores. Eu sempre tentava ajudar no que eles gostavam. (PROFESSORA 1).

Eu tive alguns problemas com meu aluno, ele passou por uns problemas pessoais que quebrou a rotina dele e isso o desestabilizou. Então, ele não queria nem entrar na sala. Então, nós tivemos que levar a sala até a ele, né?! Na hora da leitura deleite, a gente ia para o pátio ficar perto dele pra ele ir se acostumando com a gente, né?! Até que ele foi chegando... primeiro na sala do AEE, ele amava, depois aos poucos ele foi entrando na sala de aula. Aí eu tentava descobrir do que ele gostava e ia adaptando as atividades... e jogos eles gostam muito de jogos. (PROFESSORA 2).

De um modo geral, podemos constatar nas falas das professoras entrevistadas que, passado o primeiro momento de introdução da ideia de inclusão nas escolas e salas de ensino regular e toda a agitação social envolta disso tudo, e apesar da “pouca” preparação ofertada para esse processo, elas têm construído com suas experiências estratégias de trabalho e a “aceitação” de crianças com autismo em suas salas têm cada vez mais sido menos impactantes.

Todavia, quando perguntadas sobre a evolução do desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita por essas crianças ao final de cada ano, todas afirmam acreditar que seus alunos não saem “alfabetizados completamente”, mas saem lendo sílabas ou palavras, em níveis de escrita considerados por elas bons como “silábico-alfabético” e “alfabético”, fazendo

menção a pesquisa da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), e que pelo decorrer de todo o processo elas sentem-se contentes com estes resultados. Acreditando que se bem estimulados na série seguinte essas crianças conseguirão chegar ao final do 2º ano do ensino fundamental alfabetizados conforme meta da BNCC (Brasil, 2017).

No entanto, pesquisadores acreditam que chegar a esse nível de escrita, não significa estar alfabetizado, Morais (2012) afirma:

Esse engano não pode atingir também os professores elaboradores de políticas públicas de alfabetização. Sim, não podemos confundir “ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita” com “estar alfabetizado”. A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais (ou principalmente) de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia, algo que, como criticaremos, infelizmente não vem sendo priorizado por muitos educadores que se inspiram na teoria da psicogênese da escrita. (MORAIS, 2012, p. 65).

Para ele, para se alcançar a condição de alfabetizado:

Requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante + vogal), mais frequente. (MORAIS, 2012, p. 66).

Portanto, essa afirmação de Morais (2012), leva-nos a refletir sobre a fala das professoras quando afirmam da dificuldade de avaliar os alunos com autismo que muitas das vezes demonstram dificuldades para verbalizar. Como avaliar de fato se o aluno possui a competência de transformar grafema em fonema? Os alunos com autismo têm conseguido desenvolver competências que os ajudem a transformar-se em alunos capazes de fazer uso social da leitura e da escrita?

Salientamos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização de crianças com autismo não é uma tarefa fácil e rápida e nem tampouco deveria ser uma tarefa solitária. O êxito da alfabetização de crianças com autismo e das práticas pedagógicas inclusivas exigem dos agentes envolvidos nesse processo - escola, família e professor - uma mudança de atitude.

Dessa forma, acreditamos que tanto a universidade, enquanto formação inicial, bem como a Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado no que se refere a formação continuada, precisam refletir e ponderar suas ações formativas, visto que não conseguimos identificar nas falas das professoras as contribuições dessas instituições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para a alfabetização de crianças com autismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa analisar a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo nas salas de alfabetização a partir do discurso das professoras. Para isso, buscamos analisar as falas das docentes sobre os sentimentos em relação à formação e aos sujeitos envolvidos no processo, assim como sobre práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do olhar docente.

Mas antes, ressaltamos as limitações deste estudo, uma vez que a pesquisa foi realizada em contexto pandêmico, o que impossibilitou observações e o número de professores participantes. Por outro lado, isso não invalida os resultados obtidos, visto que eles apontam os efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é cada vez mais crescente o número de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo nas salas de ensino comum. Na contramão disso, é cada vez mais escasso os estudos sobre o espectro do autismo e suas particularidades nos colocando assim frente ao desafio de compreendermos o processo de aquisição da leitura e da escrita por esses sujeitos. Todavia, com as entrevistas, foi possível relacionar as práticas com a nossa fundamentação teórica em Soares (2017), Morais (2012) e Ferreiro e Teberosky (1999).

Para atender os objetivos da pesquisa, analisamos as entrevistas em dois momentos: o que a professora pensa e/ou conhece sobre a alfabetização e o que a professora pensa e/ou sabe sobre o autismo e como está sendo a “aceitação” das crianças com TEA.

No primeiro momento, ficou evidenciado que embora elas não tenham citado diretamente nenhum autor como base teórica para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras, elas buscavam fundamentos teóricos na pesquisa da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) citando os níveis de escrita, identificados pelas autoras, como norteadores de suas práticas, além disso, elas buscavam desenvolver práticas que estivessem de acordo com o desenvolvimento das metas, competências e habilidades propostos nos documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), como também do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Para mais, percebemos que embora o número de matrículas de crianças com autismo aumente a cada ano e os documentos e leis brasileiras indiquem a necessidade de

formação continuada dos professores do ensino comum para receber alunos com TEA, de fato ainda há carência de aperfeiçoamento teórico e metodológico sobre inclusão.

No segundo momento, pudemos identificar que a experiência em sala tem levado as professoras a um acomodamento em relação a inclusão de crianças com TEA, e que o pouco conhecimento que adquiriram em cursos de extensão tem as induzido a generalizarem as características do espectro levando-as a utilizarem as mesmas estratégias pedagógicas para toda criança com autismo em suas salas. E que, o fato de as crianças não poderem “ser reprovadas”, não “contarem” nas avaliações internas e externas vem reforçando a acomodação, Desta forma, acreditamos que a aceitação das crianças com TEA tem sido agradável, porém mecanizada e uniformizada, levando as professoras, por vezes, a desconsiderar as especificidades de cada sujeito.

Acreditamos, que apesar da criação de políticas de inclusão para pessoas com deficiência, bem como da criação de políticas de formação continuada de professores, o processo de inclusão de crianças com deficiências, caminha no nosso país a passos lentos. Entendemos que ela vem acontecendo, mas não da maneira desejada e exitosa, mesmo porque, acreditamos que para que isso aconteça de verdade, é urgente a mudança de postura e compromisso dos agentes envolvidos nesse processo - poder público, escola, professor, família - numa constante reflexão das práticas pedagógicas inclusivas. Antes de tudo, é preciso que se desenvolva em nossos profissionais uma inclusão atitudinal.

REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, Pedro. Para onde vai a alfabetização no Brasil? Revista Nova Escola, ano 34, nº 323, p.26-37, jun./jul. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 dez.2020.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição Dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Oficial, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03/03/2021

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição Dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Oficial, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html> Acesso em: 03/03/2021

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição Dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Oficial, 1934. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03/03/2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Brasília, DF, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic> Acesso em: 05/03/2021

BALEEIRO, Aliomar. 1891. 3. Ed. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2021. (Coleção Constituições Brasileiras; v.2) Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf?sequence=5. Acesso em: 02/03/2021.

BRAGA, Wilson Candido. **Autismo azul e de todas as cores**: guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas, 2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. Protocolo de intenção. Disponível em: https://paic.seduc.ce.gov.br/images/PASTA_TATIANA/protocolo.pdf Acesso em: 05/03/2021

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. Lei 14026. Disponível em: https://paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf Acesso em: 05/03/2021

CEARÁ Secretaria de Educação do Ceará. Eixos de alfabetização. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao> Acesso em: 05/03/2021

CEARÁ. Secretaria de Educação do Ceará. História do PAIC. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia> Acesso em: 05/03/2021

DONVAM, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a história do autismo. Tradução de Luiz A. de Araújo. 1. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

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/Manual-Diagnostic-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água, 1997.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

GOMES, Roberia Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília, DF: MC&C, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. *In* DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ; Vozes, 1994. p. 9-30. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.44, p.329-410, maio/ago 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf> Acesso em: 16/03/2021.

MORAIS, Artur Gomes. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. *In* DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ; Vozes, 1994. p. 9-30. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

NOGUEIRA, Octaciano. 1891. 3. Ed. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2021. (Coleção Constituições Brasileiras; v.1) Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 02/03/2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. 5. Ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO ORIENTADOR PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA NOTURNO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PROFESSORA ORIENTADORA: Dra. MARIA JOSÉ BARBOSA

QUESTIONÁRIO ORIENTADOR PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- Identificação da/o Respondente

Sexo () masculino () feminino

Idade: _____

Tempo de docência:

Tempo de docência em anos que tratam da alfabetização: _____

Em qual ano do ensino fundamental você leciona? _____

Local de trabalho: Escola pública () Escola privada () Escola filantrópica ()

Outras _____

Formação Inicial: _____

Tempo de formação: _____

Cursou ou cursa pós-graduação? () sim () não

Especialização () sim () não

Se sim, qual? _____

Mestrado () sim () não qual: _____

Doutorado () sim () não qual: _____

Nos últimos cinco anos participou de alguma formação continuada relacionada à alfabetização:
sim () não ()

A sua escola e/ou município oferta formação continuada na área de alfabetização?

sim () não ()

Tem alguma formação em educação especial? sim () não ()

Caso positivo especifique a formação:

- Aprofundamento do tema Alfabetização e Educação Especial

Para você, o que é a alfabetização?

Quando um aluno está alfabetizado?

Qual orientação teórica direciona a sua prática alfabetizadora?

Você considera que os documentos normativos são claros e objetivos quanto à alfabetização?

Você considera que eles ajudam no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

Você tem ou já teve alunos com deficiências inclusos na sua sala de aula?

E, especificamente, alunos com autismo?

Você está ou sente-se preparado para lecionar para alunos com autismo? Por quê?

A sua escola e/ou município oferta formação continuada para alfabetização de crianças com deficiências e autismo?

Como você sentiu-se ao receber um aluno com autismo na sua sala de aula?

Que práticas pedagógicas você desenvolveu para ensinar e acompanhar o desenvolvimento dessa criança na alfabetização?

Quais os desafios encontrados por você para alfabetização de crianças com autismo?

Você considera que seu aluno com autismo está ou concluiu o ano alfabetizado?

Na sua escola tem Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Existe ou existiu uma parceria entre você e a profissional do AEE que apoie sua atuação com as crianças com deficiências, transtornos ou superdotação?