

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
PROGRAMA DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

**DESAFIOS DA INCLUSÃO: ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

ALUANA XAVIER DE LIMA

SÃO PAULO, SP
2020

ALUANA XAVIER DE LIMA

**DESAFIOS DA INCLUSÃO: ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA), sob orientação da Profa. Dra. Marília Gomes Ghizzi Godoy, com vistas à obtenção do título de Mestre.

SÃO PAULO, SP

2020

Aluana Xavier de Lima

**DESAFIOS DA INCLUSÃO: ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

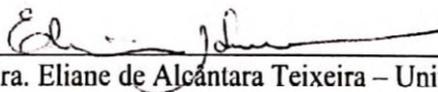
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da
Universidade Santo Amaro – UNISA, para obtenção de título Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Gomes Ghizzi Godoy

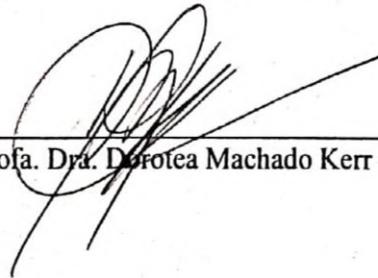
Banca Examinadora



Profa. Dra. Marília Gomes Ghizzi Godoy – Universidade Santo Amaro (UNISA)



Profa. Dra. Eliane de Alcântara Teixeira – Universidade Santo amaro (UNISA)



Profa. Dra. Derotea Machado Kerr – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Aprovada em: 05/02/2020

L696d Lima, Aluana Xavier

Desafios da inclusão: alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) / Aluana Xavier Lima. – São Paulo, 2020.

126 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, 2020.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Marília Godoy

1. Transtorno do espectro autista. 2. Inclusão escolar. 3. Alfabetização. I. Godoy, Marília, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

Elaborado por Ricardo Pereira de Souza – CRB 8 / 9485

RESUMO

A inclusão escolar traz consigo uma ideologia de transformação cultural e estrutural da escola, onde as particularidades de cada aluno podem ser desenvolvidas num contexto que oportunize a equidade. Há cerca de trinta anos a escola vem se mobilizando em um novo paradigma para atender uma comunidade que apresenta a demanda de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Esse novo modelo faz com que famílias, sociedade e instituições reflitam sobre todo o trabalho pedagógico da escola regular para atender as reais necessidades das diversidades que compõem o ambiente escolar e depara-se com inúmeros percalços para cumprir sua função com a qualidade desejada. Dentre esses está o desafio de promover a alfabetização de crianças com autismo, em um contexto que considera a aquisição das competências de leitura e escrita além do modelo orgânico. O presente trabalho pretende proporcionar análise e reflexão acerca dos processos de alfabetização, como forma de inclusão de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal situada na periferia de São Paulo, por meio de observação participante e pesquisa qualitativa. O escopo deste trabalho é a análise dos principais aspectos, sejam eles de ordem biológica, sejam de ordem social, que influenciam na construção do conhecimento do aluno com TEA acerca da alfabetização. Considerando que todas as crianças têm direito ao acesso à educação gratuita assegurada pela legislação brasileira, o educando com TEA também deve usufruir desse direito, garantindo o seu desenvolvimento integral, estimulando e respeitando suas possibilidades e capacidades, para o melhor convívio em sociedade, assim como todos os outros discentes.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista, Alfabetização.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in the regular schools brings with it an intention to transform the school in its cultural and structural aspects, where the particularities of each student can be respected and developed in a context that gives opportunity to equity. For about thirty years the school has been mobilizing to serve a community that presents the demand for inclusion of children with disabilities in regular education. This new model makes families, society and institutions reflect on all the pedagogical work of the regular school to meet the real needs of the diversities in the school and faces numerous obstacles to fulfill its function with the desired quality. Among these obstacles is the challenge of promoting literacy for children with autism. The present work intends to provide an analysis and a reflection about the literacy processes, as a way of inclusion of students with ASD (Autistic Spectrum Disorder) in the initial grades of Elementary School, in a municipal school located in the periphery of the city of São Paulo, through participant observation and a qualitative research. The scope of the analysis includes the main aspects, whether biological or social, which influence the construction of knowledge of students with ASD. Considering that all children have the right to access free education provided by Brazilian law, students with ASD should also have this right assured, in order to develop their full potential, possibilities and skills as well as all other students.

Keywords: Inclusion of people with disabilities, Autistic Spectrum Disorder, Literacy.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que fizeram parte desta jornada.

À minha família, em especial ao meu marido Wallace e ao meu filho Otávio Francisco, por compreenderem minha ausência em momentos importantes e por terem sido grandes incentivadores desta história.

Às professoras, Diretora, Coordenadora Pedagógica, Pais, Alunos e a todos os funcionários da escola participante da pesquisa, que me oportunizaram desenvolver este trabalho.

À professora doutora Marília Godoy, minha orientadora, pelos sólidos ensinamentos e encorajamento para que eu superasse os meus limites.

À Ana Lúcia Marcelina Santos, minha coordenadora, pela benevolência e empatia nos momentos mais difíceis.

À Daniella Bosco, minha amiga, pelas tardes de estudos e esclarecimentos.

Às professoras Alzira Lobo e Eliana Alcântara, pelas lúcidas contribuições no exame de qualificação.

A todos que estiveram comigo neste intenso e gratificante trajeto.

Muito obrigada!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ABA – Análise Aplicada do Comportamento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFAI – Centro de Informação e Acompanhamento à Inclusão

CEU – Centro Educacional Unificado

CNE – Conselho Nacional de Educação

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PDI – Plano de Ensino Individualizado

PPP – Projeto Político Pedagógico

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SME – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Retrato de escrita (Aluno M: 06.09.2018)	79
Figura 2 – Produção de tabuleiro de Mancala (Aluno G: 06.11.2018)	80
Figura 3 – Retrato de escrita (Aluno M: 07.08.2019)	84
Figura 4 – Retrato de escrita (Aluno W: 20.08.2018)	85
Figura 5 – Retrato de escrita (Aluno W: 21.11.2018)	86
Figura 6 – Retrato de escrita (Aluna B: 14.07.2018)	88
Figura 7 – Retrato de escrita (Aluna B: 25.11.2018)	88
Figura 8 – Retrato de escrita (Aluna E: 06.08.2018)	90
Figura 9 – Retrato de escrita (Aluna G: 27.06.2018)	91
Figura 10 – Retrato de escrita (Aluna G: 20.10.2018)	91
Figura 11 – Retrato de escrita (Aluna M: 15.06.2018)	93
Figura 12 – Retrato de escrita (Aluna M: 12.11.2018)	93
Figura 13 – Retrato de escrita (Aluna W: 11.06.2018)	94
Figura 14 – Retrato de escrita (Aluna W: 21.11.2018)	95
Figura 15 – Atividade de leitura (Aluna B: 22.10.2018)	96
Figura 16 – Atividade de leitura (Aluno W: 25.08.2018)	97
Figura 17 – Atividade de leitura (Aluna E: 24.09.2018)	97
Figura 18 – Atividade de leitura (Aluno G: 24.10.2018)	98
Figura 19 – Atividade de leitura e escrita (Aluno M: 23.08.2018)	99

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Alunos matriculados na EMEF	64
TABELA 2 – Alunos com deficiência matriculados na EMEF	64
TABELA 3 – Categorias e subcategorias de análise	70

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização para pesquisa

APÊNDICE B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista: professoras do ensino regular

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista: professora do AEE

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: coordenadora pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. DESAFIOS DA CONDIÇÃO TERAPÊUTICA (PARADIGMA BIOLÓGICO) SOBRE O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR	18
1.1 O TEA como expressão biológica	19
1.1.1 Interação social, comunicação e comportamento	24
1.1.2 Neurobiologia do autismo	26
1.1.3 As abordagens de ensino com ênfase no modelo biológico	27
1.2 O paradigma social	31
2. O AUTISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: CULTURA E CIDADANIA	33
2.1 Uma cultura de Direitos Humanos.....	33
2.2 Segregação, integração e inclusão	35
2.3 A possibilidade de inclusão do aluno com TEA no ensino regular	38
2.4 O impacto da Lei 12.764/12 para a educação	41
2.5 O currículo inclusivo.....	43
2.6 Atendimento Educacional Especializado (AEE)	45
3. A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO À LUZ DO MODELO SOCIAL.....	48
3.1 A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica	49
3.2 A mediação no processo de alfabetização	51
3.3 A constituição simbólica no processo de alfabetização	54
3.4 Perspectivas de alfabetização e o educando com autismo	57
4. CAMINHOS DA PESQUISA	63
4.1 Delineamento	63
4.2 Contextualização do campo de pesquisa.....	64
4.3 Os sujeitos participantes	66

4.4 Coleta de dados.....	68
4.5 Tratamento e análise dos dados	70
5. TESSITURAS NAS APRENDIZAGENS: SINGULARIDADES EXPRESSAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	73
5.1 Dimensões pedagógicas da inclusão: os educadores e o cotidiano.....	73
5.2 Mediações intersubjetivas: o sujeito em destaque	76
5.3 Mediações intersubjetivas: o contexto coletivo	82
5.4 Currículo: práticas pedagógicas de alfabetização	88
5.5 Alcances e limites: currículo paralelo ou adaptado	101
5.6 Propostas de registros e práticas de alunos com TEA	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
Referências bibliográficas	109
APÊNDICES	
ANEXO	

INTRODUÇÃO

Na antiguidade, as pessoas que nasciam com alguma deficiência não tinham direito à vida, pois eram consideradas um peso para a sociedade e acreditava-se que seres nesta condição eram incapazes de pensar e aprender. Essa realidade começa a mudar a partir do século XVIII, época em que as famílias iniciam investimentos de cuidados e proteção a sua prole. Recentemente, as demandas das pessoas com deficiência foram reconhecidas como uma questão de direitos humanos, pois confirmou-se, ao longo da história, que as deficiências eram advindas de natureza orgânica e não de problemas teológicos e morais como se pensava em séculos anteriores.

A Declaração dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, configura-se como início de garantia de direitos também a pessoas com deficiência. Os direitos humanos fazem parte do que se chama de cidadania, pois garantem que todo ser humano tenha, por exemplo, o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão e o direito ao trabalho e à educação. Todos merecem ter esses direitos respeitados, sem discriminação, inclusive, e sobretudo, no âmbito educacional.

A escola, considerada um dos primeiros espaços de convivência, historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimitava a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. É a partir da perspectiva dos Direitos Humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e da participação dos sujeitos que se identificaram os mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulamentação da produção das desigualdades. Assim, as transformações caminharam para o universo da educação e se iniciou, após várias conquistas legais, o processo de integração de todas as crianças, que conquistaram o direito de estar na escola independentemente de sua condição. Posteriormente, essas conquistas caminharam para a inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares, como pressuposto para se alcançar a equidade.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, está garantido o direito de alunos com deficiência frequentarem a escola. As políticas públicas voltadas para a educação, desenvolvidas a partir do que preconiza a Carta Magna de 1988, criaram um espaço de reconhecimento e visibilidade para a inclusão, na perspectiva de uma educação para todos como uma necessidade e direito do ser humano.

Nos últimos quinze anos, o trabalho como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular permitiu o contato da autora com diferentes interrogações que permeiam a alfabetização de alunos neurologicamente atípicos, em especial, alunos com níveis diferentes do Transtorno do Espectro Autista. Os questionamentos iniciais baseavam-se na concepção da aprendizagem desses indivíduos e na constituição do ambiente escolar, pois esses educandos não respondiam de forma homogênea às estratégias de ensino adotadas. Nesse período, percebeu-se que os professores desse segmento da Educação Básica demonstravam entender que o trabalho com alunos com TEA restringia-se a técnicas de controle e normalização de comportamento, instituindo lacunas em seu amadurecimento social e cognitivo. As dificuldades em lidar com as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos com TEA é um dos principais problemas dos professores no trabalho pedagógico. Desde então, surgiu a necessidade de aprofundamento do tema em decorrência dos anseios em interpretar um mundo que representa expressiva subjetividade.

O Transtorno do Espectro Autista indica alterações de ordem neurológica, envolvendo principalmente questões de estrutura social e comportamental, restringindo a criança, desde o seu nascimento, de interagir com outros indivíduos, moderando suas habilidades comunicativas e favorecendo o isolamento, embora o quadro sintomático refira-se a peculiaridades de desenvolvimento em cada sujeito. Representado por três níveis de comprometimento e sem expectativa de cura, os educandos com TEA têm instigado a instituição escolar a buscar alternativas viáveis e inclusivas para o ensino da leitura e da escrita nas séries de alfabetização.

A criança com TEA também está em contato, cada vez mais cedo, com diversas formas de registros escritos, nos diferentes ambientes em que vive. Neste cenário, emerge o tema desta dissertação, que compreende o estudo da alfabetização de alunos com TEA inseridos nas séries iniciais do ensino fundamental regular como um processo amplo de desenvolvimento cultural, social e cognitivo, a partir das concepções atuais de inclusão escolar.

Partindo do pressuposto de que a instituição de ensino regular que contempla os segmentos da educação básica, gratuita e obrigatória para todos, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases sancionada em 1996, constata-se que as instituições de ensino deveriam ser estruturadas e proporcionar currículo devidamente adaptado para receber e promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, com ou sem deficiência, inclusive crianças com TEA. No entanto, o que ocorre é que o processo educacional é insuficiente para a efetiva inclusão escolar, em especial no que se refere à alfabetização. Deve-se pensar a escola como uma extensão cultural que oportuniza a socialização e o aprendizado, ampliando a leitura de mundo e propiciando trocas de experiências sob diferentes perspectivas do discente com TEA.

Diante da complexidade de compreensão desse contexto, a investigação desta pesquisa foi pautada a partir do seguinte questionamento: por que a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista não é concebida em sua totalidade, ao longo das séries iniciais do Ensino fundamental I, como proposto na legislação brasileira?

Para responder a essa indagação, o trabalho teve como objetivo principal analisar as barreiras, de âmbito biológico ou social, que impedem o progresso dos alunos que apresentam uma visão de mundo singular, diante de uma proposta pedagógica marcada por práticas pedagógicas de cunho tradicional e determinista, baseadas na normalização — padrão de funcionamento da espécie adequada a normas sociais.

Os propósitos específicos desta dissertação consistiram em: expor um panorama biológico do autismo para a compreensão do transtorno; analisar as políticas de inclusão para pessoas com TEA, empregadas nacionalmente; compreender a constituição da alfabetização no contexto escolar, averiguar as práticas pedagógicas e inclusivas de uma instituição, bem como o ambiente em que o aluno com o TEA está inserido.

Com a finalidade de compreensão das demandas e realizações expressivas dos alunos em um ambiente complexo, onde a escolarização e o desempenho cognitivo seguem trajetórias ambíguas e diversificadas, nota-se que o sentido da anormalidade que instabiliza modelos do contexto cultural transita pela criação de valores que marcam o quadro das expectativas no campo da aprendizagem escolar concebida como uma forma ideal de avaliação e realização.

A metodologia adotada neste estudo foi uma pesquisa qualitativa, de observação participante, em uma escola municipal da periferia da zona sul de São Paulo, onde contou com 14 integrantes envolvidos direta e indiretamente na asserção do TEA, sendo: 5 alunos (2 meninas e 3 meninos) com laudo comprobatório de autismo em graus distintos, 4 professores do Ensino Fundamental I (sendo uma delas do AEE), 1 diretora de ensino, 1 coordenadora pedagógica e 3 auxiliares de classe.

O estudo retratou experiências que foram desenvolvidas no ambiente escolar, por meio de observação da cultura e aprendizagem dos alunos com TEA, compreendida em uma realidade onde o observador e os sujeitos da pesquisa puderam criar dados representativos baseados nos processos cognitivos, sociais e culturais dos envolvidos.

Na estruturação deste trabalho, os referenciais teóricos constituíram-se por fundamentos que enfatizaram a inclusão escolar numa perspectiva embasada pela teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, o Transtorno do Espectro Autista delineado por Schwartzman e reflexões sobre alfabetização alicerçadas por Luria.

Nesta conjuntura, a interdisciplinaridade e o estudo do Transtorno do Espectro Autista são indissociáveis, dado que a subjetividade do sujeito com autismo compreende conhecimentos de áreas que se familiarizam a partir do que lhes é comum, possibilitando um entendimento global das concepções discutidas. As reflexões aqui apresentadas são embasadas na visão de diversos paradigmas que envolvem a subjetividade, os aspectos biopsicológicos e a normalização, em um diálogo interdisciplinar, acerca dos fazeres voltados à alfabetização de crianças com TEA e preceitos culturais, como forma de escolarização, e a inclusão da criança autista na cultura escolar, cruzando fronteiras do conhecimento com as áreas de Educação Especial, Pedagogia, Psicologia, Antropologia e Direito. Para tal entendimento, o desenvolvimento deste estudo se organiza em cinco capítulos que integraram os paradigmas biológicos, sociais e subjetivos articulados ao processo de alfabetização.

O primeiro capítulo faz um panorama histórico do Transtorno do Espectro Autista e abarca as concepções orgânicas do indivíduo com TEA.

O capítulo dois explana a origem das políticas públicas como fundamentais para o atendimento de pessoas com deficiência na escola pública de ensino regular, enfatizando a Lei Berenice Piana, uma das maiores conquistas para as pessoas com TEA em nossa sociedade.

Para compreender os constructos que mediam o processo de alfabetização de crianças com TEA, em um modelo social, o terceiro capítulo traz uma reflexão acerca da abordagem histórico-cultural, teoria que permeará o trabalho de compreensão de toda a realidade vivida antropológica e social da instituição escolar e concepção de aprendizagem.

O universo da pesquisa é explanado no quarto capítulo e apresenta informações das experiências vividas durante todo o processo de observação, bem como a contextualização do campo de estudo e a contemplação do trabalho desenvolvido no ensino regular e Atendimento Educacional Especializado.

Os resultados alcançados ao longo do trabalho são expostos no capítulo cinco, compreendendo a análise e discussão, baseadas nos aspectos elucidados nos capítulos anteriores.

A educação inclusiva do aluno autista é um campo de extrema complexidade, que apresenta inquietações em vários aspectos relacionados ao âmbito familiar, social, educacional, político e acadêmico. Vinculado à política nacional de inclusão escolar, o processo de emancipação do aluno autista nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil indica questionamentos desse fenômeno educacional, fato que tem originado um crescente interesse por pesquisas acadêmicas de diferentes temáticas.

1. DESAFIOS DA CONDIÇÃO TERAPÊUTICA (PARADIGMA BIOLÓGICO) SOBRE O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

O observador participante, ao se interessar por compreender as vivências pedagógicas na sala de aula, interroga-se com frequência sobre o protagonismo do aluno com autismo. De fato, a existência e a efetivação de uma política de inclusão busca traduzir e vencer os desafios que cercam esses alunos.

O ser humano, em sua trajetória evolutiva, apresentou transformações que o projetaram como um ser cultural. Mente e cultura tornaram-se dominantes como expressão de uma linguagem particular que se impõe à vida humana. Como assinala Geertz (1978, p. 56) o homem “é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento”.

A cultura compreende a complexidade e concentração do desenvolvimento neural que moldaram as capacidades humanas. Os sistemas de símbolos tornam-se pré-requisitos da existência biológica expressiva das aprendizagens e adaptações que ganham graus diferentes de particularidades.

A interação complexa exigiu do cérebro e do sistema nervoso central o desenvolvimento de sistemas complexos de comunicação.

Conforme Rodrigues e Angelucci (2018, p. 546), as características sintomatológicas das pessoas diagnosticadas com TEA sofreram distinções quando consideradas em campos epistemológicos distintos:

(...) os campos epistemológicos se apropriaram do cuidado dos indivíduos associados a esses diagnósticos, chegando à discussão do lugar que o autismo adquire a partir dos manuais de Psiquiatria. Aquilo que se chama hoje de autismo, borrado em meio a um espectro de transtornos do neurodesenvolvimento, tem uma marca distinta. O termo neurodesenvolvimento aponta para uma compreensão específica de desenvolvimento, intrinsecamente relacionada à ideia de maturação biológica. Diferentemente de outras concepções (como a de desenvolvimento cognitivo ou desenvolvimento afetivo, abordado por diferentes autores como Piaget (1999) e Bolwby (1990), a noção de neurodesenvolvimento se compromete mais com os aspectos da maturação do sistema nervoso. Tendo esse foco, então, a tal abordagem se mostra comprometida com os fatores da motricidade, competências sensoriais, comunicação e linguagem em uma perspectiva biologizante. Ao ser descrito a partir dessa concepção, passa-se a enfocar os ditos déficits da pessoa, sejam eles sociais, de comunicação, de afetividade etc., constituindo, assim, uma específica relação entre Saúde e Educação. A diferença no modo de ser das pessoas percebidas a partir do crivo do espectro do autismo é descrita a partir de “prejuízos” em seu funcionamento, tomados como “limitações globais”.

Como se vê, a psiquiatria, a neurociência e mesmo as teorias educacionais categorizam o autismo a partir das limitações apresentadas por seus indivíduos, sejam biológicas, cognitivas ou sociais. A escola, entretanto, deveria ser um local de observação e desenvolvimento das possibilidades e capacidades desses educandos, em vez de focar nas dificuldades.

1.1 O TEA como expressão biológica

Socializar, interagir e se comunicar são ações naturais para a maioria dos seres humanos. São comportamentos que conferem uma vida em sociedade dentro dos padrões culturais estabelecidos pelo ambiente em que vivemos. Atividades consideradas tão simples para a maior parte da população são exercícios de extrema complexidade para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois concebem o mundo de forma singular.

O TEA é um comprometimento neurológico que se compõe, entre aspectos e patologias associadas, de uma tríade que se apresenta em diferentes graus, interferindo na interação social, na comunicação e no comportamento. Esse comprometimento pode estar presente desde o nascimento da criança e prejudica as habilidades inerentes ao seu desenvolvimento.

Exposto pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuer em 1908, na descrição de isolamento em pessoas, o termo “autismo” foi situado como um sintoma da esquizofrenia, junto a indícios envolvendo a introspecção e a alienação da realidade (CUNHA, 2012).

Contrário às teorias de Bleuer e enfatizando o autismo como uma doença independente, Leo Kanner, um pediatra e psiquiatra austríaco, foi o responsável em definir as primeiras particularidades de forma clínica, dos sujeitos com autismo na década de 1940, especificamente em 1943, ao realizar um estudo com onze crianças entre 2 e 4 anos. Os infantes evidenciavam dificuldades no contato afetivo, não se comunicavam por meio da linguagem, tinham uma compreensão literal de palavras ou expressões, mantinham isolamento frequente e tinham uma memória notável, além de compreender o contexto social de forma fragmentada ou parcial.

A partir de 1944, Hans Asperger ampliou os estudos de Kanner, mesmo desconhecendo as descrições do pediatra, caracterizando as altas habilidades como uma característica do autismo, denominada como “psicopatia autística”. Contudo, sua atenção era voltada para a educabilidade, pois seus estudos indicavam, além do isolamento social e pobreza na comunicação, habilidades cognitivas preservadas e interesses por áreas de conhecimento. Seus trabalhos só foram divulgados e reconhecidos a partir de traduções em inglês, na década de 1970. Bosa (2007, p. 25) descreve diferenças e semelhanças entre as observações de Kanner e Asperger a respeito do autismo:

As descrições de Asperger são, na verdade, mais amplas que as de Kanner, além de incluir casos envolvendo comprometimento orgânico. Ressaltou a questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto à presença de olhar periférico e breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de significado e caracterizados por estereotípias – e da fala, a qual se podia apresentar sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona. Salientou não tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas.

Entre as décadas de 1940 e 1960 o autismo era compreendido como um transtorno emocional relacionado à ausência de vínculos afetivos da criança com a família. O psicanalista Bruno Bettelheim, baseado nas concepções de Kanner, utilizou o termo “mãe geladeira” em seus artigos publicados nesse período para divulgar a sua teoria sobre a causa do autismo embasada na indiferença das mães com relação aos filhos, atribuindo toda a responsabilidade do transtorno à falta de afeto dos pais, proporcionando uma alteração grave no desenvolvimento da criança, principalmente na expressão da inteligência. Ao efetivar o diagnóstico, o tratamento era baseado em terapias que promoviam o estabelecimento de ligações afetuosas. Essa teoria não foi comprovada e tornou-se infundada.

No início dos anos 1970 a psiquiatra Lorna Wing defendeu que o autismo era caracterizado por uma tríade sintomática abrangendo alterações na sociabilidade, comprometimento na comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamento (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012). Nos anos seguintes, os estudos começam a distinguir esquizofrenia e autismo. Em 1984, Leonora Pretty foi uma das precursoras dessa concepção, enfatizando que o autismo tem origem nos primeiros anos de vida da criança enquanto a esquizofrenia é predominante após os cinco anos de idade. Outro aspecto relevante designa que a criança esquizofrênica não tinha sua socialização acometida.

A partir desse período, os critérios de diagnósticos ficaram mais específicos, o que propiciou uma demanda de estudos acerca do tema para uma definição mais clara do autismo.

Em 1980, o autismo é descrito pela primeira vez no compilado da Associação Americana de Psiquiatria em sua terceira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III). Os critérios empregados refletiam as manifestações inicialmente descritas por Kanner como comprometimento das capacidades sociais, linguagem atípica em termos de forma e de uso, bem como uma resistência muito importante a modificações de padrões ritualísticos e estereotipados de comportamento (STELZER, 2010). Contudo, tornou-se evidente que os critérios do DSM-III eram genéricos, não resguardando os limites entre autismo e outras patologias que compartilhavam algumas características comuns, mas que diferiam do autismo em relação à natureza do comprometimento social e de comunicação. Assim, os critérios foram novamente modificados e testados, culminando na modificação publicada no DSM-IV, em 1994.

O termo “autismo” foi se transformando ao longo do tempo e atualmente é denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), em decorrência da necessidade de viabilizar o diagnóstico precoce, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). A partir de 2013, ano de publicação do referido documento, passa a se compor, da seguinte forma:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. 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. (APA, 2014 p. 42)

Atualmente, o TEA é caracterizado por níveis que variam entre um e três, de acordo com o nível de apoio necessário que a pessoa precisa para realizar as atividades do dia a dia. O indivíduo que apresenta um quadro autístico de nível um, considerado leve, expressa a necessidade de pouco apoio terapêutico nas atividades de socialização, profissionalização e trabalho. As pessoas com TEA nível 2, identificado também como moderado, ou autismo clássico, tem como imprescindível o apoio terapêutico significativo e mais horas de intervenções. No que se refere ao nível 3, considerado severo, requer equipe multidisciplinar com muito apoio terapêutico.

A denominação e classificação dos níveis auxiliam os especialistas e educadores a direcionarem um trabalho individualizado em cada criança, principalmente no processo de aprendizagem, o que não significa uma resposta favorável a cada estímulo ofertado. Contudo,

conforme afirma Freitas (2016), muitas vezes os traços de autismo podem passar despercebidos, como se fossem resultado de timidez excessiva, o que pode levar a um diagnóstico tardio, impedindo que a criança tenha o devido acompanhamento.

O diagnóstico do TEA é um procedimento clínico, com um protocolo de investigação complexo e minucioso, realizado por multiprofissionais da saúde com base nas informações dos pais, análise do comportamento da criança, exames físicos e laboratoriais. Os novos critérios do DSM- V auxiliam o diagnóstico precoce, pois caracterizam diferenças individuais dentro do espectro, contribuindo para uma avaliação mais ampla e intervenções dos profissionais envolvidos no acompanhamento dos indivíduos com TEA.

Na maioria dos casos, os pais são os primeiros a perceberem sintomas de alerta para uma futura investigação e, após o diagnóstico, são atores imprescindíveis para o desenvolvimento da criança. Segundo Sant'ana e Santos (2015, p. 103):

O indivíduo com TEA tem dificuldades comunicativas que o impedem de realizar ações simples, como escovar os dentes e vestir-se. A dificuldade de ler, escrever e falar também são características encontradas em pessoas com TEA. A intervenção da família se torna fundamental nesses casos, pois o ajudará a desenvolvê-las de maneira organizada, estabelecendo rotinas diárias, como tomar café, almoçar e jantar em horários estabelecidos.

A escola, em parceria com a família, é um importante local para auxiliar na formulação de um diagnóstico preciso, pois as informações concedidas pelos profissionais da educação são fundamentais para o trabalho da equipe multidisciplinar e para a qualidade de vida das pessoas acometidas pelo TEA. Essas particularidades também podem nortear as intervenções diferenciadas em sala de aula. É fundamental ouvir os profissionais que acompanham o aluno e a família para iniciar a flexibilização do currículo.

A necessidade de uma lei específica para pessoas com TEA compreende as especificidades e peculiaridades do transtorno em questão, vista como um espectro de um extremo ao outro, atendendo a todos os níveis de autismo. Diz a Lei 12.764/12:

(...) é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

O diagnóstico precoce, bem como o atendimento multidisciplinar adequado, também previsto na referida lei, no inciso III, Art. 3º (BRASIL, 2012), é fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo da criança com TEA, principalmente nos âmbitos de interação social, comunicação e comportamento. Ainda não há uma conclusão definitiva sobre as causas do autismo, contudo, as pesquisas apontam que os principais fatores que podem desencadear o TEA estão em uma dicotomia entre inato e ambiental.

As questões sobre os possíveis agentes causadores do autismo são muito polêmicas. Inquirem-se desde causas psicológicas, disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores e fatores ambientais, como definidores da doença, até os de natureza genética, sendo esta última levantada e analisada mais recentemente por diversos cientistas. Com o tempo, os critérios baseados em comportamentos anormais vagos foram substituídos por critérios específicos, relacionados a alterações no desenvolvimento da interação social, da comunicação e das atividades (ORRÚ, 2012, p. 27).

Segundo pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos (2018), país com maior predominância em estudos sobre o autismo, a cada 59 crianças, uma nasce com TEA atualmente. Esse número foi divulgado pelo CDC (Centers for Disease Control and Prevention).

Segundo o CDC, a diferença de gênero no autismo diminuiu de 4,5 vezes mais meninos que meninas, em 2012, para 4 vezes em 2014, o que parece refletir um melhor diagnóstico de autismo em meninas. (JUNIOR, 2019).

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 24):

Para o psiquiatra inglês Simon Baron-Cohen, diretor do centro de autismo da Universidade de Cambridge, o cérebro feminino seria, em geral, mais bem-adaptado para o mundo social, mais ligado aos sentimentos e emoções. Já o masculino busca sempre uma razão para cada ação e, nesse sentido, está mais envolvido com o mundo lógico, com as regras por trás do funcionamento dos sistemas.

Com um diagnóstico mais acessível e a disseminação do espectro em consonância com os estudos desenvolvidos em todo o mundo, a população com autismo angariou forças e atualmente é reconhecida mundialmente pela ONU que decretou, em 2007, a data de 02 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, no intuito de conscientizar o planeta, difundindo informações para a população com o objetivo de reduzir a discriminação e o preconceito que cercam as pessoas nessa condição.

1.1.1 Interação social, comunicação e comportamento

Desde a mais tenra idade, o ser humano é capaz de agir sobre o mundo. Um bebê já consegue interagir com adultos respondendo aos estímulos que lhe são oferecidos, como, por exemplo, sorrir quando a mãe faz uma brincadeira ou chorar quando não é atendido. Desde muito cedo já existe essa bidirecionalidade entre os seres. Uma forma de comunicação mútua que proporciona a vivência das primeiras interações.

Um dos maiores desafios do indivíduo com TEA é a interação social. Os déficits de comunicação oriundos do transtorno, envolvendo a linguagem distante dos padrões sociais e o comportamento repetitivo, restrito e estereotipado inibem a construção de relações interpessoais e sustentação desses vínculos. Esses comprometimentos que acometem as trocas entre pares estão presentes em todos os graus de autismo, em menor ou maior intensidade.

A interação social é um fenômeno sociológico que constitui relações desenvolvidas em determinados grupos e ambientes sociais e culturais. O indivíduo aprende as regras e os costumes de uma sociedade, desenvolvendo padrões que propiciam sua inserção na sociedade em que vive, quando o sujeito se sente pertencente a uma coletividade. No contexto escolar, essa interação acontece num espaço diferente do âmbito familiar, compreendido como um recinto que promove a aprendizagem considerando aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

Segundo Orrú (2012), é por meio da linguagem que o indivíduo promove sua interação social e cultural. Diante desses fatores, a pessoa com TEA se depara com obstáculos, dado que nessa condição não sentem prazer em conviver com outros ou, por vezes, não sabem como estabelecer uma comunicação sem serem interpretados com estranheza em decorrência de limitações na fala ou gestos acentuados de comportamento, disfunções características do TEA.

Um dos sintomas predominantes do autismo é o subdesenvolvimento da fala. A defasagem ou a ausência do desenvolvimento da linguagem verbal compromete o processo de comunicação e, conseqüentemente, a interação social. A fala da pessoa com TEA pode se manifestar de forma estereotipada ou apresentando ecolalia, isto é, falar sem a intenção de se comunicar, reproduzir diálogos de personagens de desenhos animados, filmes, pais e ecoar sons de seu cotidiano.

O diálogo pode se tornar incoerente devido à maneira literal de interpretação do indivíduo com TEA ao ouvir expressões metafóricas, pois o sentido do que ouve é compreendido de forma concreta. Também é comum pessoas nessa condição não compreenderem ironias ou brincadeiras e voltarem sempre ao mesmo assunto de seu interesse no decorrer de uma conversa. A falta de percepção de expressões faciais e a ausência de

gesticulação para enfatizar a expressão verbal, bem como a fala monótona e sem variação de altura também é um comportamento típico do espectro em uma possível tentativa de interação.

Outro aspecto que pode inibir a comunicação é a falta de contato visual da pessoa com TEA para o interlocutor, na medida em que exerce grande influência na interação, sendo uma forma de comunicação, em uma linguagem não verbal, conferindo a impressão de descaso ou de pouco interesse pelo receptor da mensagem.

Olhar nos olhos é o primeiro passo para mostrarmos uma intenção de nos comunicar. Porém, as crianças com autismo tendem a fazer pouco contato visual: esse funcionamento mental impede que elas foquem suas pupilas nos olhos dos coleguinhas. Tal comportamento é a primeira quebra nos protocolos dos costumes sociais, a primeira barreira para uma boa relação social. (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 13)

Segundo os autores acima citados, o comportamento das pessoas com autismo não tem referência cultural, racial e independe de sua nacionalidade, pois tais condutas revelam-se como particularidades do transtorno. Os autores mencionam esta definição em duas categorias:

A primeira categoria trata-se de *comportamentos motores estereotipados e repetitivos*, como pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas. São sempre realizados da mesma maneira. A segunda categoria está relacionada a *comportamentos disruptivos cognitivos*, tais como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las. (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 19)

Comportamentos típicos de alguém com pensamento concreto podem ser interpretados erroneamente como uma deficiência intelectual em virtude da restrição de padrões de condutas que pode não ser viável ao contexto vivenciado pela pessoa com TEA, em decorrência da necessidade de uniformidade, apego inflexível à rotina, interesses restritos e limitados e repetição de gestos.

Outro dado relevante que influencia no comportamento e na socialização da pessoa com autismo são as questões alusivas a transtornos sensoriais. Os movimentos corporais extremamente expressivos manifestam uma série de acomodações necessárias para o equilíbrio sensorial do indivíduo com TEA, que se mostram diferentes a depender do grau de sensações (GRANDIN, PANEK, 2019). Dentre os mais frequentes, as autoras destacam: hipersensibilidade aos sons (muita gente falando ao mesmo tempo, música alta, palmas) e a luminosidade (luzes fortes, faróis); sensibilidade tátil (não gostam de pegar determinados objetos devido a textura, ficar com a mão molhada ou vestir peças com determinados tecidos), olfativa (desconforto a odores ou cheiros acentuados) e gustativa (comem sempre os mesmos

alimentos, principalmente aqueles com textura neutra). Quando a pessoa com autismo se depara com essas situações, busca se organizar por meio de comportamentos repetitivos como forma de se sentir mais confortável. Assim, surge a dificuldade de socializar-se em um mundo que seu corpo não tolera.

Diante dos aspectos abordados, entende-se que as áreas de interação social, comunicação e comportamento se articulam intimamente no desenvolvimento humano desde o nascimento. Considerando que os indivíduos com TEA apresentam prejuízos nesses campos, cabe aos profissionais da educação que com eles atuam utilizarem estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem. Tal empreendimento vai ao encontro da ideia de equidade e ampara, conseqüentemente, o processo de inclusão no caminho da alfabetização.

1.1.2 Neurobiologia do autismo

O autismo é uma condição de origem neurológica concomitante com aspectos emocionais. Tais evidências ainda não são capazes de explicar todos os achados clínicos do autismo em decorrência dos indivíduos acometidos pelo transtorno apresentarem sintomas extremamente variáveis (SCHIMIDT, 2013). “As diferenças entre os vários transtornos do espectro do autismo se referem, principalmente, à intensidade com que cada componente da síndrome se manifesta” (SCHWARTMAN, 2011, p. 65). Os autores enfatizam, entretanto, que esses indícios não apontam a causa do autismo, pois até o momento não há nenhum marcador biológico específico em todas as pessoas com TEA.

A configuração heterogênea desse transtorno, ainda de causa desconhecida, indica significativas alterações funcionais do cérebro que podem ter influência genética ou ambiental, associadas a fatores etiológicos. O cérebro de uma pessoa neurotípica funciona como um conjunto de sistemas integrados, como se fosse uma orquestra, porém, em determinadas pessoas com autismo, a integração desses sistemas não é completa (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012). As características neuropsicológicas indicam modificações como: preferências por tarefas de raciocínio repetitivo, atividades ritualizadas e repetitivas, aprendizagem fragmentada, pouca associação secundária, apego a rotinas, associadas ao prejuízo das funções executivas.

As funções executivas se referem a um conjunto de habilidades que possibilitam ao indivíduo escolher ou se fixar em estratégias, resolver problemas e auto-monitorar seus comportamentos. As crianças com autismo têm dificuldade de planejar tarefas, de inibir respostas irrelevantes, de controlar suas ações e de encontrar estratégias diferentes para resolver problemas. Em vez disso, permanecem com os mesmos recursos ainda que

eles não estejam funcionando. Os prejuízos nessas funções relacionam-se a "falhas" no lobo frontal (parte do cérebro que os leigos chamam de "frente"). Essa área ocupa 1/3 do cérebro humano e é responsável pela organização de informações, planejamento e execução de atividades. (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 89 e 90)

Essas alterações podem causar diversas dificuldades cognitivas e comportamentais no que diz respeito ao planejamento e execução de tarefas. Ocorrem comportamentos rígidos e inflexíveis, alterações de raciocínio, pensamento concreto e dificuldades em tarefas cotidianas. Tais perspectivas da função executiva estão interligadas aos processos de atenção sustentada, atenção alternada e atenção seletiva. A primeira é responsável pela maturidade de identificação e respostas a estímulos ambientais por um tempo mais estendido. A segunda remete à capacidade de atentar-se alternadamente a estímulos diferentes. A atenção seletiva corresponde ao direcionamento do foco em um único estímulo (BENSI, 2018).

A atenção, como forma de orientação em relação aos estímulos do ambiente, está intimamente ligada ao processo perceptivo. Inicialmente, a função seletiva da atenção orienta uma série de mecanismos independentes que processam, em paralelo, apenas uma característica física de um estímulo. Em seguida, há uma integração dos processadores da informação, formando, então, uma única descrição estrutural do objeto observado.

É de suma importância o olhar neuropsicológico frente ao TEA, para que assim a reabilitação cognitiva seja realizada em paralelo à intervenção multidisciplinar, auxiliando em todo o desenvolvimento global do sujeito.

1.1.3 As abordagens de ensino com ênfase no modelo biológico

A busca de controle de comportamentos excessivos e a ampliação da atenção ao sujeito com TEA fizeram com que fossem desenvolvidas, na década de 1960, várias pesquisas com enfoque comportamental como forma concreta de promover a aprendizagem da criança, aplicadas de forma simples ou complexa.

No trabalho com alunos autistas, Fester (1961) discutiu a questão da aprendizagem do comportamento autista, tendo como fundamento os pressupostos operantes que entendem ser o comportamento humano controlado por suas consequências e em razão de variáveis históricas e ambientais. (ORRÚ, 2012, p. 58)

Esse pensamento se relaciona com “a baixa frequência de respostas e a baixa frequência de reforçadores condicionados e estímulos discriminativos” (Orrú, 2012, p. 58). Clinicamente, essa intervenção comportamental para o autismo é realizada pelo analista considerando três fases: avaliação comportamental, seleção de metas e objetivos e elaboração de programas de

tratamento e intervenção. Pedagogicamente, para o professor, essa possibilidade de trabalho é respaldada em treinos e repetições com o objetivo de ensinar o aluno a manifestar comportamentos apropriados para cada situação (Orrú, 2012).

Entre as intervenções educacionais de comportamento mais utilizadas no Brasil em crianças com TEA, estão os programas TEACCH, PECS e ABA.

O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) é um sistema baseado na orientação comportamental e cognitiva, que ocorre em um ambiente manipulado, com a intenção de reduzir comportamentos inadequados, a partir de reforços positivos. Esse método foi difundido pelo Dr. Eric Schopler na Universidade da Carolina do Norte (EUA), na década de 1960 (SANTOS, 2005).

O TEACCH é um modelo de intervenção que, por meio de uma “estrutura externa”, organização de espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados (FONSECA, CIOLA, 2014, p.18).

As atividades devem ter como prioridade a valorização da rotina, tendo em vista que crianças com TEA apresentam dificuldade com planejamento e sequência de acontecimentos, em decorrência de alterações nas funções executivas (LEON, OSÓRIO, 2011). As características educacionais do TEACCH são envolvem o uso de determinadas técnicas de trabalho individualizado, com objetivos a serem alcançados em curto prazo, a partir da observação e avaliação contínuas, com uso de material apropriado e adequado para cada criança (ORRÚ, 2012). De acordo com esse autor (2012), o programa possibilita à criança com autismo uma rotina previsível, a comunicação por meio de imagens, bem como ambiente físico organizado e estruturado. Tais procedimentos conduzem o educando a ter comportamentos satisfatórios, interações contínuas e compreensão do ambiente.

O PECS (The Picture Exchange Communication System) é um Sistema de comunicação alternativa por figuras para pessoas que apresentam deficiência na comunicação ou não se comunicam. Foi desenvolvido em 1985, pelo psicólogo Andrew Bondy juntamente com a fonoaudióloga Lori Frost. É um método que tem o propósito de auxiliar a pessoa a perceber que, por meio da comunicação, ela pode se fazer entender e conseguir exteriorizar seus desejos mais rapidamente.

A função comunicativa é dada na relação em que ocorre a troca, e não somente com a figura, ou seja, inicia quando o aluno/ paciente troca a figura do item desejado com o parceiro e espera que esse pedido seja imediatamente atendido. O sistema ensina a discriminação de símbolos, a habilidade de

utilizá-los com função comunicativa e como agrupá-los para formação de sentenças simples (MACEDO, ORSATI, 2011, p. 248.)

Para a utilização dos PECS, é fundamental que a criança demonstre habilidade de discriminação visual e consiga identificar a relação entre figuras e objetos. O sistema é baseado em um processo que envolve 6 fases que se ampliam gradativamente com a intenção de alcançar a comunicação independente. “Ao final do treinamento, a criança deve ser capaz de responder a várias perguntas, iniciar comunicação espontaneamente e em diversos ambientes com diferentes parceiros” (MACEDO, ORSATI, 2011, p. 249).

A Análise do Comportamento Aplicada, denominada pela sigla ABA (Applied Behavior Analysis) é uma ciência que explica as modificações do comportamento humano baseado em experiência empírica (HEFLIN, ALAIMO, 2007). As pesquisas que envolvem esta temática, segundo estudiosos, é a base conceitual que tem apresentado melhores resultados no que se refere à inclusão de crianças com TEA, embora sua metodologia se estenda a qualquer ambiente e qualquer pessoa. Teoria oriunda do Behaviorismo Radical, foi elucidada por Skinner na década de 1930 e ganhou notoriedade na área de Psicologia.

Segundo Bagaiolo, Guilhardi e Romano (2011, p. 279), “Skinner apresentou o comportamento como seu objeto de estudo, entendendo-o como produto da história da espécie (filogenética), da história individual (ontogenética) e da história cultural”. Tais fenômenos são fundamentais para compreender o comportamento humano, pois o que é empreendido pelo ambiente interfere na história de cada indivíduo porque resulta de variáveis idiossincráticas uma vez que não há como separar homem e ambiente.

(...) Skinner definiu o comportamento (unidade de análise) como a relação entre eventos antecedentes, consequentes e as próprias ações dos indivíduos (no linguajar técnico, ações devem ser denominadas de respostas). O comportamento, assim definido, foi denominado de comportamento operante: operante no sentido de que a resposta do indivíduo opera no ambiente e este, por sua vez, retroage sobre as mesmas respostas. No comportamento operante, a ênfase é dada às consequências ambientais do comportamento, que podem alterar a probabilidade futura de sua ocorrência (BAGSILOLO, GUILHARDI, ROMANO, 2011, p. 279).

Nesta visão, no que concerne ao campo educacional, Skinner (1972) ressalta que a dificuldade do ensino está em propiciar situações que promovam o comportamento reforçado, ou seja, aquele que tem condições de voltar a acontecer futuramente. Neste contexto, o professor torna-se fundamental, pois é o responsável por propiciar, em suas práticas, contingências de reforço, junto com a equipe pedagógica da qual faz parte. Logo, se o professor não planejar a sua prática de acordo com situações reais experienciadas por seus alunos, não obterá o resultado desejado. Deste modo, compete à instituição educacional “garantir ao aluno uma formação que lhe propicie o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados e a aquisição de comportamentos de autogoverno, capacitando-o a atuar sob novas contingências e a agir com sucesso em relação ao mundo em um tempo futuro” (ZANOTTO, 2004, p. 43).

Para obter modificações positivas no comportamento do aluno, após uma avaliação criteriosa de variantes de comportamento e estruturação de um programa individualizado, é necessário desenvolver um conjunto de técnicas que inicialmente serão abordadas pelo analista e, posteriormente, pelo professor (com prévia orientação do psicólogo), tendo em vista que a ABA é uma terapia em conjunto entre profissional, escola e família. Quando a ABA sai do consultório e é introduzida no contexto cotidiano da criança, cria-se uma abordagem naturalista, mais próxima da realidade do indivíduo. Dentre as técnicas conhecidas, as mais utilizadas e possíveis de se incorporarem ao ambiente escolar são: modelagem, reforço positivo, controle de estímulos e verbalização.

Sinteticamente, é possível explicar os referidos mecanismos, respectivamente, como reforço de respostas que se aproximem do resultado desejado; uso de reforços verbais, materiais, alimentares, entre outros para aumentar a frequência do comportamento positivo; utilização de estímulos ambientais que já funcionam com estímulos novos; reforço de vocalizações associadas a reforços positivos.

Esses processos consistem no ensino intensivo das habilidades em situações em que o aluno seja orientado pelo professor, com instruções e dicas, a fim de, paulatinamente, obter consequências favoráveis ao adquirir a aprendizagem sem erro. Não é um processo rápido, pois se baseia em repetição até que a criança demonstre que aprendeu. No entanto, é uma possibilidade de aprendizagem em que o aluno é motivado para que se torne independente em suas aquisições sociais e cognitivas. Integralmente, os dados de comportamento do aluno são anotados de forma precisa, com uma frequência que demonstra o progresso da criança em determinada tarefa, no sentido de corrigir erros mediante alterações no ambiente.

O autismo, por ser um transtorno que acomete severamente o indivíduo, traz consigo o estigma de que não há quase nada a se fazer no que concerne ao âmbito educacional. Assim, os modos de atuação se restringem mais à modificação de comportamento.

1.2 O paradigma social

A ênfase das políticas de inclusão na escola busca a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente.

A escola é o lugar onde convivem alunos e profissionais, compartilhando e produzindo conhecimentos e práticas educativas de forma contínua e original. Possibilitar aprendizagem e convívio social aos alunos com TEA deve ser um compromisso das instituições educacionais com o desenvolvimento de cada educando para o pleno exercício de cidadania.

A perspectiva teórica sócio-histórica é fundamental nesse processo. A proposta de Vygotski de que o ser humano é dotado de uma plasticidade própria, como um ser simbólico, enfatiza que:

O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal. O funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar ao real. (OLIVEIRA, 1997, p. 24)

A perspectiva descrita sofre o impacto dos limites de aprendizagem impostos pelos diagnósticos como uma nítida tendência para as dinâmicas padronizadas das concepções escolares. Os autores que abordam essa dimensão, conforme Rodrigues e Angelucci (2018), retratam a presença de produções acadêmicas comprometidas com uma ambivalência discursiva decorrente da inserção da categoria diagnóstica biomédica nas diretrizes educacionais:

Ao mesmo tempo em que há a tendência de naturalizar um posicionamento que considera a ótica biomédica sobre o diagnóstico, compreendendo-o como condição dos sujeitos referidos, também discutem o que esse diagnóstico proporciona de efeito na educação, considerando o decorrente não investimento do professor na aprendizagem do aluno um efeito problemático. (RODRIGUES, ANGELUCCI, 2018, p. 551-552)

O processo de escolarização de crianças com TEA aponta para a exigência de formação especial de professores a fim de que conheçam as diferenças importantes entre as pessoas com autismo nos seus variados graus.

O paradoxo que se coloca diante dos caminhos obscuros do equilíbrio biopsicológico e de sua ausência de realismo progride quando se observa o sujeito, o indivíduo com autismo.

2. O AUTISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: CULTURA E CIDADANIA

A inclusão, como uma força cultural para a renovação dos valores escolares e do meio comunitário dos alunos, condicionou-se à constituição política e ideológica de leis que ordenam as políticas públicas de educação.

A relação cultura-natureza, expressa por significados culturais, estabelece contextos estruturais que ganham representatividade histórica. A emergência dos ideais democráticos de educação e a criação dos espaços de sentido emancipadores e políticos na escola se destacam na dinâmica simbólica que marca o processo de integração global que conduz à dominante cultura científica. A forma como as pessoas compartilham valores, significados, expectativas e comportamentos resulta na visão moderna, científica e tecnológica que passou a fazer parte do mundo.

A escola moderna introduziu um movimento de escola inclusiva que rejeitou concepções tradicionais e elitistas de educação. A vida real dos alunos ganhou ênfase quando se assumiu a aprendizagem de forma dinâmica e construtiva para valorização dos sujeitos aprendizes.

O cenário marcado por um novo paradigma de pensamento e ação foi conduzido na cultura brasileira por uma legislação que se tornou a razão de ouro das políticas educacionais, de formação do cidadão do futuro. A emergência das diversidades (raça, sexo, corpo, gênero) como marca da nova era descobre-se nas raízes do que passou a ser conhecido como uma visão histórica da inclusão e seus próprios ímpetos.

2.1 Uma cultura de Direitos Humanos

O homem se diferencia dos animais pela capacidade de linguagem, produção e criação de novos conhecimentos e da capacidade de simbolizar. Essa evolução se deu ao longo da história como um fenômeno cultural, não inata e tampouco estática, e imprimiu-se em distintas culturas organizadas por diversos grupos sociais, considerando suas crenças e necessidades em um contexto capitalista onde a mão de obra era explorada por trabalhos que ultrapassavam limites dos direitos humanos, em uma estruturação produtiva do capital. Essas organizações visavam à predominância de aspectos culturais particulares, explicitando a existência de hierarquias culturais nas sociedades.

Diante desse paradigma, as pessoas com deficiência eram consideradas improdutivas e não atendiam a um modelo social aceitável, ficando à margem da sociedade, marcadas por um estigma que vem lhes representando socialmente no decurso da história da humanidade.

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. (GOFFMANN, 2004, p. 5)

É na Era Moderna que surgem, na civilização ocidental, as lutas por direitos. Segundo Campos (2018), é a partir da segunda metade do século XVIII que surgiram expressivas manifestações em favor de uma sociedade menos desigual, principalmente após a Revolução Americana de 1776 e a Revolução Francesa de 1789. O lema da Revolução Francesa — liberdade, igualdade e fraternidade — deu a tônica dos movimentos sociais do século vindouro.

Campos (2018, p. 63) enfatiza que os direitos humanos se respaldam no “conceito filosófico de direitos naturais que seriam atribuídos por Deus, mas possuem uma gama variada de versões, especialmente quanto ao universalismo dos direitos e ao relativismo cultural.”.

Com a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), deu-se início o processo de concretização dos direitos do homem enquanto cidadão, com direitos em âmbitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Em seu Artigo 25, a Declaração deixa claro que esses direitos são também das pessoas com deficiência:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Entretanto, só em 1975 esses direitos ficam expressos com a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975), em seu Artigo 2º:

As pessoas com deficiência gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

A partir do século XVI as pessoas com deficiência começaram a ganhar visibilidade, mas somente no século XX a sociedade inicia ações concretas contra a segregação e

discriminação das pessoas com deficiência, por meio dos movimentos da sociedade civil em busca de uma sociedade inclusiva.

O sistema escolar, ao introduzir direitos humanos modernos, admitiram valores normativos, de um modo de vida próprio da vida europeia ocidental e possibilitaram que a construção filosófica de uma concepção globalizável dos direitos humanos se tornasse viável como direitos de cidadania. As construções sociais opressoras são responsáveis pelas desigualdades. Tal condição é reconhecida pelos Direitos Humanos e, por esta razão, entende-se que a interação social é capaz de dar significado às experiências humanas transcendendo os impedimentos corporais. “Quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições impostas aos indivíduos com deficiência.” (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009, p. 67).

2.2 Segregação, integração e inclusão

A partir do século XVI, as pessoas com deficiência começam a receber algum tipo de cuidado. Porém, segundo Mendes (2006), esse cuidado era meramente custodial, ou seja, um cuidado protetivo para os indivíduos nessas circunstâncias. Esse olhar assistencialista levou a sociedade a responder às necessidades dessas pessoas com a institucionalização de trabalho assistencial em asilos e manicômios. Acreditava-se que, dessa maneira, seriam mais bem tratadas e protegidas.

No século XVIII, começa-se a falar sobre educação especial, mas é apenas no século XIX que surgem as primeiras escolas para pessoas com deficiências sensoriais e mentais, na Europa e nos Estados Unidos.

Em 1854 foi fundado no Brasil o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e dois anos depois, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (nomenclatura utilizada na época). Assim, apenas os surdos e os cegos foram contemplados com alguma ação educativa e esse atendimento ocorria apenas na capital do Império, que era o Rio de Janeiro (LANNA JUNIOR, 2011). Desse modo, o assim chamado “período de segregação” tinha como característica principal o fato de que a educação da pessoa com deficiência era ministrada à parte das pessoas sem deficiência.

Nessa época também foi instituída a obrigatoriedade do ensino para essa população, ainda de forma separada das pessoas que não possuíam deficiência. Nesse sentido, surge a pedagogia terapêutica, que tinha como objetivo formar a personalidade dos alunos para sua integração social.

Progressivamente, novas escolas especiais foram surgindo e as oportunidades de educação para as crianças com deficiência foram se ampliando. No século XX, com a criação de um teste que seria capaz de medir a inteligência das crianças (Teste de QI), os alunos com deficiência cada vez mais passaram a ser segregadas em escolas especiais.

No Brasil, historicamente marcado por movimentos dos pais das crianças com deficiência, foi fundada a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), em 1954, no Rio de Janeiro, que tinha como objetivo prestar serviços para a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência, buscando ainda a conscientização da sociedade. Em 1962, já eram 16 APAEs pelo Brasil (LANNA JUNIOR, 2011).

Ainda na metade do século XX, iniciam-se os trabalhos em reabilitação, o que ocorre principalmente devido ao grande número de mutilados de guerra, mas atende também crianças e jovens com deficiência (MENDES, 2006).

Até a década de 1970, iam para as escolas especiais aqueles que haviam sido impedidos de frequentar a escola regular, ou ainda aqueles que foram encaminhados por não terem sucesso na escola comum.

Para Mendes (2006, p. 387–388), “a segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”. Foi a partir da década de 1960 que os educadores passaram a questionar esse sistema educacional paralelo que havia se tornado a educação especial, pois perceberam que não conseguiam atingir o seu objetivo primordial, que era favorecer a integração social. Assim, surge uma nova etapa na história da educação especial.

A partir da década de 1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos sensibilizaram e conscientizaram a população sobre os prejuízos da segregação e marginalização das pessoas com deficiência e de outras minorias, tornando essa uma prática intolerável. A proposta de integração escolar nasce sob o argumento de que todas as crianças “teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2006 p. 388). A principal característica desse período foi a criação das classes especiais. Essas salas de aula para crianças com deficiência ficavam dentro das escolas regulares e acreditava-se que, assim, os alunos com

deficiência poderiam se integrar aos outros, mas ainda teriam um ambiente protegido para sua aprendizagem.

Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental [...] A ação pedagógica da Classe Especial visa o acesso ao currículo da base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no Ensino Regular.(PARANÁ, 2004).

A integração escolar era regida pelo princípio da normalização, ou seja, o objetivo da escola e da reabilitação era tornar a pessoa o mais próximo do normal possível. Para isso, a criança com deficiência era exaustivamente treinada nos programas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional entre outros, ficando o aprendizado escolar, de fato, relegado ao segundo plano. Pode-se dizer, ainda, que a escolarização durante esse período era um processo em diferentes níveis, através do qual se pretendia que o sistema educacional fosse capaz de prover meios adequados para atender às necessidades do aluno.

Os alunos com deficiências consideradas mais graves eram matriculados nas escolas especiais, que continuavam a funcionar como um sistema educacional à parte do sistema regular. Quando se acreditava que a criança tinha melhores condições de conviver e ser integrada à sociedade, ela era encaminhada para as classes especiais, e apenas quando era capaz de acompanhar a turma ia para a classe comum. Na prática, o que ocorria é que o aluno com deficiência dificilmente conseguia sair da classe especial e ir para a classe comum. Isso ocorria porque a visão que se tinha é que era o aluno quem deveria se adaptar à escola, e não a escola ao aluno. Dessa forma, nenhuma mudança era feita no espaço físico, na forma de comunicação ou mesmo no currículo para que a criança com deficiência fosse aceita.

Essa falta de adaptação proposta pela integração escolar fazia com que os poucos alunos com deficiência que atingiam o ensino regular muitas vezes fracassassem e voltassem para sua sala especial de origem.

É apenas a partir dos anos 2000 que essa filosofia educacional é revista. Das batalhas por direitos humanos surgem as discussões a respeito da inclusão. “A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir os alunos” (STAINBACK, STAINBACK 1999, p. 37).

O marco inicial para as discussões sobre inclusão no mundo é a Declaração de Salamanca, mas foi a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos que as pessoas, independentemente de suas condições, passaram a ser consideradas como seres de direitos, e puderam requerê-lo frente à sociedade. Assim, a dignidade humana passa a ser princípio constitucional.

A principal característica do período de inclusão é que as crianças, independentemente de suas características, devem aprender juntas. Para isso, é necessário que a escola e a sociedade se adaptem a elas, e não o contrário, como era no período da integração. Nessa nova filosofia, aprendemos que as pessoas têm direitos iguais, mas devem ser tratadas de acordo com suas necessidades. Em outras palavras, somos iguais desde que consideradas as nossas diferenças. Passamos, assim, do conceito de isonomia, em que todos são tratados de modo igual, para o conceito de equidade, em que todos devem ter as mesmas oportunidades. Acredita-se que, para a pessoa poder ser incluída na sociedade, é preciso considerar suas diferenças, ou seja, a modificação da sociedade é pré-requisito para que a pessoa com deficiência possa buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Enquanto na Integração escolar o aluno se modifica para se adaptar à escola, na Inclusão escolar é a escola que se modifica para se adaptar ao aluno. O sistema escolar deve tornar-se adequado para todos os alunos, sem que esse precise se encaixar em um padrão preestabelecido.

A escola inclusiva é aquela que atende a todos em suas necessidades, cada aluno com seus atributos diferenciais. A diversidade é enriquecedora para a aprendizagem de todos.

2.3 A possibilidade de inclusão do aluno com TEA no ensino regular

Em 27 de dezembro de 2012 foi aprovada a Lei 12.764 (BRASIL, 2012). Essa normativa, também conhecida como Lei Berenice Piana, ou Lei do Autismo, configurou-se a partir da militância de ativistas e familiares de pessoas autistas em todo o Brasil, em particular a mãe de Dayan (hoje adulto), Berenice Piana, que se deparou com o diagnóstico de autismo de seu filho quando este tinha 6 anos de idade. Ao se enxergar em um universo pouco conhecido pela sociedade, quando o silêncio era o costume e o respaldo da saúde na rede pública era impensável, pois pouco ou nada se conhecia sobre o autismo pelos profissionais, a demanda por direitos multi/intersectoriais e a incorporação de outras mães ao movimento, deu início a uma luta incansável entre muitas idas a Brasília, em busca de suprir uma lacuna social em que os autistas eram legalmente inexistentes. Com o apoio de grupos de pais e uma batalha árdua

manifestada por meio do preconceito, falta de informação e etapas de formulação, a Lei 12.764 foi promulgada depois de 10 anos de movimento.

Este marco legal reafirma o acesso à educação – um dos eixos desta pesquisa –, entre outras garantias de direito, já estabelecido na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 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”.

Partindo do pressuposto de que a Lei 12.764/12 originou-se em decorrência de amparos legais anteriores, signatários de documentos internacionais, construiu-se ao longo da história e antes da promulgação da lei em questão, o conceito de deficiência. A Convenção dos direitos das Pessoas com Deficiências amplia as possibilidades de cidadania e direitos das pessoas dentro do quadro de deficiência descrito, repercutindo em avanços sociais para todos, com uma mudança de paradigma em que a deficiência passou a ser vista como um modelo social. Nesse mesmo documento consolidou-se a não discriminação e a garantia de direitos voltados à educação, acessibilidade, entre outros. Segundo Habid (2018) “a partir da Lei Brasileira de inclusão, o conceito de deficiência se desloca para a interação entre sujeito e o ambiente”:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, psicossocial, intelectual, comunicativa ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2).

Baseada na concepção de Direitos Humanos da Declaração da ONU de 1948, a educação inclusiva provoca uma transformação estrutural e cultural da escola onde as particularidades de cada aluno podem ser desenvolvidas num contexto que oportunize equidade. A universalização do ensino desencadeou uma mobilização política e social devido à exclusão de sujeitos que apresentavam características distintas, considerados fora dos padrões da escola regular. As conquistas que popularizaram a educação inclusiva como compromisso mundial foram a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) na cidade de Jomtien, na Tailândia, onde vários países formalizaram medidas de igualdade no acesso à educação para as pessoas com deficiências destacando o direito fundamental de todos no sistema de ensino, e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que determinou princípios norteadores para a construção de uma educação inclusiva:

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, BRASIL, 1994, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu artigo 19, assegura práticas educacionais que atendam às necessidades de todas as crianças com deficiências, acesso gratuito à Educação Básica e oportunidades educacionais apropriadas. Mais adiante, o Art. 59, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê uma adaptação curricular, “métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender as necessidades dos alunos com deficiência no ambiente escolar. As adaptações podem variar entre muito ou pouco significativas, dependendo do grau e do tipo de deficiência. Contudo, a flexibilização requer mudanças nas práticas pedagógicas e objetivos claros do que se pretende alcançar com os alunos. Após a proclamação da LDBEN/96, outros documentos foram regulamentados para viabilizar a qualidade da Educação Especial e valorizar a educação inclusiva dos alunos com deficiência.

Um documento relevante para a inclusão escolar das pessoas com TEA e outras deficiências, formulado por professores e outros profissionais da Secretaria da Educação, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que determina as condutas da educação em relação à inclusão escolar. Esse documento foi apresentado pelo Ministério da Educação como uma política de acompanhamento dos avanços do conhecimento e das lutas sociais, com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a fim de orientar os sistemas de ensino para que respondam às necessidades específicas desse alunado.

Entre as garantias descritas no referenciado documento, estão: transversalidade da educação especial com atuação integrada ao ensino regular, atendimento educacional especializado, com professor especializado para complementação e suplementação da aprendizagem, continuidade de escolarização nos mais elevados níveis de ensino, formação de professores para a educação inclusiva, participação da família e da comunidade no processo de

inclusão, acessibilidade física também nas comunicações e informações, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em consonância com todas as normas apresentadas anteriormente, o Decreto 8368/14 especifica as normas descritas na Lei Berenice Piana, já mencionada, que institui a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, esclarecendo aspectos importantes sobre quais Órgãos promovem as ações voltadas para a equidade educacional, entre outras áreas das políticas públicas. A Lei 12.764/12 reafirma as diretrizes da Educação Especial e concretiza normas específicas necessárias para que o indivíduo com TEA se desenvolva integralmente.

O acesso, a participação e o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos com deficiência estão garantidos por lei, contudo, a legislação em torno da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva demanda atuação prática mais ativa para que os objetivos legais sejam alcançados em sua totalidade.

2.4 O impacto da Lei 12.764/12 para a educação

A partir da promulgação da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), as pessoas com TEA tiveram assegurados os direitos legais essenciais relacionados à educação, ensino profissionalizante, saúde, moradia, mercado de trabalho, previdência, assistência social, entre outros. No enfoque normativo, o indivíduo com TEA passa a se enquadrar no conceito de deficiência para todos os efeitos legais, conforme descrito pelo § 2º, Art 1º da referida lei. Esse dispositivo legal amplia o acompanhamento dos sujeitos com TEA para além do atendimento de transtorno mental, como era considerado previamente, e passa a ser entendido, a partir da deliberação, como transtorno do desenvolvimento.

O diálogo entre as áreas da saúde, transporte e educação é primordial para articular e programar novas ações voltadas para educação inclusiva. De acordo com a lei Berenice Piana, a intersetorialidade deve ocorrer de modo que o atendimento à pessoa com autismo aconteça de forma integral. Essa organização permite que os sujeitos com TEA, bem como seus responsáveis consigam gozar do que está proposto na regulamentação mencionada, garantindo acesso aos serviços de todas as áreas.

Outro fator de extrema relevância nessa lei é que permite à sociedade, em particular aos pais, uma participação ativa na formulação de novas políticas públicas, permitindo acompanhamento e avaliação das ações dos interesses das pessoas com TEA.

No que compete à educação, este preceito argumenta expressivamente sobre a prerrogativa de matrícula de pessoas com TEA nas classes regulares de ensino, com atendimento educacional especializado e profissional de apoio, se necessário. O não cumprimento dessa norma pode acarretar multa de 3 três a 20 salários mínimos para o gestor escolar ou autoridade competente, de acordo com o Art. 7 da Lei 12.764/12.

O Censo escolar (2018) descreve que o número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil vem aumentando gradativamente, chegando a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Segundo dados do Censo, em 2018 foram registradas, aproximadamente, 180 mil matrículas de estudantes com TEA na educação¹ básica. Tais dados validam a atuação da Lei Berenice Piana e o desenvolvimento e implantação das políticas públicas em relação ao público autista.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) faz intervenções específicas, numa perspectiva inclusiva, junto aos alunos com TEA, a partir de um plano de desenvolvimento individualizado (PDI), contemplando suas necessidades educacionais e potencializando suas habilidades, promovendo a aprendizagem, utilizando-se de recursos multifuncionais de acessibilidade, em espaço adequado. As escolas devem disponibilizar o AEE no contraturno como função complementar ou suplementar na formação do aluno em consonância com o ensino regular. Esse atendimento também pode ser oferecido em centros de atendimento educacional públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com as Secretarias de Educação (BRASIL, 2009, Art. 5°).

Em casos de comprovada necessidade, com base na lei discutida, o aluno com autismo fideliza o direito de contar com um acompanhante especializado em sala regular de ensino, que o auxiliará em sua comunicação e interação social, bem como nas atividades escolares. O serviço de apoio profissional viabiliza também as necessidades de cuidados pessoais, alimentação, higiene e locomoção.

Outro aspecto significativo da referida norma é a formação e capacitação de profissionais. Uma das funções do exercício docente consiste em conhecer seus alunos e proporcionar-lhes contextos nos quais os estudantes, com ou sem deficiência, possam vivenciar experiências em espaços coletivos da escola. Em decorrência do pouco conhecimento a respeito dos espectros do autismo, alguns professores sentem-se inseguros em suas intervenções pedagógicas, o que prejudica suas práticas docentes, evidenciando o assistencialismo e o foco na deficiência. A mediação pedagógica deve valorizar os progressos do discente, com

¹ A educação básica se compõe dos seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (LDBEN, 1996).

intervenções específicas e significativas. É importante destacar a necessidade de adaptações curriculares para proporcionar a inclusão efetiva dos alunos com TEA.

Devido à heterogeneidade da condição, os alunos com TEA são muito diferentes entre si e exigem dos professores que as adaptações ou abordagens de ensino não sejam centradas nas características do transtorno, mas nas habilidades e dificuldades singulares de cada sujeito (KUBASKY, POZZOBON, RODRIGUES 2015, p. 2).

A Lei 12.764/12 representa relevante progresso em termos educacionais e amplia a oportunidade de aprendizagem e socialização das crianças com TEA em todos os segmentos da Educação Básica, contudo, ainda é necessária a implantação de políticas públicas mais consistentes para a prática efetiva dessa conquista.

2.5 O currículo inclusivo

O currículo escolar é um documento que direciona as ações pedagógicas, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos. É um conjunto de elementos que se entrelaçam e se articulam por meio de ações pedagógicas desenvolvidas no território escolar, a partir do contexto social que se insere. Libâneo (2008, p. 168) defende que “o currículo define o *que* ensinar, o *para que* ensinar, o *como* ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática”.

Ao considerar o contexto cultural produzido pela sociedade, Gimeno (1998, p. 22) pontua que “currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. Para o autor, o currículo representa a seleção e organização da cultura.

No que tange à alfabetização, atualmente a Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 anos (BRASIL, 2010) define o currículo como:

(...) experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Essa Resolução também institui, no Art. 30, a alfabetização e o letramento como objetivo principal e a serem completados nos primeiros três anos do Ensino Fundamental. Essa premissa introduz ao currículo uma organização por meio de Ciclos de Formação, considerando o processo e não apenas o resultado.

Para as crianças autistas, bem como para alunos com outras deficiências, essa configuração no processo de alfabetização pode favorecer um trabalho voltado para reais particularidades dos educandos sem a eventualidade de retenção e ruptura de vínculos afetivos e sociais com suas turmas. Do mesmo modo, essa condição beneficiará os alunos a ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental na idade estabelecida pelo Art. 8, Art. 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 anos (BRASIL, 2010): “É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes”.

Na perspectiva da educação inclusiva, o currículo é norteado pelo princípio da equidade, propiciando ao aluno condições de aprendizagem com metas possíveis de serem conquistadas em conformidade com suas diferenças individuais, reconhecendo, assim, o aluno como centro da aprendizagem. Ele é o protagonista do processo e, portanto, suas características devem ser respeitadas. O eixo do trabalho deve se basear na potencialidade da criança e não evidenciar as deficiências. O professor é o mediador que se envolve ativamente no processo de aprendizagem, lançando mão de todo o seu conhecimento sobre o aluno. As atividades partem do cotidiano real do educando com as modificações necessárias para que o aprendizado aconteça.

Partindo dessa premissa, as adaptações curriculares, bem como a flexibilização do currículo devem estar previstas na elaboração do currículo. Embora muitos alunos com TEA consigam seguir o mesmo currículo dos demais colegas, outros necessitam de mudanças pontuais e necessitarão de intervenções específicas e distintas.

Segundo Oliveira e Machado (2007, p. 44), as adaptações podem ser de grande ou pequeno porte, sendo que somente a segunda exige ações de natureza política e administrativa. Pode-se dizer que as adaptações curriculares devem ocorrer em três níveis do planejamento educacional:

O projeto político-pedagógico da escola; o currículo propriamente dito; e as mudanças de atitudes individuais. Nas políticas públicas de educação e no projeto político-pedagógico da unidade escolar; No currículo ou no plano de ensino, elaborado pelo professor; Na programação individual de ensino, também elaborada pelo professor.

Ainda com função de flexibilização do currículo, o PDI se constitui importante componente curricular para viabilizar a inclusão escolar no que se refere a adaptações

pedagógicas de alunos com TEA, pois é entendido como um registro documental da vida escolar do aluno, composto por um plano de ação com a descrição das competências a serem desenvolvidas com estratégias específicas para o educando, bem como os resultados que se deseja alcançar conjuntamente com a família e a equipe multidisciplinar. No mesmo documento, a avaliação se dá de maneira prévia e processual, considerando o contexto e o ambiente em que o aluno está inserido. Deste modo, o documento está respaldado de acordo com a LBI (2015), capítulo IV, Art. 28, inciso V, que prevê a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”. O PDI cumpre a função de equiparação quando têm um olhar personalizado ao aluno a fim de garantir o direito à aprendizagem na esfera escolar. É um documento norteador para o trabalho do professor, por meio do qual se acompanha o desenvolvimento do aluno.

Ressalta-se a importância de traçar, na elaboração do currículo inclusivo, estratégias que privilegiem as potencialidades do sujeito autista, para além do seu diagnóstico. Portanto, a forma de ensinar e de aprender deve atender as individualidades de cada um, propiciando situações condizentes com as particularidades de cada indivíduo.

2.6 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A inclusão escolar é uma realidade irreversível e a educação especial é o principal segmento que constitui a educação inclusiva de pessoas com deficiência desde a formulação da LDBEN (1996). A base norteadora desse processo é o acesso à educação para todos, concebendo um espaço de interação entre indivíduos, a partir do qual são consideradas novas dinâmicas carregadas de múltiplas significações, viabilizando as experiências vivenciadas por professores e alunos.

Para compor a ideia de inclusão de crianças com TEA, bem como de todo o público-alvo da educação especial, o Atendimento Educacional Especializado apresenta-se como um dos serviços ofertados no contraturno e contribui para o acesso e a participação de todos no ambiente escolar, oportunizando aos alunos com deficiência o desenvolvimento de habilidades, com a subtração de barreiras que obstruem o processo de aprendizagem, de acordo com suas necessidades e individualidades. Considera-se público alvo do AEE “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, Art. 1, § 1).

O serviço do AEE não tem a incumbência de reiterar os conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula regular. A função desse atendimento é constituir um conjunto de procedimentos específicos que contribuam para o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência. Sendo assim, o caráter desse serviço obrigatório, integrante do projeto pedagógico da escola, não pode ser pensado como um reforço escolar, mas sim como uma forma de:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

A importância das escolas neste sentido é de possibilitar um espaço favorável, como a sala de recursos funcionais, com equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos específicos para estimulação de crianças com deficiência, com base nas situações que fazem parte da vida e do cotidiano do aluno, ou seja, “trazer para os atendimentos os conteúdos advindos de sua própria experiência, seguindo seus desejos, necessidades e capacidades” (BRASIL, 2006 p. 20).

O AEE em sala multifuncional é separado por área de deficiência. As salas para atendimento especializado de pessoas com déficit intelectual e autismo têm como objetivo buscar estratégias diferenciadas de aprendizado, desenvolvendo nesses alunos sua capacidade de raciocínio, para que assim eles possam acompanhar melhor as atividades desenvolvidas também no ensino regular.

Diante das prerrogativas do AEE, o professor deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Segundo o Art. 13 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, as atribuições do professor do AEE são:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização

de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

É importante salientar que o acesso dos alunos ao AEE ocorre a partir de uma avaliação feita pelos profissionais das salas de recursos funcionais e outros que compõem essa equipe. Baseado no diagnóstico com laudo comprobatório e um estudo de caso com a participação dos profissionais da saúde que amparam o aluno fora do ambiente escolar, o educador do AEE conhecerá as necessidades do educando e construirá estratégias que proporcionarão o apoio necessário à inclusão escolar.

3. A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO À LUZ DO MODELO SOCIAL

O surgimento da escrita demarcou a divisão entre a pré-história e a história. A partir da história, os acontecimentos passaram a ser registrados e documentados por meio dessa invenção. A tecnologia permitiu a evolução do tempo e do espaço geográfico, bem como revolucionou os meios e as formas de comunicação. Ao longo de três milênios, diferentes sistemas de escrita foram inventados por diferentes povos.

O alfabeto surgiu a partir da escrita egípcia, cujos sinais representavam ideias. Os fenícios, pela necessidade de controlar o comércio, criaram sinais representando sons. Inicialmente, os formatos dos símbolos inventados tinham relação com os sons dos objetos ou dos animais representados. O sistema de escrita criado pelos fenícios e posteriormente aprimorado pelos gregos e pelos romanos deu origem ao alfabeto latino, que é o sistema de escrita utilizado para escrever a língua portuguesa e as línguas da Europa Ocidental. Desta maneira, a palavra *alfabetização* traduz o sentido relacionado ao uso do alfabeto.

Até meados da década de 1950, o termo alfabetização remetia-se à condição de quem sabia ler e escrever ou tinha o domínio do alfabeto. O sentido atribuído à pessoa alfabetizada se restringia à escrita do nome, formulação de bilhetes, frases curtas e pequenos textos para uso na vida cotidiana, considerando este um grau de instrução eficiente e satisfatório para a época.

Em virtude do desenvolvimento da sociedade, da economia, da tecnologia, entre outros aspectos, a partir dos anos 1980, a alfabetização ganhou um novo significado na medida em que só decodificar o código já não era mais suficiente, tendo em vista que a maior parte da população não tinha as habilidades e competências necessárias para a participação efetiva na produção e compreensão das escritas que circulam no cotidiano, seja por ausência de escolarização, seja por escolarização precária. Diante desse contexto, “progressivamente o termo alfabetização passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2007).

Atualmente, o termo alfabetização é usado em duas dimensões. A primeira traz o conceito de letramento, que evidencia o domínio da escrita enquanto uma linguagem, da qual se extrai significados possibilitando o trânsito efetivo em uma sociedade letrada. A segunda remete ao uso da escrita enquanto tecnologia, ferramenta que demanda um conjunto específico de aprendizagens como a organização do código, a relação entre fonemas e grafemas e o conhecimento do alfabeto (SOARES, 2011).

Falar em alfabetização no século XXI inclui explicitar o contexto da leitura, quais tipos de textos devem ser lidos e com que finalidade, porque cada texto demanda níveis de conhecimento diferentes para a sua compreensão. Não se pode mais falar em alfabetização em sentido restrito, pois vivemos num mundo que requer respostas rápidas e coerentes.

Neste sentido, este capítulo explanará o significado da alfabetização para a criança com TEA em uma dimensão social do desenvolvimento humano. Não se pretende aqui explorar a aquisição da escrita e leitura em seus aspectos específicos, mas sim transcender esta reflexão considerando aspectos históricos e culturais, com base no desenvolvimento cognitivo do educando.

3.1 A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica

A psicologia da aprendizagem, área que dialoga interdisciplinarmente neste estudo com a pedagogia, evidencia, como referenciais e como contribuição ao desenvolvimento cognitivo, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A primeira é pautada nas vertentes de Lev Semenovitch Vygotski (1896–1934), juntamente com seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alex Leontiev (1904-1979), que enfatizam o diálogo entre o homem e suas experiências compartilhadas com outros, em um contexto histórico e cultural, por meio de ações mediadoras. A alfabetização de crianças com TEA será discutida a partir dessa perspectiva como constituinte social do conhecimento e do desenvolvimento humano.

A abordagem histórico-cultural de Vygotski está fundamentada na participação do outro na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, por meio da ação mediadora. Ou seja, nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas, o ambiente onde as relações sociais são privilegiadas é o melhor e mais adequado, independente desta pessoa ter ou não alguma deficiência (ORRÚ, 2010, p. 7).

Essa teoria considera que o ser humano não nasce humanizado e sim hominizado, mas é capaz de se tornar homem se inserido em um contexto social histórico-cultural mediado pela linguagem, característica singular e intrínseca da raça humana. A mediação por meio da linguagem possibilita ao humano o desenvolvimento de aptidões formuladas por pensamentos mentais superiores, o que o diferencia dos outros animais. É neste contexto que a criança com TEA deve ser inserida para que suas capacidades mentais sejam estimuladas de forma coerente e específica com o meio que a cerca.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material

e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A humanização do homem decorre do processo recíproco de apropriação e objetivação, percebendo o universo que está em volta e a incorporação dos elementos desse universo, desenvolvendo, assim, a capacidade de simbolização.

A Pedagogia Histórico-Crítica, preconizada por Saviani (2011), formula um pensamento antagonista às pedagogias tradicionais, nova e tecnicista por se fundamentarem numa visão de mundo idealizada por modelos mecanicistas, tendo em vista a manutenção do *status quo* da sociedade, para o cumprimento de papéis, numa visão acrítica, incapaz de interpretar o mundo como ele realmente é. Os modelos mecanicistas representariam, portanto, um meio de exclusão de crianças com espectro autista, uma vez que esses sujeitos não absorvem conhecimentos diante de abordagens homogêneas.

A partir da década de 1970, a Pedagogia Histórico-Crítica, embasada em manifestações progressistas e libertadoras, tem como foco uma visão pautada no materialismo histórico-dialético, concepção que consolida a realidade material como independente da vontade do homem ou de suas ideologias e determina os diferentes cursos da história influenciada pelo meio e pelos sujeitos que nela vivem. É uma corrente concreta e realista influenciada pelo filósofo Karl Marx. O teórico defende que as condições reais é que determinam a consciência humana. A “libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas condições da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio” (MARX; ENGELS, 2007, p. 29).

A articulação da Pedagogia Histórico-Crítica com a psicologia histórico-cultural propicia a transformação no campo social com a proposta de não mais reproduzir as condições dominantes da burguesia, da sociedade vigente. Saviani (2011, p. 76) explicita a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica:

(...) é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A Psicologia Histórico-Cultural, unida ao materialismo histórico-dialético, como é um dos elementos que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica, considerada como um método de

estudo pautado na socialização dos “conhecimentos historicamente sistematizados, acerca da realidade social, oportunizando aos indivíduos a interpretação em sua essência” (Dangió e Martins, 2018 p. 59). Esse método de ensino busca favorecer o diálogo entre alunos e professores, considerando todo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico do aluno, de uma forma sistematizada, lógica e gradual. Do mesmo modo, engloba o empoderamento, a ação transformadora do homem na sua relação com trabalho, a superação da sociedade capitalista com enfoque reprodutivista e a valorização da cultura histórica.

Diante de tal complexidade, as referidas teorias, entendidas como complementares, considerando suas aproximações, contribuem para a compreensão do sujeito autista e a problematização da realidade escolar apresentada no processo de alfabetização, uma vez que se propõe a uma educação vinculada à realidade e à subjetividade revelada na troca entre os seres.

3.2 A mediação no processo de alfabetização

A alfabetização e o letramento são manifestações linguísticas constituídas de signos arbitrários que se refletem em práticas sociais utilizadas para transmitir uma ideia ou um pensamento, por meio do uso competente da leitura e da escrita. É um fenômeno social que amplia a comunicação e as descobertas, possibilitando a construção do conhecimento em relação à leitura e à escrita.

O aluno com TEA, foco deste estudo, compreende esse processo de uma forma diferenciada, em consequência da tríade de comprometimentos do transtorno: a interação social, a comunicação e o comportamento. Esses três aspectos estão intrinsecamente ligados e, no âmbito escolar, podem ser abordados com ações específicas, como, por exemplo, procurar compreender o comportamento das crianças autistas para oferecer possibilidades diferentes de alfabetização e letramento. Assim como a interação social será facilitada se houver uma evolução no comportamento e na comunicação.

Na abordagem histórico-cultural, o modo de pensar o processo de alfabetização transcende a visão do domínio de um código e privilegia a conquista de uma nova linguagem concebida a partir da vivência social e cultural do sujeito. A relação com o outro no processo de constituição do sujeito sugere momentos e experiências sociais estimulantes, principalmente no ambiente escolar. Para a pessoa com autismo, essa oportunidade de convívio social pode ser evidenciada não de forma mecânica, mas impregnada pela ação do sujeito. Santos (2016, p. 41) defende que:

(...) o desenvolvimento cognitivo ocorre do plano social para o individual. Esse processo de apropriação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e implica uma atividade mental perpassada pelo domínio de instrumentos de mediação do homem com o mundo, entre esses instrumentos encontra-se a linguagem.

Para Vygotski (2000, p. 485) “(...) o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza humana”. Assim, a apropriação dos signos e os instrumentos atuam como mediadores do desenvolvimento das funções psicológicas como atenção, percepção, memória e formação de conceitos.

Vygotski define como mediadores da atividade humana, bem como do processo de aprendizagem, os instrumentos e os signos. Embora exista aproximação entre esses dois elementos, ambos apresentam características distintas.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalho e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite o armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 2001, p. 29).

Ainda que os antropoides se utilizem de instrumentos para mediação de suas ações, estas não podem ser comparadas às funções mediadoras do homem com o meio, uma vez que os antropoides não elaboram um processo de transformação do ambiente, ou seja, é independente da atividade simbólica, pois esse aspecto é singular a condição humana.

“Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações” (OLIVEIRA, 2001, p. 30). Os signos são orientações para ações internas do indivíduo, diferentes das ações concretas referidas ao instrumento. Ambos estão mutuamente ligados e compõem a atividade mediada exclusiva da raça humana.

(...) a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contatos social com outras pessoas (VYGOTSKI, 2007, p. 17-18).

A internalização é uma incorporação qualitativa no emprego dos signos simultaneamente à internalização dos sistemas simbólicos, da representação da realidade, ao serem compartilhadas pelo conjunto social, em decorrência de seus valores ideológicos, o que é essencial para pensarmos a interação da criança com TEA e sua própria constituição.

O processo de internalização descrito por Vigotski supõe que as primeiras relações dos indivíduos com o objeto de conhecimento ocorrem de forma externa, isto é, de forma intersíquica ou interpessoal, para somente depois serem internalizadas e passarem a fazer parte do repertório do sujeito em um nível intrapsíquico ou intrapessoal. Primeiro, aprendemos observando a ação dos outros, depois a incorporamos aos nossos conhecimentos (COELHO, 1996, p. 59).

A alfabetização é um curso gradual, não é inata e precisa ser ensinada. Neste sentido, o papel do professor é imprescindível no processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura. O docente se depara com alunos que apresentam diversas formas de apropriação da cultura e interfere de forma explícita em problematizações que promovem a relação com a criança, além de despertar funções que já estavam por mostrar-se, mas exigiam uma mediação de adultos ou crianças mais experientes.

Vygotski (1984) denomina este fenômeno como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É o ponto em que o professor busca compreender até que ponto a criança já chegou, ou seja, o que ela consegue realizar sem auxílio, designado por Vygotski de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), em seu percurso e o que ela necessita para evoluir em seu desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Para o percurso da alfabetização, assim como para todo o processo de ensino-aprendizagem, na abordagem histórico-cultural, a mediação parte do nível de desenvolvimento real da criança. A escola é responsável por provocar avanços que não ocorreram espontaneamente, interferindo na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, fazendo-os reconstruir significados por meio de seu grupo cultural.

3.3 A constituição simbólica no processo de alfabetização

Dar significado ao que se lê e ao que se escreve é um processo que transcende o sistema técnico de alfabetização. Esse processo é essencial para o sujeito com autismo, pois é uma constituição extremamente complexa devido a diferenças biológicas e ao trabalho behaviorista realizado pelas escolas. Ou seja, a instituição escolar não tem privilegiado o funcionamento simbólico nos processos cognitivos de crianças com deficiência em seus currículos. Para Orrú (2012), ainda é preciso romper paradigmas de ensinamentos mecanizados e a concepção reducionista do desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA.

De acordo com Oliveira (1997), os sistemas simbólicos são os sistemas de representação da realidade. A autora ainda enfatiza que a linguagem é o sistema simbólico básico das coletividades sociais humanas. “É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 36).

A linguagem é uma forma de comunicação expressada por via oral ou escrita. Seu significado cultural é estabelecido conforme o contexto em que é envolta, proporcionando uma relação com o mundo e com o pensamento.

A natureza simbólica da linguagem dá ao ser humano a capacidade de representar tudo o que compreende por meio da palavra, a linguagem verbal. Na linguagem verbal integram-se as modalidades oral e escrita. Além das palavras, o ser humano se comunica por outros meios que não exigem a fala: expressões faciais, gestos corporais, gritos, ruídos, sons musicais, dança, desenhos, pintura, escultura, entre outros, são formas de linguagem. Essa mesma capacidade também permite a elaboração e representações do espaço, do tempo, da natureza, do meio ambiente, dos artefatos produzidos, dos instrumentos, da tecnologia.

Antes da união dos fenômenos que estruturam o pensamento e a linguagem como indissociáveis, ambos se desenvolvem distintamente por volta dos primeiros dois anos de idade da criança. A partir deste ponto “a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediados por significados dados pela linguagem” (OLIVEIRA, 1997 p. 47). O funcionamento psicológico se estrutura de forma mais sofisticada, pois há uma conexão entre o que se fala e o que se pensa. O significado passa a ser a base principal das relações entre o pensamento e a linguagem no desenvolvimento da criança.

Segundo Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético (MARTINS, 2013, p. 168).

Para Vygotski (1995), o sistema de escrita não se limita à aprendizagem dos sons e das letras, igualmente ao seu traçado, pois se trata de um domínio simbólico extremamente complexo que se converte nas relações do meio cultural como uma nova linguagem. É um processo de aprendizagem ao longo do percurso histórico cultural da criança, adquirido por meio das interações. Por sua procedência cultural, a escrita não é inata e sim aprendida, reafirmando o que Vygotski (1995) considerou em seus estudos.

Por estar carregada de significações e conhecimentos sociais, a apropriação da leitura e da escrita produz na criança um desenvolvimento cultural enriquecedor, aproximando-as das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Neste sentido, criar a necessidade de ler e escrever deve ser uma preocupação didática de todo professor atento ao ensino produtor de desenvolvimento (DANGIÓ, MARTINS, 2018, p. 26).

Previamente ao contato com as letras, é preciso entender que o processo de alfabetização se inicia antes mesmo de a criança ir à escola. A aquisição da linguagem escrita se inicia no primeiro gesto do bebê ao se comunicar com a mãe.

Partindo da premissa de que a escrita é uma função mediada pela cultura, o contexto que disponibiliza a familiarização de uma cultura letrada estimula a descoberta da língua escrita como um sistema de signos. Para a criança, o caminho da linguagem oral para a língua escrita é considerado um grande desafio, pois esse processo exige um alto grau de abstração. Um sistema de signos sonoros que serão substituídos por signos gráficos exige um alto nível de pensamento, considerando que a linguagem escrita é constituída de uma estrutura fonêmica e semântica.

Antes de aprender a ler e a escrever, a criança percorre um caminho no qual acontecem revoluções psíquicas denominadas por Luria (2001) como estágios da pré-história da escrita. Essa base foi observada em estudos realizados pelo autor sobre como a criança aprende a usar a escrita, bem como sua forma de funcionamento – algo que parece estranho a ela. Esses estágios exprimem a escrita “desde a cópia imitativa, mecânica, puramente externas do movimento da mão do adulto quando escreve, até o domínio inteligente desta técnica” (Luria, 2001 p. 148).

O primeiro estágio é qualificado por Luria como fase pré-instrumental. Nessa fase, a criança retrata a escrita com rabiscos representando a escrita adulta, sem significado funcional. Emprega a escrita dissociada do conteúdo que tinha de ser escrito. “Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito” (Luria, 2001 p. 150).

O segundo momento da escrita se dá quando a criança produz marcas topográficas e as relaciona à sentença ditada. “Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca (..) ela é variável” (Luria, 2001 p. 158). O autor também aponta que:

(...) é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma. A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a relembrá-la. Tudo isso e a presença de certas técnicas de escrita topográfica não-diferenciada que surgem nos povos primitivos estimularam nosso interesse por esse auxílio técnico não-diferenciado da memória, o precursor da verdadeira escrita (LURIA, 2001 p. 158).

Na terceira etapa, a criança distingue o desenho da escrita, pois converge para uma atividade intelectual complexa. Desenvolve uma atividade gráfica diferenciada em que o uso da escrita tem valor funcional. Luria destaca o conteúdo ditado como fator decisivo para o salto qualitativo no psiquismo da criança em direção à compreensão da escrita. Dessa forma, a escrita torna-se pictográfica e o desenho como recurso mnemônico (2001).

O quarto estágio caracteriza-se como escrita simbólica e finaliza a pré-história do desenvolvimento da escrita para dar seguimento a uma nova técnica. É o ciclo em que a criança aprimora o desenvolvimento cultural na compreensão do significado da escrita. A partir desse ponto, o ensino é formulado com base na representação gráfica dos sons das palavras da fala oral. Luria (2001, p. 181) sustenta que a criança “compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se, assim, inteiramente confiante em sua escrita, mas ainda é incapaz de usá-la”. Dangió e Martins (2018, p. 57) reiteram que “quando a criança atinge o estágio da escrita simbólica, utiliza letras para marcar um conteúdo, mas não sabe ainda o mecanismo integral de seu uso, sendo assim, as escritas são indiferenciadas, pois as letras ainda não têm função de representação”.

Vygotski (2007, p. 70) define a escrita como simbolismo de segunda ordem. “Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades

reais”. O simbolismo de primeira ordem, essencial para a evolução da escrita, surge no desenho e no brinquedo. Há uma estrita relação entre o desenho e a escrita, pois os rabiscos são manifestações do simbolismo de primeira ordem, uma forma primitiva de escrita. Sendo assim, a escrita passa pelo simbolismo de primeira e segunda ordem, respectivamente. Os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais.

O professor, ao identificar os usos dos signos e suas origens na criança, torna-se fundamental nesse processo, tendo em vista as intervenções ao longo dos estágios apresentados, com a finalidade de promover os processos psíquicos infantis para o desenvolvimento da simbolização na criança (Dangió e Martins, 2018).

3.4 Perspectivas de alfabetização e o educando com autismo

De acordo com a Lei Berenice Piana (2012), toda criança com autismo tem direito ao acesso à educação. Esse empreendimento engloba, entre outros, os processos de ensinar e aprender igualmente a apropriação “do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BNCC, 2017).

Nas salas de alfabetização, os alunos com deficiência matriculados em turmas regulares até 2017 correspondem a 1.516 alunos, considerando a quantidade total de 50.312 matrículas nas séries iniciais nas escolas situadas na cidade de São Paulo (INEP, 2018).

Ao longo da história, as concepções acerca da alfabetização no Brasil atravessaram vários conflitos entre as metodologias adotadas, desde o início do século XX, em decorrência da consolidação da escola após a Proclamação da República. Segundo Mortatti (2006, p.2): “No âmbito desses ideais, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social”. A partir da concepção da autora, a alfabetização, a contar do período pós República, passa a ser vista como uma técnica ensinável em um ensino organizado, sistemático e intencional na fase inicial de escolarização das crianças. Nessa perspectiva, após o século XIX, a alfabetização se constitui em momentos relevantes para a fundamentação de novas práticas acerca dos ensinamentos relacionados a leitura e escrita, baseados em disputas em torno das efetivações da alfabetização.

O marco inicial de ensino de leitura e escrita teve como principal meio de alfabetização métodos de marcha sintética. A principal base dessa abordagem se dava da parte para o todo. O ponto de partida era a apresentação das letras (soletração do alfabeto), seguidas de seus sons (método fônico) ou das famílias silábicas, denominado método de silabação (MORTATTI, 2006). Seabra e Dias (2011, p. 307) definem que “tal apresentação pode ocorrer de uma ordem específica ou sem uma sequência previamente determinada. Após a introdução das unidades mínimas, ensina-se sua síntese em unidades maiores, formando sílabas, palavras, frases e, finalmente, textos”.

Os educandos com deficiência viviam em situação de segregação, em salas separadas ou escolas especiais. A alfabetização dessas crianças não era priorizada, pois o objetivo era mantê-las em um espaço separado das demais crianças no intuito de não desordenar o ensino homogêneo ofertado pelas cartilhas no ensino primário. Conseqüentemente, tornava-se indiferente o método de alfabetização utilizado na época.

Em sequência, sob forte influência norte-americana, surge o método analítico, que concebe o ensino da leitura iniciado pelo todo. Nesse método, ao contrário do sintético, a forma de ensino apresenta unidades de significado como palavras, frases ou textos para, posteriormente, analisar as partes. O princípio desse método parte da familiarização das crianças com as palavras, de forma global para, posteriormente, formarem frases. A análise da palavra é realizada em um segundo momento, após seu domínio global. Esse movimento incentivou disputas entre aqueles que defendiam a nova forma de ensinar a ler e os tradicionais métodos de silabação considerados mecânicos, tendo em vista que o método analítico levava em conta aspectos psicológicos da criança. “Apesar de haver outros métodos analíticos, como os métodos de palavração e sentencição, o global ou ideovisual é o mais conhecido e difundiu-se amplamente nas escolas” (SEABRA, DIAS, 2011, p. 321).

Diante da propagação de ambos os métodos e resistência entre se trabalhar de uma forma ou de outra, os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo, no entanto, de uma forma mista.

Em meados da década de 1970, esse ecletismo processual foi se aperfeiçoando em materiais didáticos mais elaborados, considerando aspectos áudio-motores e viso-motores e o ensino começa a ser pensado a partir do desenvolvimento da criança, mesmo que ainda de forma homogênea. Assim, “funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como* ensinar subordinado à maturidade da criança a *quem* se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Na década de 1980, seguindo a tendência psicogenética, a pesquisadora Emília Ferreiro, baseada nas teorias de Piaget, influenciou radicalmente os paradigmas de alfabetização no Brasil. Suas concepções possibilitaram o levantamento de diversas críticas aos métodos de alfabetização que não evidenciavam o protagonismo do aluno no processo de aquisição da escrita.

(...) a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a ser o sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados pré-requisitos para aprendizagem da escrita que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização -, são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultados de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita (SOARES, 2011, p. 89).

Desta forma, o problema do fracasso escolar passa a ser analisado a partir das questões sociais e da eficácia das políticas públicas voltadas para os educandos com deficiência, e não mais a partir dos métodos, pois o processo de aprendizagem, de acordo com a abordagem construtivista, tem como base a psicogênese da língua escrita. As transformações ocorridas na educação e a busca de soluções para as dificuldades em alfabetizar as crianças com ou sem deficiência demonstram que os métodos não são a única e mais importante condição para o aprendizado da leitura e escrita, denominada por Mortatti (2010, p.332) como “desmetodização da alfabetização”.

Na década de 80, o Brasil institucionalizou nacionalmente o construtivismo como alicerce das ações relativas à alfabetização e ao letramento. Para o pensamento construtivista, o processo de conhecimento é individual e interno; aprender depende de trocas com o meio, decorrentes das ações dos sujeitos sobre os objetivos, fenômenos ou situações e dos instrumentos de interpretação que os sujeitos tenham adquirido. O meio externo oferece as condições, a reelaboração é operada pelo sujeito, que volta a agir sobre o mesmo meio (físico ou social) com uma bagagem maior, capaz de novos questionamentos, por meio de novas vivências e aprendizagens.

O movimento interacionista de alfabetização emergiu na mesma época e foi incorporado como complementar à abordagem construtivista. Segundo Mortatti (2010, p. 332):

A perspectiva interacionista propõe uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.

Esse diálogo entre as duas concepções amplia as possibilidades de trabalho com a crianças com autismo na medida em que aproxima aspectos cotidianos e práticas pedagógicas e evidencia que o processo de alfabetização não se limita a uma técnica específica. A aquisição desse conceito depende do meio externo.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais² (1997) evidenciem a alfabetização num processo construtivista, ilustram implicitamente o método global como inerentes ao processo de aquisição de leitura e escrita, pois “preconizam que as atividades de leitura e escrita partam diretamente, e desde o início, do texto. Para eles, a ênfase não deve ser em unidades menores, no nível da palavra, mas sim na competência discursiva desde o início” (CAPOVILLA, SEABRA, 2007, p. 25). Tais considerações vão ao encontro da fonetização da escrita retratada por Ferreiro (1986) em um período específico de construção da escrita, caracterizado pelo estabelecimento da relação fonema/grafema entre unidades que ela reconhece na língua falada e a grafia de cada uma dessas unidades na escrita.

Seabra e Dias (2011, p. 311) defendem que o método fônico e “o estímulo da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala”, é o caminho para alfabetização, principalmente de crianças com distúrbios de leitura e escrita. Contudo, esse método deve ser cuidadosamente avaliado para alunos com autismo não verbal, considerando que possa ser incompreensível essa correspondência entre grafemas e fonemas para um indivíduo que não verbaliza (NUNES, WALTER, 2016).

De acordo com Capovilla e Capovilla (2000), é fundamental formar o léxico das palavras para sua leitura posterior, com uma intervenção direcionada ao desenvolvimento da consciência fonológica. Os autores enfatizam três tipos de processamento relacionados às habilidades de leitura e escrita: o acesso ao léxico mental, que se refere à habilidade de rememorar a informação sobre o código fonológico que se encontra na memória de longo prazo; a memória de trabalho fonológica, que é a habilidade mental de representar características fonológicas da linguagem e a consciência fonológica, no qual a percepção da fala é analisada

² Diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Ensino Fundamental.

nos seus elementos (palavras, sílabas ou fonemas). Esses processos não acontecem em um contato espontâneo como no método global, por exemplo, e sim em uma sistematização direcionada. Ambos destacam que a consciência fonêmica se distingue da consciência fonológica na medida em que esta compete especificamente à correspondência entre grafema e fonema.

Diante das pesquisas científicas realizadas por vários estudiosos da área que apontaram o método fônico como método de melhores resultados na alfabetização da maioria das crianças, atualmente, o documento da Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece para a alfabetização, nos dois primeiros anos das séries iniciais, a perspectiva construtivista e a consciência fonológica, como foco da ação pedagógica. O documento enfatiza que “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017 p. 63).

No que concerne às crianças com TEA, a aquisição da leitura e escrita não pode ser provida de apenas um método, embora alguns autores indiquem o método fônico como a primeira opção no processo de alfabetização de alunos com autismo. No entanto, essa ação pode ser questionada quando se estabelece que o sujeito com TEA, quando hiperléxico, não integra significados essenciais para compreensão leitora, limitando o desempenho da alfabetização apenas para uma leitura alfabética, reprimindo a escrita como meio de comunicação (CARDOSO-MARTINS, SILVA, 2008). Crianças não-verbais podem não ser beneficiadas com o método fônico, deste modo, o método global também é considerado em alguns casos.

O ensino híbrido, com articulação entre estratégias tradicionais e tecnologia, torna-se uma alternativa de trabalho no processo de alfabetização de educandos com TEA. Segundo Moore e Calvert (2000), os resultados de uma pesquisa comparativa apontaram melhores níveis de atenção e aprendizagem de vocabulário em crianças que utilizaram programa de computador com estímulos visuais e auditivos em detrimento daquelas que não fizeram uso da ferramenta. Neste sentido, os materiais da sala de recurso em consonância com as estratégias do AEE e sala regular equiparam e propiciam situações de aprendizagem.

Assim como em crianças típicas, não há um caminho único para promover a alfabetização de alunos com autismo. Cabe ao professor identificar as especificidades de cada aluno e oportunizar vivências e estratégias que respaldem condições para proporcionar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita como meio de comunicação e socialização, partindo da interação com o contexto em que o educando se encontra. Segundo Oliveira (1997, p. 85):

(...) um indivíduo que vive num grupo cultural que não dispõe da escrita jamais será alfabetizado. Isto é, embora, embora, enquanto membro da espécie humana, disponha da possibilidade física de aprender a ler e escrever, essa possibilidade só será desenvolvida como um modo de funcionamento psicológico por seres humanos que vivam em sociedade letrada.

Tomar a criança com TEA como aluno, acreditar em suas possibilidades de educabilidade enquanto sujeito social abrem espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam oportunizadas no contexto escolar.

4. CAMINHOS DA PESQUISA

A base de análise deste estudo compreende os diálogos entre os modelos biológico, social e subjetivo do TEA no processo de alfabetização de alunos nas séries iniciais do ensino regular.

Neste capítulo será contextualizado o percurso da pesquisa em caminhos que se expressaram diante da necessidade de investigação.

4.1 Delineamento

O presente estudo, que se debruçou sobre a investigação de como os impasses agem no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada na região periférica da zona sul de São Paulo, SP, tem uma abordagem qualitativa, “ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 70) e caracteriza-se como uma pesquisa de observação participante:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2009, p. 70)

Em razão de poucos estudos alusivos à alfabetização de crianças com autismo no ensino regular, a coleta dos dados e as observações inerentes às categorias estabelecidas exigiram aprofundamento nas investigações, no propósito de encontrar respostas para as perguntas existentes e formular novas questões para estudos posteriores.

Inicialmente, foi realizada uma busca de instituição que apresentasse crianças com TEA nas três séries iniciais do Ensino Fundamental, compreendidas pelo 1º, 2º e 3º ano, com interesse em participar da pesquisa, chegando-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) equipamento componente do Centro de Educação Unificado³ (CEU), localizado no bairro Guarapiranga.

³ Projeto implantado pela Prefeitura de São Paulo em 2003.

Diante das questões de pesquisa propostas, foi empreendida uma revisão bibliográfica no intuito de se aprofundar acerca dos conhecimentos teóricos sobre o panorama das políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista e a mediação do processo de alfabetização no contexto escolar. Tal procedimento possibilita ao leitor entender a natureza teórica dos autores abordados, das particularidades do transtorno e do que está sendo produzido na área atualmente.

4.2 Contextualização do campo de pesquisa

A escola é o espaço de produção de conhecimento e de cultura, e os sujeitos que a frequentam não são agentes passivos. Ao contrário, todos fazem parte de uma relação contínua de construção identitária, de conflitos e negociações.

Diante dessa perspectiva, foi escolhida uma EMEF que está localizada em um bairro da zona sul, região periférica de São Paulo, integrante do CEU.

O Centro Educacional Unificado (CEU) faz parte de um projeto implantado pela prefeitura de São Paulo em 2003, na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy, criado pelo decreto 42.832/03 com o intuito de oportunizar às crianças e jovens da periferia uma educação de qualidade, com equipamentos⁴ centralizados, para favorecer ações em âmbito escolar e social. A iniciativa garante acesso à educação popular ampla e de qualidade que busca atender às demandas sociais contemporâneas.

A escola municipal vinculada à pesquisa faz parte Diretoria Regional de Educação Campo Limpo e foi fundada em fevereiro de 2008. Está localizada em uma comunidade pobre, com infraestrutura escassa, principalmente em saneamento básico. Existe rede de energia elétrica e abastecimento de água, contudo, boa parte do bairro utiliza-se de ligações clandestinas. Grande parte da população não conta com rede de esgoto. A maioria das casas é de alvenaria, no entanto, o maior número de residências está em área de invasão.

As opções de lazer são oferecidas pelo CEU, aberto diariamente à comunidade, além de um extenso parque ecológico da região.

A unidade possui 02 andares e dispõe de: 01 secretaria, 01 sala de diretor, 01 sala de Professores, 01 brinquedoteca, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 sala de leitura, 16 salas de aula, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 cozinha, 02 almoxarifados, 01 quadra, 02 pátios (um coberto, com mesas para alimentação, e outro descoberto), 02 banheiros masculinos para

⁴ Termo utilizado para designar bens públicos de educação constituintes do CEU: Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

alunos, 02 banheiros femininos para alunas, 01 banheiro masculinos e 01 banheiro feminino para funcionários, 02 banheiros para pessoas com deficiência e 01 laboratório de informática. Também conta com rampa de acesso ao 1º andar.

A escola destina-se a alunos entre 06 e 16 anos em dois turnos de funcionamento: manhã, das 7h às 12, e tarde, das 13h30 às 18h30. A unidade escolar conta com 40 educadores para 958 alunos e 21 turmas entre 1º e 9º ano.

Tabela 1 – Alunos matriculados na EMEF

Segmento	Número de alunos	Faixa etária
Ensino Fundamental I	437	06 a 10 anos
Ensino Fundamental II	521	11 a 16 anos
Educação Especial	40	06 a 14 anos

Formulada pela autora com base nas informações do PPP (2018).

Dos 40 alunos com deficiência, 10 crianças são diagnosticadas com TEA entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental. A EMEF oferece Atendimento Educacional Especializado e, entre os diversos processos de aprendizagem disponíveis na proposta está: “Para alfabetizar alunos com deficiência faz-se necessário sondar os interesses do educando e associá-los aos conteúdos” (PPP, 2018). Os alunos que participam desse programa são acompanhados duas vezes por semana, no contraturno, por uma professora com formação específica em Educação Especial.

Tabela 2 – Alunos com deficiência matriculados na EMEF

Deficiências	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Deficiência visual			1				1		
Deficiência física (cadeirante)			1		1				
Déficit intelectual		2	1		2	2	4	1	5
Paralisia cerebral			1				3	1	2
Síndrome de Down					1				1
TEA	1	1	3	2		1	1	1	

Formulada pela autora com base nas informações do PPP (2018).

A clientela é formada, principalmente, por migrantes das regiões Norte e Nordeste do país. A maior parte da população é assalariada, de baixa renda, valoriza a formação escolar e a cultura, bem como incentiva seus filhos na busca de conhecimento, são responsáveis e

participam ativamente da comunidade escolar. Uma pequena parte faz trabalho informal ou não possui renda fixa e vive em condições precárias.

Os princípios da instituição dispostos no PPP (2018) objetivam sua ação educativa:

(...) fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar. A proposta é uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando visando também prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

A instituição adota a teoria sócio-interacionista, que propõe que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, cujo principal teórico é Vygotski, a partir da pedagogia histórico-cultural, segundo a qual o conhecimento ocorre do social para o individual.

4.3 Os sujeitos participantes

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, identificaremos os alunos com letras e as professoras e estagiárias com números, da seguinte forma: Aluna B – Professora e estagiária 1 (1º ano); Aluna E – Professora e estagiária 2 (2º ano); Alunos G, W e M – Professora e estagiária 3 (3º ano). A Professora 4 refere-se à docente que atua no AEE.

A aluna B tem 7 anos e está no 1º ano do Ensino Fundamental. Iniciou a vida escolar aos 3 anos e foi diagnosticada com TEA severo aos 4 anos de idade. Desde então, é acompanhada por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e psicopedagogo.

Diante das observações do caderno de campo e diálogos com os profissionais que atuam diretamente com os alunos autistas envolvidos na pesquisa, foi possível perceber que B é autista não verbal, no entanto, emite sons em ritmo musical quando se sente acolhida ou feliz. Ela não se expressa por meio de expressões faciais, mas percebe quando é elogiada e reage com sons. Apresenta estereotípias como balançar o corpo, bater as mãos e se movimentar em círculos quando agitada ou alegre. Em certo momento durante a observação, ao ouvir a música que indica troca de aulas com professores especialistas, B levantou-se do chão onde estava deitada e começou a bater palmas, pular e cantar. Em geral, comunica-se balançando a cabeça para manifestar interesses e pega na mão das pessoas próximas para solicitar algo. Tem dificuldade e resistência em seguir a rotina e interagir com outras crianças, mas aceita auxílio dos adultos que a acompanham diariamente.

A aluna E tem 8 anos e está no 2º ano do Ensino Fundamental. Aos 3 anos de idade obteve o diagnóstico de TEA em grau severo. Diante desse quadro, fez-se necessário o uso de medicação contínua (Periciazina 4% de 12 em 12 horas), um medicamento indicado para distúrbios de comportamento. Faz acompanhamento com neurologista, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga. É uma criança muito afetiva, contudo, comporta-se impulsivamente ao ser contrariada, fazendo uso de força física. No início do ano, segundo relato das professoras da sala regular e AEE, apresentava resistência em seguir rotinas e aceitação de regras e limites no espaço escolar. Gradativamente, apresenta evolução neste sentido e consegue interagir, por alguns momentos, com outras crianças da sala de aula. Gosta de assistir desenhos com músicas, brincar com peças de montar, folhear livros e olhar as imagens. Durante a pesquisa, frequentava a sala de recurso multifuncional para atendimento especializado no contraturno duas vezes, totalizando 4 horas por semana.

O aluno G está no 3º ano e tem 9 anos. É diagnosticado com TEA leve e acompanhado por fonoaudióloga, psicoterapeuta especializada em método ABA e terapeuta ocupacional. Faz uso do medicamento Respiridona 2 mg para controle de transtornos do comportamento. É uma criança afetuosa e tranquila, interage com os colegas em alguns momentos da aula, pois comunica-se com a fala, participa das propostas, contudo, sua concentração é limitada, dificultando a conclusão das atividades.

M tem 8 anos e também é aluno do 3º ano. Tem autismo considerado moderado. É acompanhado por terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e psicóloga. A interação social, bem como a comunicação, é restrita, pois o aluno prefere o isolamento. Expressa-se pela fala em momentos distintos, com palavras isoladas e descontextualizadas. Começou a frequentar a escola aos 5 anos de idade, já com o diagnóstico de autismo. Usou fralda até os 6 anos de idade e é dependente de auxílio para utilizar o banheiro. Manifesta interesse fixo em meios de transporte, o que representa na escrita espontânea.

W tem 9 anos e frequenta a mesma série de M e G. A família obteve o diagnóstico de TEA quando W tinha 4 anos. O aluno necessita de medicação diária, segundo acompanhamento médico, dos ativos Haloperidol 0,2% e Carbamazepina 100 mg, indicados para alterações do comportamento e temperamento agressivo. Na sala de recursos e atendimento educacional especial, frequentada duas vezes por semana, gosta de brincar e tem boa interação com o grupo, no entanto, na sala regular envolve-se em conflitos com frequência, utilizando-se de força física com os colegas. Expressa-se oralmente, reconhece algumas letras do alfabeto, numerais de 0 a 10 associando-os às quantidades correspondentes e consegue escrever o nome sem auxílio.

A professora 1 é formada em Pedagogia. Julga-se que a profissional apresenta experiência na área da educação e tem aproximadamente 40 anos.

A professora 2 tem 26 anos, graduada em Pedagogia e leciona há 4 anos no Ensino Fundamental I.

A professora 3 tem 33 anos, 14 anos de experiência na área da educação e tem em seu currículo duas graduações, sendo a primeira Pedagogia e a segunda em Arte.

A professora 4 tem 38 anos, 16 anos em sala de aula e sua formação inicial é Química. Acrescenta-se a sua formação os cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e Educação Especial. A docente tem formação adequada para atuar no AEE, conforme determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

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

Todas as estagiárias participantes da pesquisa fazem parte do programa CEFAl⁵, têm entre 22 e 30 anos e são estudantes de Pedagogia.

A Coordenadora Pedagógica e a Diretora possuem formação correspondente ao cargo: graduação em Pedagogia.

4.4 Coleta de dados

Os instrumentos para realização dos levantamentos empíricos dos dados deste estudo seguiram as seguintes etapas: observação dos discentes e docentes participantes no ambiente escolar, análise das atividades de registro, investigação dos prontuários escolares e PDI dos alunos participantes da pesquisa, estudo do Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras do ensino regular, coordenadora pedagógica e professora do AEE. Todos os mecanismos objetivaram a coleta dos dados qualitativos a respeito dos sujeitos participantes.

⁵ Programa oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, e vinculado à Diretoria Regional de Educação, o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl é responsável por desenvolver ações de formação e projetos, produzir materiais, orientar e supervisionar as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, além de dispor de acervo bibliográfico e de disponibilizar equipamentos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais (SÃO PAULO, 2009).

Após a EMEF ter aceitado participar da pesquisa, obteve-se a autorização formal da responsável pela escola e a submissão do projeto à Plataforma Brasil⁶ (Apêndice A). Após a aprovação do projeto (Apêndice B) pelo referido órgão federal e Termos Livres e Esclarecidos⁷ (Apêndice C) assinados pelos envolvidos no estudo, foi possível iniciar a coleta de dados experienciais dentro da instituição.

A etapa seguinte foi a observação participante em sala de aula e demais dependências da escola em que os alunos participantes da pesquisa se encontravam. Esse procedimento baseou-se inicialmente em um roteiro elaborado antecipadamente para nortear uma atenção direcionada, com a finalidade de atender aos propósitos da pesquisa e formular as categorias de análise. Contudo, as observações não se limitaram ao roteiro, uma vez que a subjetividade do sujeito não se restringe a situações isoladas. González (2009, p. 54) justifica a perspectiva de subjetividade:

(...) legitima os aspectos humanos, tanto dos indivíduos quanto dos espaços sociais em que esses existem. A subjetividade dá lugar a uma lógica que não é unicamente a do dever frente às exigências internas, mas também a de se sentir em correspondência com as necessidades que caracterizam um sujeito ou um espaço social em um contexto específico de sua ação social.

No roteiro previamente elaborado, contavam as seguintes perguntas:

- Como a escola concebe o aluno com TEA?
- Como é a interação entre as crianças com TEA, as outras crianças, as professoras e as estagiárias?
- Quais atividades são desenvolvidas durante o período escolar?
- De que modo o professor promove a interação e a aprendizagem do aluno?
- De que forma o aluno com TEA responde às atividades de leitura e escrita?
- Como ocorrem as intervenções pedagógicas no processo de alfabetização?

Simultaneamente à observação, providenciou-se a averiguação dos documentos institucionais e dos alunos participantes com o objetivo de investigar se as propostas do PPT se efetivavam no cotidiano escolar, em cumprimento com as particularidades de alunos com TEA nas séries de alfabetização. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) foi utilizado para

⁶ Base federal para sistematizar recebimento dos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos nos comitês de ética do Brasil.

⁷ Documentos de autorização exigidos pela Plataforma Brasil para participação na pesquisa.

compor a compreensão dos sujeitos analisados e relacionar o documento às práticas e intervenções realizadas com os educandos.

Para análise documental, as atividades de registro desempenhadas pelos alunos participantes do estudo, com graus de relevância em relação à alfabetização, foram fotografadas para buscar registros eficientes, conforme o contexto em que foram elaboradas, pois facilitam a revisitação dos fatos ocorridos no cotidiano, para uma melhor reflexão embasada na realidade vivenciada.

Com o intuito de compor o material etnográfico, utilizou-se o diário de campo para registro das peculiaridades do cenário estudado como mais um instrumento de análise, ressaltando o olhar do pesquisador e evidenciando dados do cotidiano vivenciado.

Na fase seguinte, ainda concomitante às observações, realizaram-se as entrevistas (Apêndice D) semiestruturadas, com as professoras do 2º ano, 3º ano⁸ e AEE, igualmente com a coordenadora pedagógica, contendo perguntas abertas, relativas ao conhecimento sobre o autismo, práticas de inclusão, adaptações pedagógicas, mediação dos processos de alfabetização de alunos com TEA e diálogo entre ensino regular e AEE. Esse instrumento, em consonância com os demais processos, ampliou a exploração de dados da pesquisa, contribuindo para averiguação de contrapontos entre falas apresentadas na entrevista e vivências recorrentes no ambiente escolar.

4.5 Tratamento e análise dos dados

Durante o período de um semestre (junho a dezembro de 2018), foram realizadas, duas vezes por semana, as observações das turmas 1º, 2º e 3º anos, dos 5 alunos com TEA, participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender a cultura escolar em relação aos discentes e docentes que faziam parte do ambiente. O foco principal das observações foram as barreiras encontradas no processo de alfabetização das crianças com TEA com base no sujeito, contexto e currículo.

Ao longo dessa etapa, a produção de material fotográfico das atividades de alfabetização realizadas pelos alunos com TEA deu origem às investigações de acesso ao currículo, utilizando-se como base o PPP de 2018. A análise documental dos prontuários dos alunos fez-se necessária para entender os aspectos biomédicos que envolviam cada uma das crianças de modo idiossincrático.

⁸ A professora do 1º ano optou em não responder as perguntas da entrevista por motivos pessoais.

As entrevistas semiestruturadas, respaldadas pelo conhecimento sobre o TEA, as práticas inclusivas, adaptações curriculares, mediação do processo de alfabetização e interação do ensino regular com o atendimento especializado, tiveram como objetivo apurar a concepção do aluno com TEA no espaço escolar pelas professoras e coordenadora pedagógica. As respostas foram registradas pelas próprias entrevistadas.

Para o tratamento dos resultados e em concordância com o método adotado, foram empregadas duas categorias de análise estabelecidas, a princípio, pelos estudos concernentes ao tema da inclusão escolar e alfabetização. Essas categorias são: acesso ao currículo e mediações intersubjetivas, ambas relevantes no reconhecimento de adversidades expressas no contexto escolar acerca do processo de alfabetização de educandos com autismo, pois possibilitam a exploração das ações de dimensão biológica e social.

Considera-se a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico” (BARDIN, 1979, p. 117).

Com a finalidade de organizar os dados com um enfoque aprofundado dentro de cada categoria, elencaram-se duas subcategorias que conduziram às evidências a serem analisadas e que estão diretamente articuladas à categoria mais ampla, apresentando aspectos múltiplos e importantes para a investigação das barreiras que impossibilitam a apropriação da leitura e da escrita pelos educandos.

Tabela 3 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Mediações intersubjetivas	Mediações intersubjetivas: o sujeito em destaque Mediações intersubjetivas: o contexto coletivo
Currículo	Currículo: práticas pedagógicas de alfabetização Alcances e limites: currículo paralelo ou adaptado

A categoria denominada *mediações intersubjetivas* buscou compreender de que forma acontecem as relações interpessoais entre alunos, professoras e estagiárias, profissionais que atuam diretamente com os alunos em sala de aula, responsáveis pela articulação real do currículo. Com o propósito de obter uma análise mais detalhada, essa categoria foi dividida em duas subcategorias, que dialogam e se complementam no que se refere à troca entre pares.

Os pontos relacionados à categoria de base proporcionam uma integralidade acentuada sobre as formas de se relacionar com o sujeito com TEA. A primeira baseia-se na relação das pessoas com o indivíduo com espectro autista, a forma de vê-lo e compreendê-lo, considerando aspectos inerentes ao seu desenvolvimento, bem como o que levam em conta na hora de mediar suas ações. A segunda subcategoria é embasada no que o contexto proporciona para promover a aprendizagem dos alunos com autismo.

A segunda categoria, denominada *currículo*, debruça-se sobre a correspondência do currículo e o processo de alfabetização de alunos com TEA. No intuito de propiciar uma melhor análise, a categoria foi fracionada em duas subcategorias que se relacionam de forma pontual com a categoria abrangente. A primeira é direcionada às práticas pedagógicas do professor, propostas de atividades e tarefas realizadas em sala de aula. Essas informações levantam indícios sobre se o educador intervém e incentiva o contato com a leitura e escrita aos alunos com TEA. A segunda subcategoria remete-se à adequação ou não do currículo e em que momentos tais ações ocorrem. Nessa perspectiva, é possível compreender se o currículo é formulado com base no sujeito ou na deficiência.

5. TESSITURAS NAS APRENDIZAGENS: SINGULARIDADES EXPRESSAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Aproximar-se do ambiente real dos educandos com TEA nos permite perceber a importância da coletividade, do convívio social e da possibilidade de aprendizagem do aluno.

Neste capítulo serão apresentados os efeitos vivenciados no ambiente escolar, visando captar o processo complexo de alfabetização das crianças com TEA nas dimensões biológica, social e subjetiva em uma investigação de caráter ontológico.

5.1 Dimensões pedagógicas da inclusão: os educadores e o cotidiano

No contexto das atividades observadas durante esta pesquisa, observa-se que o meio escolar é construído pelas iniciativas cotidianas com envolvimento e participação dos educandos e educadores. A vida cultural só é possível com o apoio coletivo, que inclui os alunos formando vínculos e amizades com oportunidades diversas de comunicação. O sentido de comunidade e inclusão dos alunos autistas vigora como a expressão cultural do convívio coletivo da escola analisada.

A sala de aula é um pequeno mundo de experiências onde os professores criam soluções capazes de ordenar praticamente um plano de ensino para todos os alunos.

Os níveis adequados de apoio para a inclusão dos alunos autistas desafiam as possibilidades institucionais. O impacto das políticas de inclusão provoca discussões e adaptações no dia a dia escolar.

O ambiente de ensino regular, partindo da maior para a menor dimensão, organiza-se de forma institucional: PPP (projeto institucional), plano de ensino (por área de conhecimento), plano de aula (por semana – semanário). As atividades diárias resultam em propostas individuais e coletivas, atividades permanentes e projetos pedagógicos.

Nesse sentido, o caráter segregacionista que as deficiências podem sugerir sofre um processo próprio de nivelamento ou de normalização com a ideia central de homogeneização do ensino, como se a classe tivesse apenas alunos típicos, capaz de valorizar positivamente a educação regular e abranger o aluno em situação de inclusão escolar. As práticas inclusivas originam-se caminhando em um rumo flexível e indagador da verdadeira reforma educacional na abrangência dos seres humanos.

No universo da aprendizagem, destacam-se os docentes observados nos estágios realizados nas três salas de aula e sala do AEE. Foram esses os pequenos mundos da vivência do pesquisador. Neles, o trabalho cotidiano foi percebido pelos significados positivos com que todos aprendiam. A classe e seus integrantes formam um quadro vivo das concepções de Vygotski sobre o ser humano, suas originalidades, o contexto simbólico e as aprendizagens.

Os profissionais, ansiosos para cumprir a programação e realizar transformações em suas práticas educacionais, seguem adaptações originais e atrativas para a crescente exigência dos discentes. Longe de uma realidade ideal, pode-se entender que o encorajamento do corpo docente segue suas condições de realidade de sua formação profissional.

A necessidade de compreender como se organiza a escolarização do aluno com TEA é fundamental, visto que a Educação Especial transcende todos os segmentos da Educação Básica. Neste sentido, esta análise parte da premissa do conhecimento das educadoras em inclusão escolar de pessoas com deficiência, conhecimento do autismo, formação contínua e métodos de alfabetização.

A atuação na educação como docente ou coordenador pedagógico apresenta desafios decorrentes de uma cultura escolar que se transforma diariamente e se depara com a heterogeneidade de indivíduos inseridos em linguagem de múltipla diversidade e complexidade. Diante dessa perspectiva, a formação acadêmica pode auxiliar na compreensão de fatores de desenvolvimento ontogênicos e filogênicos no ambiente escolar.

Ao analisar tais aspectos, verificou-se que a professora 4, educadora responsável pelo AEE, bem como a Coordenadora Pedagógica possuem especialização em Educação Especial e Inclusiva, além da formação inicial em pedagogia. As demais docentes possuem formação inicial em Pedagogia, com habilitação de docência polivalente de 0 a 10 anos. Esse cenário atende ao disposto vigente na Lei 13.415/16, que estabelece, em seu Art. 62, requisitos para a docência no segmento da educação em que lecionam:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Nas entrevistas, as Professoras 2 e 3 relatam que a escola não oferece formação específica para atuação com crianças autistas nas séries iniciais. “Sobre a formação específica para ensinar crianças com autismo, na escola não foi oferecida, eu busquei cursos pela DRE” (Professora 2). Ambas manifestaram vontade de se aperfeiçoar sobre o TEA, entretanto, as

impossibilidades financeiras, bem como a falta de tempo estão entre os impasses que embargam seus investimentos de formação profissional.

Ao serem questionadas sobre o que é inclusão escolar e como constroem seu trabalho frente a esse fenômeno, as professoras priorizam a socialização como a primeira forma de inclusão. A aprendizagem não é fator primordial nessa concepção. As relações interpessoais e a integração do aluno são essenciais para conceber a aprendizagem, ou seja, há uma preocupação em estabelecer um vínculo de confiança com o aluno e conhecê-lo antes de seguir o plano para a sua aprendizagem. As educadoras demonstram pouco ou nenhum conhecimento sobre a conscientização política da inclusão escolar, pois nas entrevistas e nos diálogos ao longo das observações não há menção sobre as políticas públicas e legislação vigente acerca do tema, como neste depoimento:

A educação inclusiva é a inclusão da criança deficiente no convívio e socialização numa sala de aula comum. Meu trabalho frente a isso se dá a partir das especificidades apresentadas por cada aluno, respeitando suas características individuais (Professora 3).

A coordenadora pedagógica ocupa um papel importante, pois é ela, juntamente com gestão e equipe escolar, que efetiva a articulação das políticas públicas com a prática institucional no que se refere à educação inclusiva. Para essa profissional, a educação inclusiva:

É a área da Educação que observa, avalia, analisa os comportamentos da pessoa, em especial, das crianças, para a partir destas análises, desenvolver projetos acolhedores que favoreçam as crianças com necessidades nelas percebidas, criando oportunidades para o desenvolvimento das mesmas (Coordenadora Pedagógica).

A visão das professoras sobre integração e inclusão escolar é baseada no senso comum, pois não diferenciam os dois movimentos. O primeiro, regido pelo princípio da normalização, tem como objetivo fazer com que a criança com deficiência se adeque a escola. Esse conceito é inverso às concepções de educação inclusiva, que têm como premissa o respeito às diversidades do educando em que todos devem ter as mesmas oportunidades, passando do conceito de isonomia para o conceito de equidade (STAINBACK, STAINBACK, 2009).

A percepção sobre características gerais do TEA, por parte das 4 professoras, restringe-se aos conhecimentos empíricos acumulados ao longo de suas experiências profissionais, isentas de erudição científica sobre o transtorno.

Ainda estou buscando informações relacionadas ao tema em livros, internet, palestras e seminários para que eu possa trabalhar da melhor forma possível em sala de aula. Está nos meus planos futuros fazer uma especialização na área de necessidades especiais (Professora 2).

O entendimento das docentes e das estagiárias sobre os espectros do autismo associa-se basicamente ao atraso no desenvolvimento e dificuldades de socialização dos discentes nesta condição. O conhecimento raso sobre o transtorno impede a elaboração de um planejamento voltado para as especificidades dos sujeitos, propagando práticas pedagógicas de integração, concebidas pelas docentes como procedimentos de inclusão, que vigoram predominantemente com base em exercícios e treinamentos.

O conhecimento das professoras sobre alfabetização, tecido na cultura escolar, segue a combinação do incentivo à consciência fonológica com a proposta sócio-interacionista, de acordo com o que declara o PPP da instituição. Todavia, as investigações apontam para o emprego do sistema sintético de alfabetização em sala de aula, no ensino regular, o que não é criticado pela equipe pedagógica, mesmo demonstrando ênfase na soletração e silabação.

O sistema sintético, como já ressaltado anteriormente, parte do pressuposto de que a alfabetização acontece pela síntese, juntando unidades menores. Parte da letra ou do fonema isoladamente até chegar à palavra e a frase (SEABRA, DIAS, 2011). É um processo progressivo desde a soletração, a silabação até a fonetização.

Em relação à formação específica de professores para o trabalho pedagógico com alunos com autismo, a coordenadora relata que a escola promove palestras sobre o tema e encontros frequentes — bimestralmente ou a depender da premência — entre professores, pais e funcionários da Unidade Básica de Saúde mais próxima. Tais ações mediam as práticas pedagógicas e auxiliam nos esclarecimentos das particularidades dos alunos.

As experiências observadas na sala de aula retratam o empenho dos professores em seguir as políticas de inclusão, embora reconheçam a necessidade de mais conhecimento. A predominância de práticas educativas comprometidas com a sociabilidade integradora que se estrutura nas dinâmicas normalizadoras do ensino-aprendizagem se reproduz no trabalho docente, em uma mediação simbólica cercada pela rotina escolar.

5.2 Mediações intersubjetivas: o sujeito em destaque

O foco desta análise visa averiguar as mediações das professoras, estagiárias e alunos com base na dimensão biológica e social do sujeito, ou seja, a investigação parte da premissa do relacionamento entre esses indivíduos considerando se a interação ocorre com o sujeito ou

com o autismo, a partir da superficial interpretação clínica que as educadoras possuem sobre o transtorno, e como esse contato influencia o desenvolvimento interpessoal do aluno com TEA.

A Professora 1 mantém pouco diálogo com sua aluna (B). A docente relata que não consegue se comunicar com B e que não compreende seus desejos e vontades. Essa distância impõe-se nas poucas tentativas de interação com a aluna por parte da professora. A atenção da professora é direcionada primordialmente para os demais alunos, enquanto a aluna B passa a maior parte do tempo com a estagiária. A educadora expõe que possui pouco conhecimento sobre o TEA e que essa investigação não se faz necessária visto que a aluna não irá acompanhar o conteúdo do primeiro ano, segundo suas expectativas em relação ao aprendizado de B. A estagiária, por sua vez, acredita na evolução da aluna e consegue interagir com B, entendendo sua forma de discursar. A aluna mostra-se muito segura quando está ao lado da estagiária. Ambas mantêm um vínculo afetivo que favorece a mediação da estagiária. Quanto aos demais alunos, há iniciativas de comunicação promovidas pela professora e estagiária em trabalhos em duplas ou em grupos.

A conduta manifestada pela professora de B se enquadra no paradigma de integração, movimento restrito e incompleto que antecede a inclusão escolar. Um dos princípios regidos pela integração é manter o aluno em sala de aula e fazê-lo adaptar-se ao ambiente. A isonomia é um aspecto da integração, pois compreende que todos são tratados de modo igual. Enquanto na integração escolar o aluno modifica-se para se adaptar a escola, na inclusão escolar é a escola que se modifica para se adaptar ao aluno. “A educação é uma questão de Direitos Humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (STAINBACK, STAINBACK, 1999, p. 38).

Outro fator resultante da carência de comunicação entre a Professora 1 e B é a falta de compreensão da profissional em relação ao comportamento peculiar da aluna, como deslocamentos frequentes pela sala, com movimentos circulares e na ausência da fala de B para se comunicar. Segundo informações retiradas do diário de campo, B canta e repete algumas expressões que ouve, mas não utiliza a fala como meio de comunicação. A oralidade é reproduzida apenas por sons aleatórios ao cantarolar e balbuciar sozinha, sem a intenção de dialogar. Tais comportamentos são individualizados no quadro terapêutico do autismo.

A relação da aluna com a pesquisadora começa a se estreitar a partir do segundo mês de observação. B já aceita o cumprimento de mãos, ao chegar e ao ir embora, e no terceiro mês já progride para beijo no rosto. O contato visual acontece, mesmo que raramente. B exterioriza iniciativas como dar as mãos, ficar no colo e se sentar ao lado da pesquisadora espontaneamente. Tais conquistas se deram a partir do estabelecimento de rotinas que se

compunham em manter-se com linguagem corporal e oral similar em todas as observações, ou seja, a investigante buscava interagir com B sempre da mesma forma, permanecendo ao seu lado, solicitando sua atenção oralmente e cantando, no intuito de manter uma identificação, pois “o convívio possibilita a significação daquilo que lhe é ensinado dentro da relação com o outro e com o contexto em que se desenvolvem as relações” (SILVA, 2014, p. 21).

Durante as observações, percebe-se que a aluna atende aos chamados da estagiária com facilidade, pois a funcionária criou mecanismos rotineiros identificados por B de forma positiva como, por exemplo, sentar-se sempre no mesmo lugar com ela e falar com a aluna abaixada para estar na mesma altura de B.

Para a professora 4, a relação interpessoal manifesta-se progressivamente. A educadora do AEE apresenta muitas dúvidas quanto à interação com B, mas seus relatos demonstram resultados satisfatórios neste sentido. A docente percebeu amplo interesse de B em manusear os elementos da horta que fica na extensão externa da sala de aula multifuncional onde os atendimentos educacionais são realizados. Ao identificar essa curiosidade, a educadora proporcionou à aluna B o manuseio de vários elementos deste espaço, o que fez com que a educadora conseguisse estabelecer um vínculo de confiança com a aluna, que até então só andava pela sala ao longo dos atendimentos. A partir da intervenção da mediadora, B constituiu uma forma de comunicação utilizando-se de gestos com a cabeça e mãos para expressar suas vontades para a professora e compreende, mesmo que de forma mecânica, a rotina do atendimento.

No Atendimento Educacional especializado, a Professora 4 enfatiza a construção da linguagem gestual para as crianças autistas não verbais. A educadora utiliza-se de fichas com imagens e seus respectivos nomes, para se comunicar com as alunas B e E, quando necessário, embora o uso dos gestos por meio das imagens pode não ser suficiente para entender o que as alunas desejam. As imagens apontam comandos ou simplesmente objetos que facilitam a comunicação. A educadora procura não mecanizar esse procedimento, estimulando a expressão da linguagem oral ao oferecer as figuras. “Não falar não significa a não ocorrência de desenvolvimento das funções mentais” (SANTOS, 2016 p. 112).

A aluna E apresenta interesse em comunicar-se com os demais colegas, utilizando o tato como meio de interação. Ao interagir com o grupo, demonstra a necessidade de abraçá-los, passar a mão no rosto, pegar na mão, bate o queixo na cabeça das meninas etc. É uma estratégia compensatória, em detrimento da linguagem oral incompreensível.

A Estagiária 2 e a Professora 2 demonstram equilíbrio ao mediar situações em que o contato físico de E com outros alunos do grupo se estende para investidas que incomodam ou

machucam os colegas, mesmo sem intenção. Quando repreendida, expressa suas emoções facialmente e com choro.

Em decorrência da ausência de oralidade convencional, E emite sons em tons mais altos, principalmente quando sente-se contrariada, entretanto, compreende comandos da professora 2 de forma clara, bem como da estagiária.

A Professora 2 subordina-se às vontades da aluna D com o propósito de integrá-la ao grupo, mas perceptivelmente favorece a aluna em detrimento dos outros alunos. Em um exemplo descrito no material etnográfico, essa análise fica evidente.

Em uma brincadeira, na aula de matemática, para contagem de números de 2 em 2, com apoio de um quadro numérico fixado na parede, os alunos tinham que passar a bola falando os números de 2 em 2. A atividade foi iniciada por D. Quando a bola não lhe retornava, ela começava a chorar demonstrando irritabilidade. A professora 2 alterou a dinâmica da brincadeira fazendo com que a bola retornasse a D repetidamente em prol de sua participação na proposta em grupo (Diário de campo, 27.07.2018).

Essa tentativa de integração da aluna com os demais educandos da turma, fazendo todas as vontades da aluna D é perceptível e incomoda os demais alunos, o que tem efeito contrário e não estimula as relações, tendo em vista que a bola se torna o foco da atenção de D e não a brincadeira com os colegas. Está clara a preocupação da educadora em facilitar a interação da aluna com o grupo, da forma como ela julga o aprendizado, corroborando para evidencição do transtorno em detrimento do processo de aprendizagem e interação social.

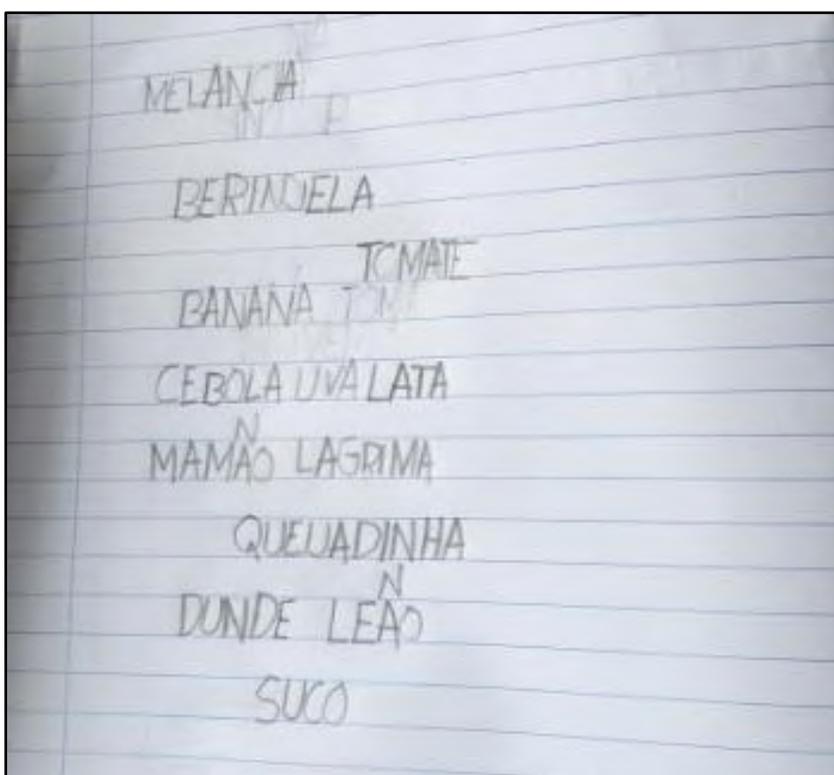
Os alunos W, G e M são educandos da mesma turma do terceiro ano. Durante o período de observações, ficou notório o afastamento entre as três crianças. Embora a professora 3 e a estagiária correspondente incentivem momentos em grupo, duplas ou trios, não há iniciativa dos alunos de se aproximarem dos demais, o que não ocorre com outros colegas do grupo, que acolhem W, G e M de maneira a não os diferenciar por sua condição.

O isolamento é uma característica evidente no trio. Gostam de permanecer em suas carteiras com condutas individuais. G tem preferência em organizar os materiais ou brincar com letras móveis em seu espaço particular. Durante as observações, essas ações eram frequentes, principalmente em aulas expositivas, quando a professora explicava algum conteúdo e quando a turma realizava atividades de registro. W gosta de manusear folhas de sulfite, amassar e criar personagens que lutam ente si. M mantém sua atenção na janela, observando os veículos que passam na rua, alternando com a escrita de palavras em seu caderno, entre elas animais e meios de transportes. Essas são as predileções de M até mesmo em suas produções. Tais comportamentos são respeitados pelas educadoras 3 e 4, contudo, há uma preocupação em mediar a interação entre todo o grupo, em especial, nas propostas com jogos. A seguir, é

possível visualizar a escrita espontânea de M em um jogo construído por G do terceiro ano. De acordo com o diário de campo (06.11.2018):

Neste dia a professora 3 explicou a atividade que consistia em construir um tabuleiro de Mancala⁹ com embalagem de ovos e tinta guache. G e W sentaram-se em grupo separados. Cada grupo era composto por seis alunos. A professora demonstrou como a bandeja deveria ser pintada para que o jogo funcionasse posteriormente: uma cor no meio e outra cor nas margens. G precisou de auxílio para pintar a bandeja de forma adequada, pois estava pintando aleatoriamente. Não negou ajuda da pesquisadora e concluiu o trabalho sozinho após a intervenção. W não se atentou aos comandos da professora e também iniciou a pintura da forma que desejara. Ao ser pontuado pela pesquisadora manifestou insatisfação: “Eu pinto como eu quiser”. Após insistentes tentativas, W aceitou ser auxiliado pela pesquisadora e compreendeu perfeitamente o que deveria ser feito ao visualizar um tabuleiro pronto de um amigo de seu grupo. W concluiu o trabalho com entusiasmo.

Figura 1 – Retrato de escrita (Aluno M: 06.09.2018)



⁹ Jogo de tabuleiro africano. Não foi possível acompanhar a repercussão do jogo, tendo em vista que a produção das crianças foi enviada para casa, em uma dinâmica a ser realizada com os pais.

Figura 2 – Produção de tabuleiro de Mancala (Aluno G: 06.11.2018)



A oralidade dos três meninos é bem compreensível, no entanto, o diálogo é restrito. W e G só falam quando interrogados e, mesmo assim, com frases curtas ou respostas objetivas, na maioria das vezes, com apenas uma palavra: “Sim” e “Não”. Embora não falem muito, ambos compreendem o que fora indagado por outras pessoas. M apresenta ecolalia, com uma restrição de vocabulário, expressões na terceira pessoa do singular e palavras aleatórias descontextualizadas, traços representativos do TEA, em relação a socialização e comunicação. Ainda que M não se sentisse confortável em estabelecer um diálogo, em raros momentos de observação chamava a pesquisadora para mostrar suas produções — escrita espontânea no caderno — e fazia perguntas que ele mesmo respondia.

M demonstrou espontaneamente um momento de interação ao imitar animais com gestos e sons para que a pesquisadora adivinhasse. Quando a resposta era incorreta, ele sorria e repetia a mímica até obter o resultado esperado. Essa brincadeira se estendeu durante 15 minutos, aproximadamente, e foi finalizada pelo aluno quando M viu algumas colegas de classe brincando próximas a ele. M tomou a iniciativa de entrar na brincadeira das três meninas que estavam fazendo estrelinhas no gramado. O colega foi acolhido pelas garotas e se esforçou para repetir os movimentos; embora não falasse com as meninas, a expressão facial era uma clara tentativa de comunicação com as amigas, o que demonstra que a relação com outros indivíduos e com o contexto social em que vive vai construindo o seu conhecimento por meio de interações mediadas por relações intrapessoais.

Nessa subcategoria, o estigma da deficiência, ou seja, a depreciação da identidade social daquele que a tem não foi perceptível pelos alunos que não estão enquadrados no TEA. As crianças típicas que constituem os grupos não veem desvantagens dos alunos com autismo em relação aos demais. Este posicionamento, porém, não é o mesmo das educadoras que, durante as mediações, buscam facilitar o processo de interação entre pares, por meio da normalização, o que representa um olhar ao paradigma biológico.

5.3 Mediações intersubjetivas: o contexto coletivo

Vygotski argumenta que as funções superiores se desenvolvem a partir das ações recíprocas entre indivíduos, no meio cultural, por meio de intermediários (instrumentos) do coletivo (VEER, VALSINER, 1996). A análise percorrida respaldou-se nesses aspectos, pois é baseada nos fenômenos que ocorrem no ambiente escolar e seus efeitos no desenvolvimento da criança com autismo.

Para iniciar as discussões, é importante descrever as salas que se constituem como espaços de aprendizagens para os alunos de 1º, 2º e 3º ano, de modo a favorecer o contato dos discentes com a cultura escrita e a interação com o mundo letrado.

Os espaços coletivos constituem-se por diferentes configurações subjetivas, as quais são produzidas a partir da experiência dos diferentes atores nos diversos espaços em que vivem. Podemos constatar que as possibilidades de aprendizagem existentes nos diferentes espaços das relações sociais permitem que o estudante participe da produção e utilização das ferramentas culturais que lhe assegurem produzir sentidos subjetivos que favoreçam a superação dos efeitos sociais que o diminuem e o colocam em uma posição socialmente vista como menor (SILVA, 2014, p. 38).

Observou-se que todas as salas da escola pesquisada dispõem de alfabeto com os 4 tipos de letras (bastão, impressa, cursiva maiúscula e minúscula) com referências de desenhos, na parede, cartazes que remetem um estímulo ao letramento, bem como silabário e números de 1 a 100 em algarismos e por extenso. Além desses materiais, a sala do primeiro ano tem anexas às paredes produções individuais dos alunos dispostos em forma de varal. O segundo ano projeta atividades coletivas com diversos gêneros textuais. Logo, o terceiro ano explana trabalhos voltados a pesquisas coletivas ou individuais. Segundo as professoras, essas produções são trocadas com frequência a depender da jornada do plano de ensino da série, sempre voltadas ao letramento, de forma contextualizada, a partir do cotidiano da turma.

A sala do 1º ano mantém a disposição das carteiras em duplas para que a troca dos saberes ocorra diariamente, proposta embasada no sócio-interacionismo, de acordo com o PPP da instituição. A sala do 2º ano permanece com a mesma disposição de carteiras, alinhada a mesma ideia de interação do ano anterior. O 3º ano remodela a distribuição dos móveis com maior frequência, alternando entre duplas e grupos de 4 e 6 alunos, em conformidade as propostas do planejamento. Ainda seguindo o plano de ensino, as crianças são distribuídas de maneira a contribuírem entre si na superação das hipóteses de construção de escrita. Essa organização das salas de aulas, bem como dos demais espaços internos e externos da escola, é planejada com o objetivo de promover a aprendizagem e a socialização.

Durante as investigações, constatou-se que a aluna B demonstra significativa sensibilidade ao barulho e, por este motivo, fica agitada com a música que é tocada para informar a troca de aulas, para a entrada do professor de área específica como Inglês, Educação Física, Arte e Informática. O mesmo ocorre durante o recreio. Sua aflição é tamanha com a agitação das crianças correndo pelo pátio que, nessas ocasiões, é comum a aluna manter-se isolada em um canto ou pedir que a estagiária a leve de volta para a sala de aula. Por vezes, essa atitude fez-se necessária para que B restabelecesse seu equilíbrio.

Destacou-se em B a inflexibilidade na quebra de rotinas. Um exemplo pode ser elucidado em um dos momentos de investigação, quando a aluna participou de uma contação de história realizada na biblioteca. Ao mudar a dinâmica de aula, a aluna necessita de ferramentas de escape para conter o desconforto causado pela mudança de planos no período escolar.

Contação de histórias na biblioteca: Conto “Brasileirisses”. B exteriorizou sua insatisfação ao perceber que ficaria em local pouco familiar a sua rotina diária, na companhia de crianças de outras turmas – 1º ao 5º ano – andando em círculo, fazendo flaps e produzindo sons altos. Para atenuar sua agitação, a menina pegou uma bexiga parcialmente soprada e começou a apertar. Nitidamente tranquilizada, procurou pela estagiária que prontamente lhe ofereceu colo e ali permaneceu até o final da história, em torno de 40 minutos (diário de campo, 30.08.2018).

A contação de história faz parte da rotina das salas de aula do 1, 2º e 3º ano, realizada pelo menos uma vez por semana dentro da sala de aula. É uma atividade oferecida pela biblioteca do CEU aos alunos do Ensino Fundamental 1. Muitos alunos só vivenciam esse momento no ambiente escolar. Considerando que esta iniciativa cultural de estudo amplia as estratégias de atividades de alfabetização, o professor, como agente mediador, pode ampliar essa vivência transformando-a em uma atividade diária permanente.

As respostas sensoriais das alunas B e E são visíveis na exploração do ambiente. Essas alunas experimentam sensações corporais mastigando objetos de borracha, tateando as mãos nas paredes da sala e demais dependências da escola. B também demonstra incômodo com algumas peças de roupas durante o calor. “É comum B tirar a roupa em dias quentes. Percebemos que ela não gosta da sudorese que umedece seu corpo e pede para trocar e colocar a roupa que está dentro de sua mochila” (Estagiária 1 e Professora 4). Essas sensações fazem parte das peculiaridades de cada indivíduo, pois é uma das características do quadro biológico do TEA (DSM- V, 2014)

As alunas E e B sentem-se bastante confortáveis em andar pela sala. Outro ponto comum entre as garotas são os movimentos circulares, ao se locomoverem em torno da sala de aula, e a necessidade de ter um objeto na mão com frequência. E tem atração por livros e outros itens similares, como cadernos, folhetos etc. A mochila ou a blusa de frio também fazem parte de seus utensílios. Os alunos não se incomodam em ter a amiga andando pela sala e mostram-se habituados ou indiferentes a esse procedimento. A professora 2 e a auxiliar trabalham na contenção desses comportamentos.

Na semana da criança as atividades habituais foram reestruturadas em virtude das propostas diferenciadas para a comemoração da data. Em um desses dias, a turma do 2º ano dirigiu-se até o auditório do CEU para assistirem ao filme “O touro Ferdinando”. Uma das meninas da turma de E logo pega na mão da colega para irem juntas ao teatro e, ao chegarem ao espaço onde assistiriam o longa metragem, as duas sentam-se uma ao lado da outra. O filme se inicia. Diferente de B, E não parece se incomodar com o barulho, espaço amplo e pouca luz do cinema, entretanto, os seus olhos não se fixam a tela e sim a tudo que está em sua volta. Minutos depois, E quer se levantar, mas é impedida pela professora 2. Após 15 minutos, a agitação da aluna já está extrema e nega-se a permanecer sentada. E levanta-se muitas vezes e é contida pela professora 2 (Diário de campo, 08.10.2018).

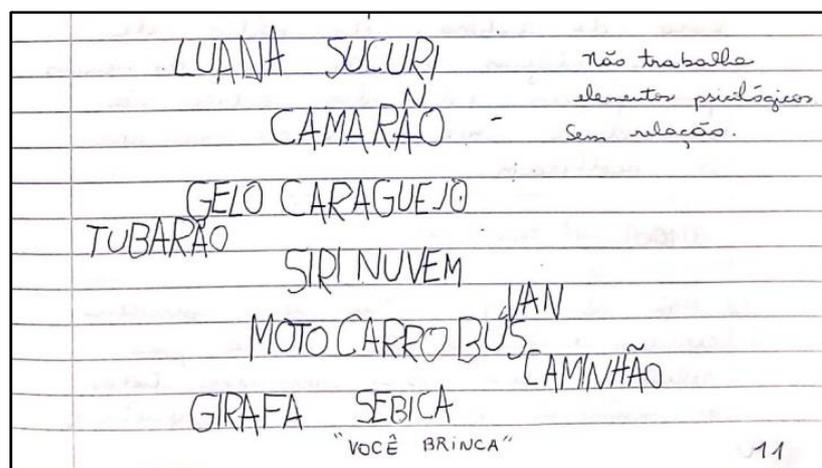
Fica claro que o estímulo visual de uma tela de cinema não é suficiente para fixar a atenção de E, mesmo que a referência visual seja um componente positivo na aprendizagem de crianças autistas. Quando em excesso, como por exemplo, uma tela muito grande, não desperta a atenção da aluna, ao contrário, por se tratar de um estímulo exacerbado, causa desconforto. O DSM-V (2014) descreve “uma hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente” (MATTOS, 2019, p. 89), o que explica a necessidade de E levantar-se muitas vezes para explorar outros espaços do ambiente em que se encontra.

Os alunos do 3º ano, W, G e M apresentam características divergentes, no que se refere ao deslocamento frequente pela sala, das alunas do 1º e 2º ano. Para os meninos, a posição de sentar-se para ouvir a professora já está internalizada como uma regra, todavia, nota-se que o fato de estarem sentados não significa que estão concentrados na explicação ou que isso se reflete na aprendizagem. Por apresentarem um isolamento mais evidente que as meninas, como descrito anteriormente, a interação com objetos é mais constante do que com as pessoas. Na hora do lanche e do pátio, observa-se que tais práticas se repetem. Os meninos andam de um lado para o outro e são indiferentes às tentativas de interação dos demais colegas de classe.

Em um dia de observação, na tentativa de uma aproximação, a pesquisadora ofereceu a M seu caderno para que ele desenhasse um ônibus ou outro meio de transporte, uma vez que

manifesta interesse por esse tema, de acordo com as observações anteriores. O aluno preferiu escrever palavras aleatórias (Figura 3) em vez de desenhar. Realizou essa atividade durante boa parte da tarde, sempre com a tentativa de interação das educadoras. Só parou quando entendeu que era hora de descer para o pátio, pois fazia parte da rotina. A escrita espontânea revela autonomia e seleção de mote na composição das palavras.

Figura 3 – Retrato de escrita (Aluno M: 07.08.2019)



No pátio, M, G e W exploram toda a extensão do espaço individualmente, andando de um lado para o outro, falando sozinhos, reproduzindo falas de personagens de desenhos animados. W responde positivamente às tentativas de aproximação dos colegas em alguns momentos, quando a brincadeira é de correr ou de luta, mas sua preferência é permanecer brincando sozinho com os objetos que encontra, também simulando combates entre os personagens criados por ele. Quando W amassa um papel e o trata como se fosse um personagem, um super-herói ou um monstro, o objeto em sua mão passa a representar uma realidade abstrata. Segundo Oliveira (2010, p. 68-69):

Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Todos apresentam autonomia ao manusearem os materiais escolares, como apontador, cola, tesoura, tinta, pincel e pegam no lápis adequadamente, porém, o mesmo não se acontece com o caderno, pois somente M escreve obedecendo aos espaços entre as pautas. O aluno W fazia uso do caderno de cartografia para registro, em decorrência do tamanho da letra ampliada, contudo, no final do estudo já se utilizava de caderno pautado como os colegas M e G. Esta evolução de W é resultado de intervenções diárias e frequentes das Professoras 3 e 4, e da

estagiária. As Professoras 3 e 4 incentivavam W a realizar movimentos de pinça utilizando vários objetos como pregadores para pegar objetos, desabotoar e abotoar a camisa, desenhar livremente e cortar papéis de várias espessuras. Nas atividades abaixo, é possível comparar essa evolução na atividade de escrita espontânea e cópia do alfabeto, respectivamente:

Figura 4 – Retrato de escrita (Aluno W: 20.08.2018)

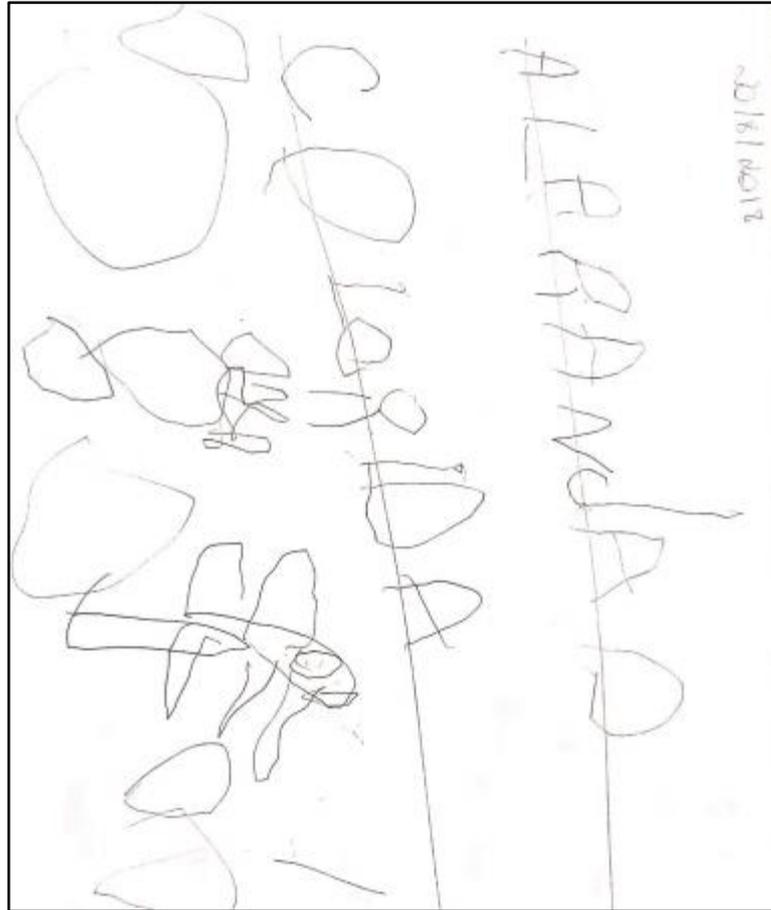
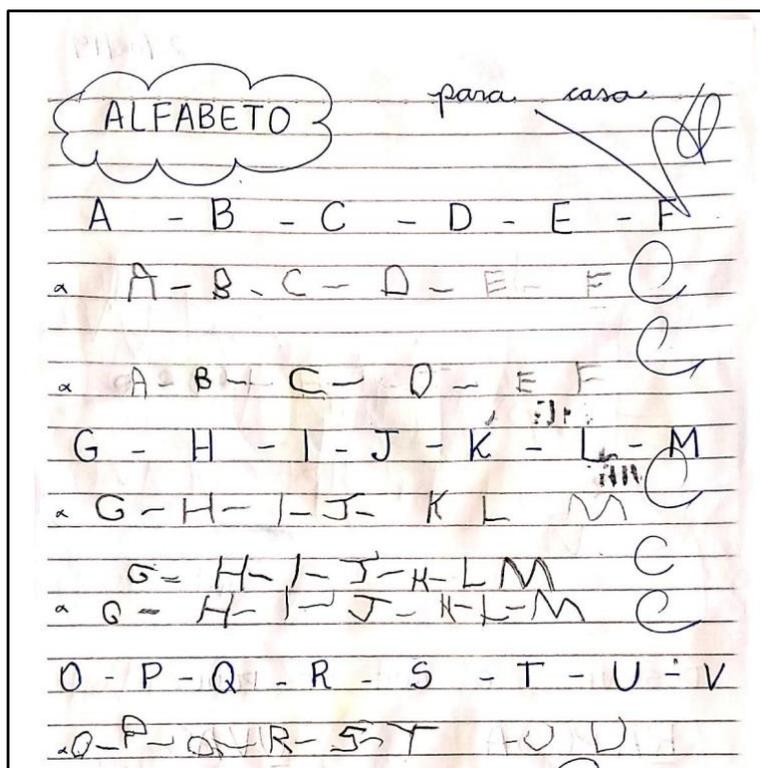


Figura 5 – Retrato de escrita (Aluno W: 21.11.2018)



Ao mencionar trechos do diário de campo, é possível constatar que as letras representam pouco significado para G. Desta forma, percebe-se que, simbolicamente, as letras não abrangem a função na escrita:

Em um momento livre, na sala de aula, o aluno G pegou espontaneamente um pote com letras móveis de E.V.A (material emborrachado). A pesquisadora o convidou para brincar de montar palavras. O diálogo não obteve retorno, pois G preferiu organizar as letras – uma ao lado da outra – e não manifestou interesse pela proposta. Depois começou a empilhar as letras, uma em cima da outras, sem nenhum tipo de classificação e, em seguida, perguntou para a pesquisadora se conhecia a letra que estava em sua mão. Ele gostou de tê-la por perto, mas se incomodou quando era questionado sobre limites de conhecimento em relação as letras (02.10.2018).

A mediação entre o meio externo e o homem se estabelece, de acordo com Vygotski, como uma experiência pessoal significativa. Atuar com a linguagem, com as palavras e outros signos culturais permite ao aluno com TEA criar caminhos alternativos de superação em relação às implicações que as características do autismo lhe trazem socialmente. As direções seguintes irão constituir-se como novas experiências que facilitarão a aprendizagem (SILVA, 2014).

Tais análises subsidiaram a compreensão de que o contexto do espaço escolar, quando estruturado de forma planejada e intencional, dá sentido às práticas discursivas que relacionam cultura, cognição e linguagem.

5.4 Currículo: práticas pedagógicas de alfabetização

O currículo carrega um sentido político e histórico, no qual os alunos são protagonistas. É uma ação por meio da qual se prioriza a educação e a diversidade, bem como a interação entre o ser humano e o meio (GOMES, 2007).

O currículo contribui para investigações acerca das estratégias e recursos diversos que as professoras utilizam para viabilizar procedimentos que auxiliam no processo de ensino aprendizagem do aluno com TEA no que se refere à alfabetização.

Em todas as situações, os apoios visuais somam-se às demais estratégias para proporcionar o mínimo de comunicação possível com as crianças com TEA. A rotina ilustrada, com comandos breves e imagens do cotidiano é um exemplo de prática que promove a segurança e diminui a ansiedade na criança com autismo, pois antecipa acontecimentos quando apresentada previamente.

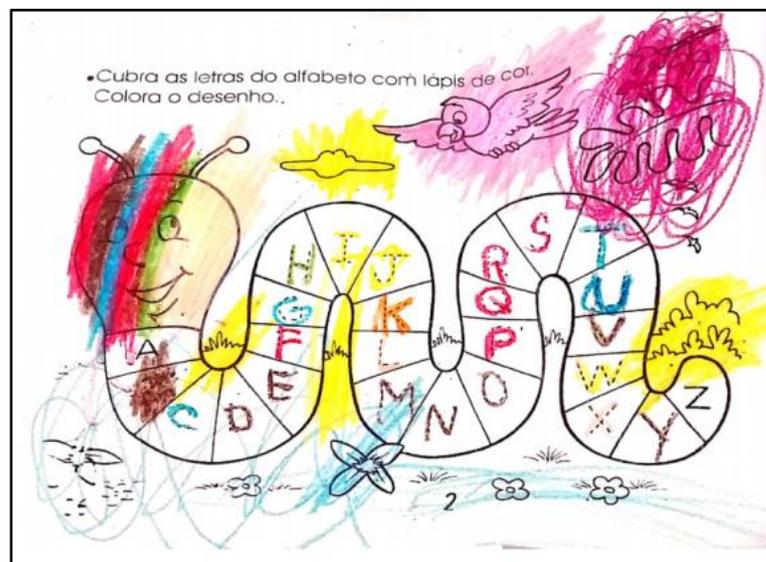
Em uma das observações da aluna B, a Professora 1 relatou que “na última aula percebi que ela reconheceu algumas letras do alfabeto e contou os números na sequência de 1 a 10”. A estagiária 1 reiterou que as letras reconhecidas eram as vogais A, E e I. Tal fato se deu em consequência do trabalho diário da estagiária com o nome da criança. As atividades de registro são letras ou números pontilhados. A aluna é orientada a cobrir os pontinhos com giz de cera. Questionada pela pesquisadora sobre o uso de outro material para registro como o lápis grafite triangular, a estagiária 1 relatou que nunca lhe ofereceu o material mas tentará fazê-lo. Tal indagação sucedeu-se em decorrência da atitude espontânea de B de pegar a caneta da pesquisadora e riscar o caderno desta como se quisesse reproduzir a mesma ação de escrita da pesquisadora.

Em relação à alfabetização, B reconhece e identifica algumas letras do alfabeto e o seu nome, contorna letras pontilhadas, mas não associa valores fonêmicos aos símbolos do alfabeto e a coordenação motora fina está em desenvolvimento. Como há um livre contexto de utilização de métodos de alfabetização de marcha sintética, as atividades de pontilhado e cópia são propostas frequentes oferecidas à aluna.

Figura 6 – Retrato de escrita (Aluna B: 14.07.2018)



Figura 7 – Retrato de escrita (Aluna B: 25.11.2018)



Os exercícios de coordenação motora fina realizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala regular refletem no avanço da aluna B ao traçar as letras e ao pegar no lápis de forma correta. Embora as relações entre fonemas e grafemas não tenham sido concebidas, a aluna já diferencia desenho e letras na segunda atividade. Na última atividade representada acima, a aluna reconhece as cores marrom, amarelo e vermelho. Ambas as atividades revelam que B ainda não compreende a escrita como um signo simbólico, apenas imita o gesto do adulto. Luria (2001) denomina este estágio inicial como fase pré-instrumental ou pré-escrita. Ela não atribui função específica da escrita, mas já apresenta sinais estáveis como grafia linear que corresponde a um sinal de compreensão externa da escrita.

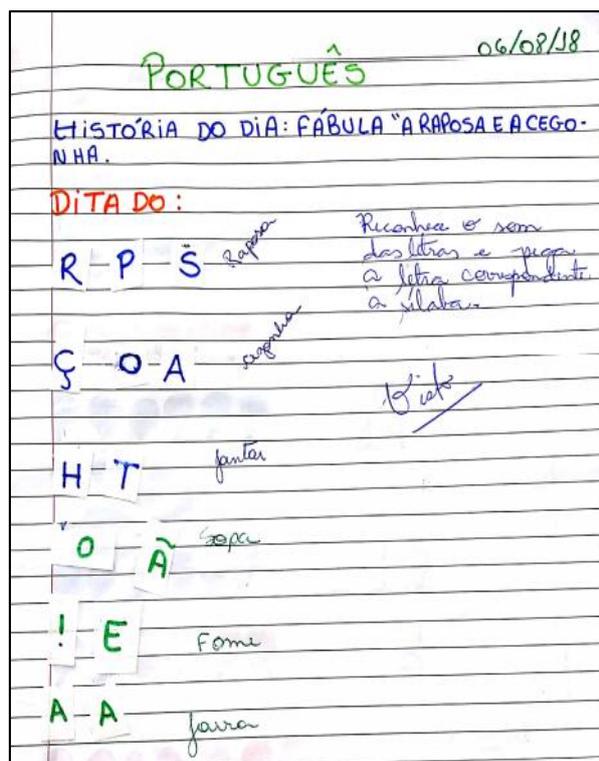
Já a aluna E reconhece todas as letras do alfabeto, cores e números até 20. Tem pouca afinidade com o lápis, por isso, realiza as atividades de registro utilizando colagem de letras, sempre com o auxílio da estagiária 2 que lhe oferece o alfabeto móvel como ferramenta de registro. Durante as averiguações, em determinada ocasião, a pesquisadora pegou uma das atividades de E, em que se apresentam as letras do alfabeto e, fora de ordem, solicitou a aluna que lhe falasse as letras que apontava com o dedo. Mesmo com a oralidade pouco definida, mas com o nome das letras perceptíveis, ela acertou todas. Ao ser parabenizada, ela retribuiu com alegria.

Seu nome também lhe desperta euforia quando o reconhece exposto em produções na sala de aula ou na lousa. O trabalho com nomes faz parte das atividades das turmas de 1º e 2º anos. O emprego dessas atividades promove o início da simbolização da escrita e da leitura, pois as letras do nome próprio são familiares.

A professora iniciou a hora da leitura com a fábula “A raposa e a cegonha”. Aluna E levantou-se imediatamente para ouvir mais de perto, ficando em pé na frente da professora 2. A professora faz vários questionamentos acerca da capa do livro e E responde de seu jeito particular – com balbucios na tentativa de falar – e aponta para as imagens da capa do material. Contudo, dispersa após alguns minutos, E volta a andar pela sala. A educadora solicita seu retorno à atividade e é prontamente atendida, embora o processo de se levantar e retornar à atividade se repita inúmeras vezes (diário de campo, 06.08.2018).

Após a leitura, a professora propôs um ditado envolvendo as palavras apresentadas ao longo da história e, em seguida, um desenho ilustrando a parte preferida da leitura. Nesse momento, a estagiária realizou a proposta individualmente com E, com um número reduzido de palavras em relação ao restante da turma. E concluiu a atividade com facilidade, mas não manifestou desejo em fazer o desenho. Sua vontade era folhear o livro – o que foi autorizado pela Professora 2 – e ler a seu modo. “O desenho é uma experiência importante para a apropriação da escrita das letras, por isso, a criança precisa de incentivo para realizar essa ação” (SILVA, 2016, p. 115). Saber se a aluna representa a história por meio do desenho, permite o avanço das funções psicológicas superiores, segundo Silva (2016). Embora a estagiária 2 e a Professora 2 tivessem a dimensão da importância do desenho, no momento, a prioridade das educadoras voltou-se para a escrita das palavras, conforme retratado na imagem abaixo.

Figura 8 – Retrato de escrita (Aluna E: 06.08.2018)



A figura mostra a associação entre letra e sílaba de cada palavra representadas por um signo. Cada letra corresponde a uma parte da palavra falada. Nesse período de construção da escrita, é possível perceber que E se direciona para o início da fonetização da escrita, pois já percebe certa relação entre grafema e fonema. O signo começa a adquirir significado, atribuindo à escrita aspectos qualitativos. Esta é a terceira fase preconizada por Luria (2001) e é intitulada como atividade gráfica diferenciada.

As atividades de E são adaptadas e contextualizadas, considerando os conteúdos trabalhados com o grupo do 2º ano. A intervenção pedagógica diária é realizada pela Professora 2, que demonstra afinidade com a aluna, incluindo-a em todas as propostas e incentivando a interação social de E com os outros alunos dentro e fora da sala de aula. Nota-se como o espaço de inclusão como é fundamental para a socialização coletiva.

O aluno G reconhece numeral de unidade, algumas letras do alfabeto e escreve seu nome com omissão de letras. Registra letras em forma bastão no caderno com linhas, porém, as linhas não representam limitação de escrita no início das averiguações. O aluno pega no lápis de forma correta, contudo, a força desprendida na escrita é maior do que a necessária, impossibilitando um controle motor. Para auxiliar neste sentido, a estagiária 3 oferece massinha de modelar diariamente, pois este material, segundo a estagiária 3, permite administrar a força das mãos e

dos dedos. Ao final do ano letivo, verificou-se um progresso em relação ao traçado das letras, o que pode ser visualizado abaixo, em um comparativo de duas atividades de escrita em caderno pautado.

Figura 9 – Retrato de escrita (Aluno G: 27.06.2018)

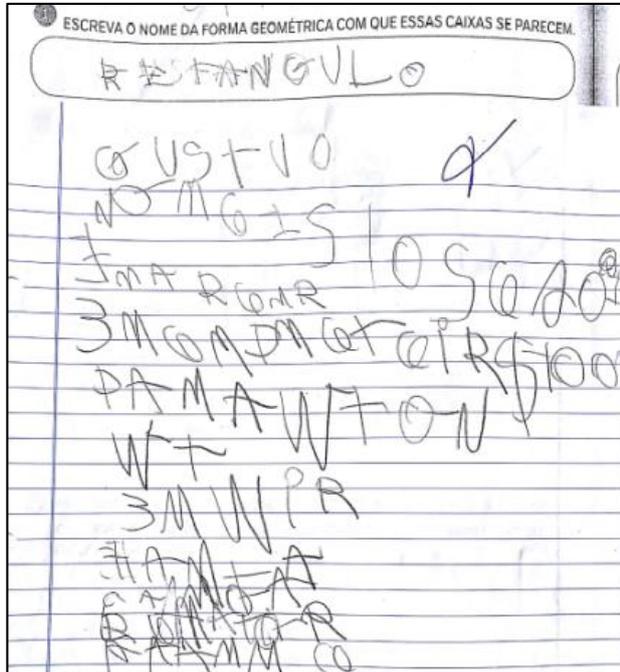


Figura 10 – Retrato de escrita (Aluno G: 20.10.2018)

A	B	C	D	E	F
G	H	I	J	K	L
M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X
Y	Z				

BOLA }
 REMO } # copia das palavras
 CASA } do jogo de bingo / de
 VASO } letras
 URSO }

Nas figuras, observa-se que a primeira atividade, uma cópia da lousa, não está legível, tendo em vista que G não possui habilidade motora suficiente para escrever com caderno pautado. Na segunda imagem, representada por um bingo de letras e cópia das palavras formadas com as peças do bingo, G já demonstra um controle maior do espaço utilizado.

Nota-se que o processo de simbolização da escrita está em evolução, pois G já escreve de forma estruturada e distingue letras de outros elementos, embora ainda não atribua significado funcional à escrita por se tratar de uma atividade de cópia. Essa atividade representa o segundo momento da escrita, caracterizado por Luria (2001) como estágio da escrita não diferenciada.

G gosta de brincar com os lápis que ficam em sua mesa e intercala a atenção na professora com os materiais escolares que organiza em cima da mesa, característica comum do TEA, brincar de uma forma peculiar em que a classificação de objetos se evidencia. O PDI baseia-se na estimulação oral e motricidade fina, além do trabalho envolvendo grafemas e fonemas.

A Professora 3 atua, principalmente, com propostas de leitura. As histórias estão presentes diariamente nos planejamentos do 3º ano. Há um incentivo especial à oralidade das crianças em geral, visando a interpretação de texto e ampliação do vocabulário, aspecto fundamental para a criança autista que compreende um vocabulário restrito, em decorrência de interesses também reduzidos.

M lê e escreve palavras em forma de listas, contudo, sem classificação específica. Ao realizar intervenções individuais, o aluno não apresenta dificuldade em construir as palavras ditadas pela Professora 3. No início das observações, a codificação e a decodificação das letras eram limitadas apenas à representação gráfica, ou seja, relação entre fonemas e grafemas. A regra cultural de escrita da esquerda para a direita demandava uma atenção especial da professora ou estagiária. Não havia um significado ou função em sua escrita, o que remete à hiperlexia¹⁰, aspecto perceptível em algumas crianças com autismo (NUNES, WALTER, 2016). Essa característica explica a necessidade da contextualização da escrita realizada pela Professora 3 com uma história e palavras de seu repertório.

¹⁰ Leitura estática, sem atribuição de significado as palavras lidas (NUNES, WALTER, 2016).

Figura 11 – Retrato de escrita (Aluno M: 30.07.2018)

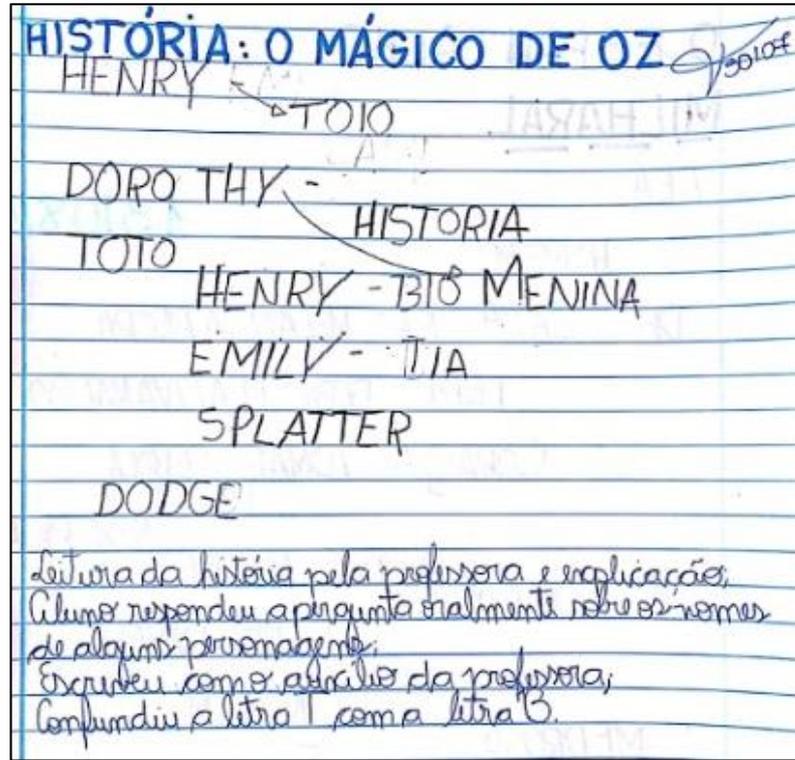
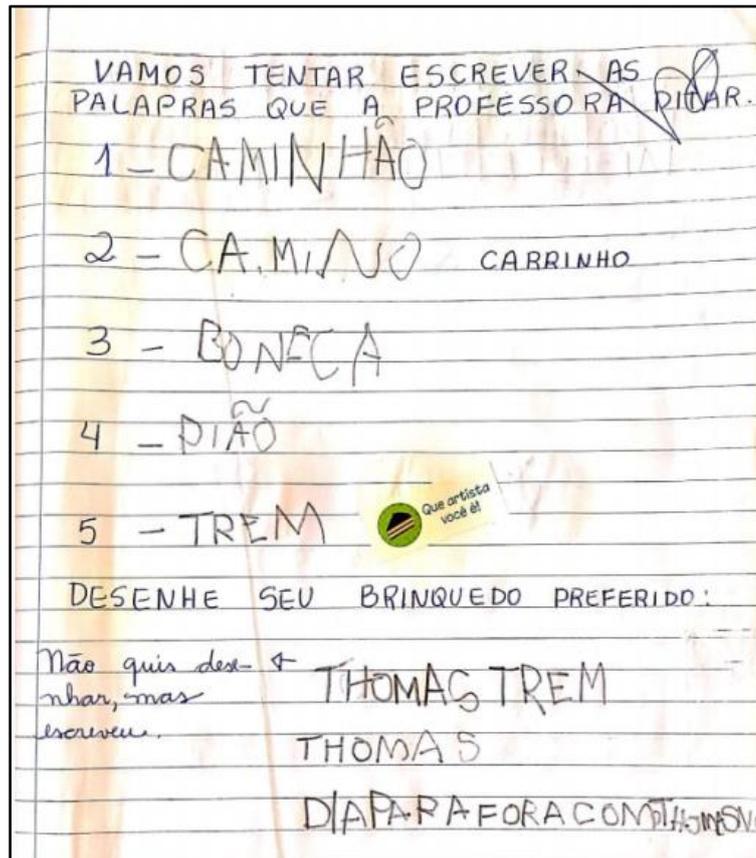


Figura 12 – Retrato de escrita (Aluno M: 12.11.2018)



Ao longo do semestre, é possível constatar a evolução de M ao escrever o nome dos brinquedos, realizando uma mediação simbólica entre leitura e compreensão. Segundo Gontijo (2002, p. 31): “o contato com a escrita, na sua forma material objetiva, não garante por si só a apropriação desse conhecimento”. Silva (2016) enfatiza a importância da participação do outro nesse processo de mediação por se tratar de uma ação intencional e planejada.

Como já mencionado no início das observações, W configurava atividade motora limitada, tornando-se necessário utilizar-se de letras móveis recortadas nas atividades de registro de palavras e trabalho intensificado em relação ao estímulo da coordenadora fina realizado pela Professora 3 e a estagiária da turma, já descrito anteriormente. Neste momento, verificou-se que W não relaciona fonema/grafema e não compreende a escrita como representação de língua falada. O domínio do princípio alfabético requer, entre outros, o conhecimento da letra e saber como agrupá-las (SOARES, 2011).

Na atividade abaixo, é perceptível um ensaio de escrita de W. Neste caso, pode-se afirmar que a criança possui uma relação externa com a escrita, sem compreender como pode utilizar os signos linguísticos para se expressar por escrito. (VYGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2010).

Figura 13 – Retrato de escrita (Aluno W: 11.06.2018)

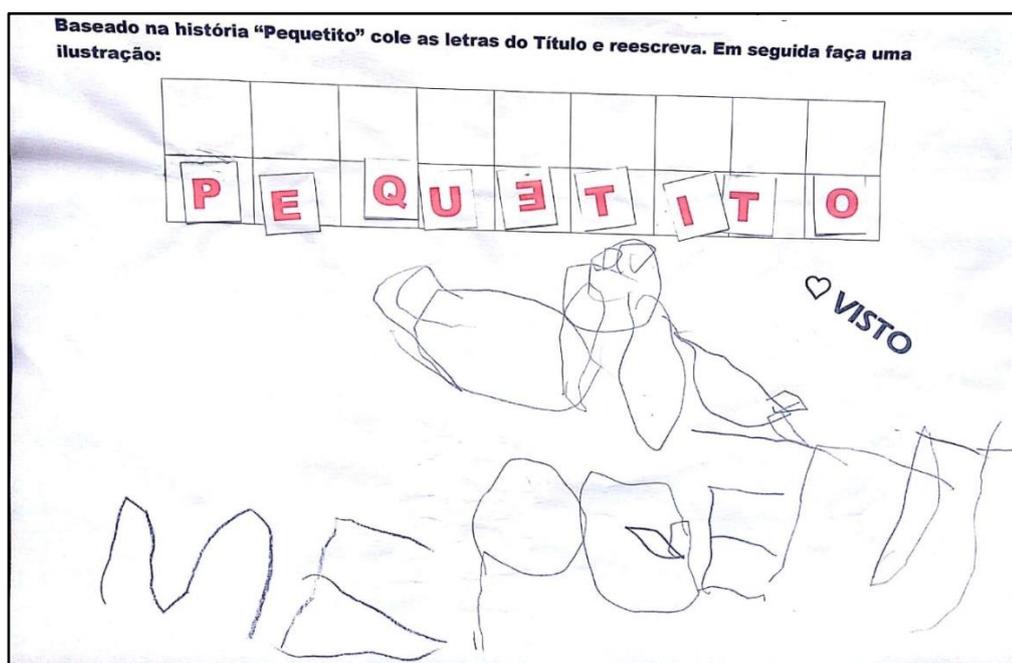
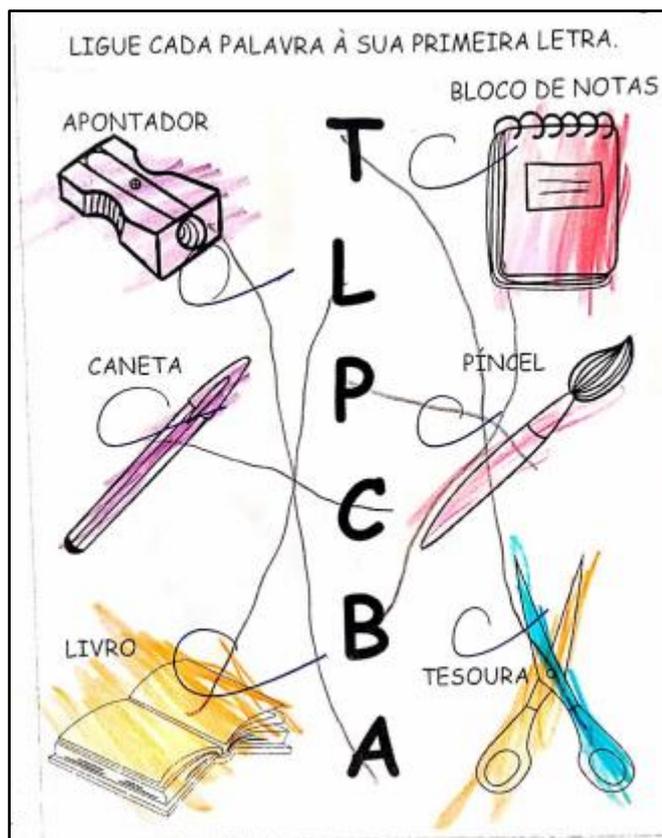


Figura 14 – Retrato de escrita (Aluno W: 21.11.2018)



Nessa proposta, W inicia uma relação da fala com a escrita, ainda que o registro tenha sido realizado com a intervenção da Professora 3. Ela mostrava o som da letra e W tentava relacionar ao objeto. Esse movimento reflete em uma simbolização de primeira ordem. Segundo Newman e Holzman (1993), para Vygotski há uma distinção entre simbolismo de primeira e de segunda ordem. Esses autores explicam que os símbolos de primeira ordem referem-se a ações ou objetos, enquanto que os símbolos de segunda utilizam-se dos signos para representar palavras. “Tanto o desenho como a escrita nos estágios iniciais são simbolismos de primeira ordem” (NEWMAN, HOLZMAN, 1993, p. 122).

Para todos os alunos com TEA aqui observados, a Professora 4 exterioriza uma preocupação em trabalhar com estímulos visuais representados pela escrita, durante os atendimentos no AEE, pois entende que esta é uma forma de comunicação e representação simbólica para promover o aprendizado, a comunicação e a interação social. Em todas as atividades ela desenvolve essa proposta:

Figura 15 – Atividade de leitura (Aluna B: 22.10.2018)

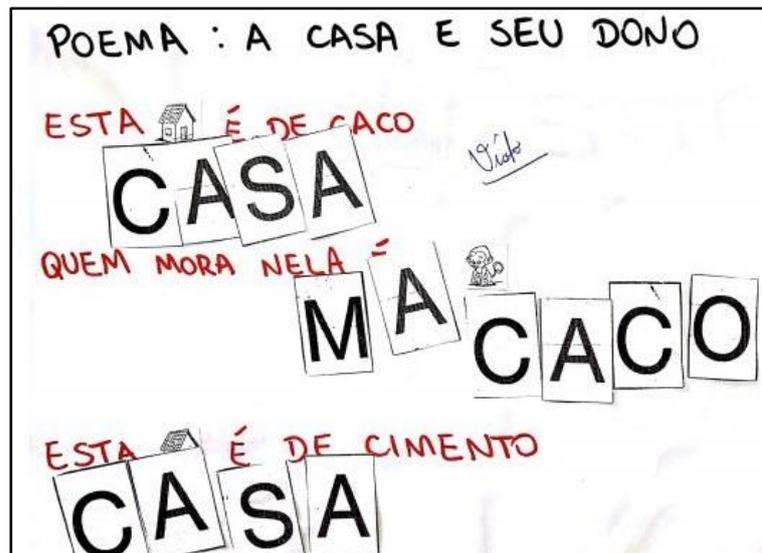
Nesta atividade, B teve que procurar a filipeta em que estava o nome correto do brinquedo e colar ao lado da figura, que foi antecipadamente colada pela professora do AEE no caderno. A professora enfatizava os fonemas iniciais e finais para que B conseguisse fazer alguma associação, o que não ocorreu. Após esse processo, a educadora lia a tirinha, mostrava para B e ela colava o papel com escrita ao lado do desenho correto. Sendo assim, a aluna precisou rememorar um conteúdo específico para conseguir identificar o brinquedo após a leitura da professora. Para Oliveira (1997, p. 77): “a memória mediada permite ao indivíduo controlar seu próprio comportamento, por meio da utilização de instrumentos e signos que provoquem a lembrança do conteúdo a ser recuperado, de forma deliberada”. Isso reforça o procedimento inicial da professora, pois gradativamente a aluna conseguirá associar fonemas e grafemas (Professora 4).

Figura 16 – Atividade de leitura (Aluno W: 25.08.2018)



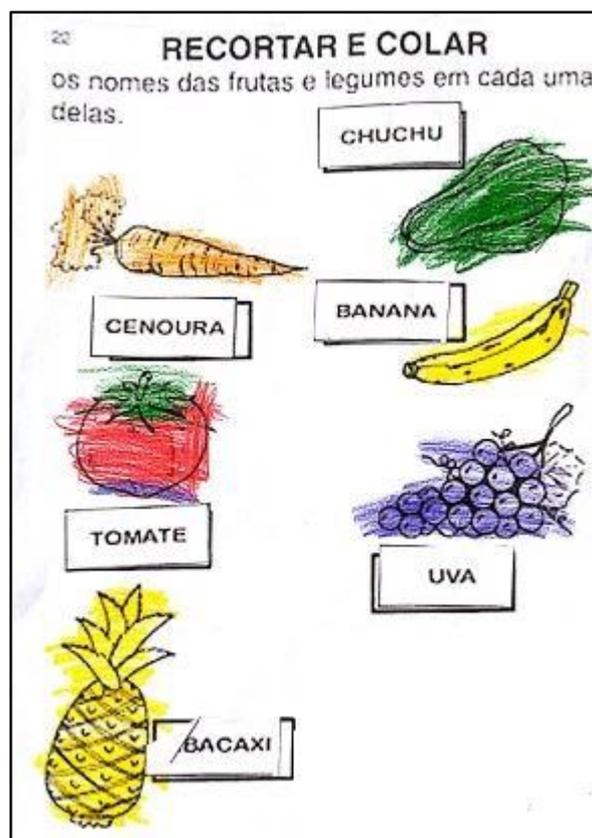
Esse mesmo processo foi realizado com W, agora de forma inversa. Ao aluno teve que pegar a figura e tentar colar no espaço da escrita correspondente. O trabalho com fonemas também é ressaltado pela Professora 4, contudo, W não realiza associações. O movimento de recuperar experiências da memória também é praticado nesta proposta.

Figura 17 – Atividade de leitura (Aluna E: 24.09.2018)



A atividade de E já contempla uma complexidade maior, tendo em vista que a aluna relaciona alguns fonemas e grafemas, principalmente aqueles que aparecem em seu nome e reconhece todas as letras do alfabeto. Na atividade acima, realizada após a leitura do poema para aluna, a intervenção da professora limitou-se a ordenar, junto com a aluna, a colagem das letras, pois ela conseguiu pegar todas as letras solicitadas pela professora quando esta falava o nome da letra. E confundia-se apenas quando a professora demonstrava o fonema para se certificar que a aluna não apenas decorou as letras do alfabeto.

Figura 18 – Atividade de leitura (Aluno G: 24.10.2018)



A atividade de G foi realizada da mesma forma, pela professora do AEE, como dos alunos E e W. As tirinhas com a escrita eram ofertadas ao aluno para que colasse na fruta correspondente. Diante da relação fala e escrita, o processo de memorização foi necessário.

Figura 19 – Atividade de leitura e escrita (Aluno M: 23.08.2018)



M gosta muito de escrever, por esse motivo a professora do AEE não trabalha com filipetas com o nome da figura. Ele escreve o nome das imagens sem qualquer necessidade de intervenção na escrita. Nesta proposta, o aluno descreve o lagarto como cobra. Isso quer dizer que este animal não faz parte de seu repertório, mas utiliza animal semelhante como referência. Ou seja, ele nunca vivenciou nenhuma situação com esse animal, por isso, não é possível que ele resgate em sua memória algo que ele não vivenciou em sua história. De acordo com Oliveira (1997 p. 78), “para Vygotski, as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social”.

Como a escrita é uma importante produção simbólica, Gontijo (2001, p, 47) reconhece que:

(...) a linguagem escrita na escola marca o início de um novo processo, em que a maioria das tarefas realizadas pelas crianças passa a exigir o uso do sistema de escrita. Assim, as atividades propostas às crianças, durante a alfabetização, trazem para elas o desafio de lidar com uma das mais importantes produções simbólicas: a escrita.

A Professora 4 se utiliza de letras móveis para registro, materiais concretos para representar personagens durante as leituras e associação de palavras com figuras. Para ela, a maior dificuldade encontrada com os 5 alunos, durante suas atuações pedagógicas, é a aceitação

da rotina, característica associada ao espectro, e a finalização das atividades de registro, em virtude da concentração momentânea dos educandos.

As práticas pedagógicas de alfabetização retratadas apresentam formas de registro com fragmentos de letras ou palavras. A contextualização precede o início das propostas, mas se concluem de forma isolada a fim de facilitar o registro. Os aspectos simbólicos na mediação das atividades são evidentes nas propostas do AEE, que se compõe com o objetivo de dar significado ao que os alunos com TEA produzem.

5.5 Alcances e limites: currículo paralelo ou adaptado

Em consonância com a subcategoria anterior, a elucidação do currículo como componente substancial para o processo de alfabetização pode ser considerada uma barreira significativa quando não provém da devida estruturação. A instituição de ensino pesquisada assegura que todas as adaptações curriculares são realizadas de acordo com as necessidades de cada aluno. Assim, segundo González (2002, p. 162), as adaptações curriculares:

[...] relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Seu ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.

No decorrer do estudo, verificou-se que a aluna B realiza atividades diferentes daquelas oferecidas aos demais alunos. Neste sentido, os objetivos relacionados à alfabetização no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da professora do AEE é trabalhar fonemas, grafemas e estimular a linguagem oral. No período da pesquisa de observação (junho a dezembro de 2018), a aluna frequentou a sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma vez por semana, durante duas horas, no contraturno, período que possibilitou pouco progresso em relação à alfabetização, segundo a Professora 4. As atividades de B não são adaptadas a sua realidade, dentro do contexto dos objetos de conhecimento estudados pela turma do 1º ano. A aluna realiza pelo menos uma atividade de alfabetização por dia no ensino regular, exceto quando não há receptividade para desenvolver trabalhos

pedagógicos em decorrência de agitação excessiva ou sonolência, situações pouco frequentes, de acordo com a professora e a estagiária 1.

O PDI da aluna E é voltado à orientação da autonomia, estimulação da fala e junção de grafemas para construção de palavras. Em seu desenvolvimento também se prioriza sequência de imagens, escrita do nome, ordenação de cores e formas, bem como a coordenação motora. A Professora 2 do ensino regular relatou que “as atividades de E trazem o mesmo conteúdo daquelas oferecidas aos demais alunos, contudo, há a necessidade de adaptações de espaço e nível de complexidade”. Alfabetização, contação de histórias, jogos simbólicos e cantigas fazem parte das propostas diárias.

O PDI de G baseia-se na construção da autonomia, estimulação oral e motricidade fina, além do trabalho envolvendo grafemas e fonemas. A mediação de conflitos durante as brincadeiras também é um fator evidente em sua proposta de desenvolvimento, bem como o uso correto de materiais gráficos e experimentação de novos alimentos.

O PDI de M destaca como objetivos principalmente as relações sociais, a flexibilização da rotina e a oralidade contextualizada, pois a ecolalia faz parte de suas particularidades. Não foi mencionado o trabalho com a formulação e compreensão de texto e avanços para o letramento, pois o aluno já escreve e lê com autonomia, no entanto, de forma pouco contextualizada.

A prevalência do PDI de W tem como enfoques principais estimular o respeito às regras de convivência, brincar e interagir de forma harmoniosa com os colegas e ampliar os conhecimentos em relação a leitura e escrita. A coordenação motora é algo que se destaca no documento.

Há uma preocupação da professora do 3º ano em adaptar as atividades considerando os interesses dos alunos. A educadora adapta individualmente as propostas, inclusive para alunos que não apresentam deficiência, mas denotam qualquer dificuldade.

Em todos os casos de alunos com TEA, o PDI foi elaborado pela Professora 4 (AEE) juntamente com a coordenação pedagógica, pais e profissionais da saúde que acompanham as crianças. Quando questionada de que modo as adaptações são necessárias em benefício dos alunos com autismo, ela informa que: “Em parceria com a família, CEFAI e escola são feitas adaptações de horários no início do ano letivo, se necessário, por pouco tempo, além do acompanhamento especializado individualizado, no sentido de orientações e adaptação de materiais”. A educadora acrescenta que o AEE tem como principal objetivo “favorecer o acesso ao currículo, respeitando as particularidades de cada criança. Na escola existe somente a sala de recurso multifuncional como serviço de apoio aos alunos deficientes”. A profissional destaca

a relevância de formular e implementar o PDI após uma avaliação diagnóstica do aluno em conjunto com a professora da sala regular, o que no momento se torna inviável diante dos horários incompatíveis das referidas educadoras.

As reflexões a partir da observação participante revelam um distanciamento entre a professora do AEE e as professoras do ensino regular nas proposições acerca das adaptações curriculares e diálogos sobre as subjetividades apresentadas pelos educandos atendidos pelas profissionais nos horários de ensino regular e contraturno. Porém, há uma atenção em relação às intervenções individuais das Professoras 2, 3 e 4, exceto da Professora 1 que delega essa conduta à estagiária do 1º ano.

Pode-se observar que as ações referidas no currículo correspondem ao professor como agente mediador do processo de alfabetização na sala regular, mas também, por vezes, como um facilitador das propostas de registro e prática dos alunos com TEA. Esse dissenso, não verificado no AEE, traz retrocessos a respeito da concepção de integração da criança com deficiência.

A importância do trabalho em equipe das professoras ainda é levantada como um fator que interfere no processo de inclusão das crianças com TEA, pois a reunião entre as educadoras é um desafio, visto que não há um horário em comum a todas as educadoras em decorrência de outras atividades fora da escola, incluindo outras atividades remuneradas.

O esforço da escola em oferecer ao aluno com TEA um ensino de qualidade fica evidente nas atitudes diárias dos profissionais da instituição. Contudo, a falta de conhecimento para a constituição de um currículo plenamente inclusivo é um limitador que expressa significado na promoção do desenvolvimento e aprendizagem desses educandos.

5.6 Propostas de registros e práticas de alunos com TEA

Diante da perspectiva de zona de desenvolvimento de Vygotski, é preciso valorizar, no processo de alfabetização, estratégias ligadas à socialização dos alunos, pois essa interação é fundamental para o desenvolvimento do educando. O contexto das observações vivenciadas na escola com os alunos participantes da pesquisa, e de acordo com as concepções de funcionamento simbólico de Vygotski, que “considera a escrita como uma função culturalmente mediada” (OLIVEIRA, 1997, p. 68), deixa claro que o processo de alfabetização de alunos com TEA não ocorre da mesma forma, tampouco no mesmo tempo, mas abordagens específicas podem auxiliar esses discentes nesse percurso.

Desta forma, selecionaram-se práticas que se mostraram positivas no processo de alfabetização das crianças com TEA:

- Conhecer os alunos, suas particularidades, habilidades e necessidades.
- O ambiente alfabetizador: nomear objetos da sala de aula e da escola e ler junto com a criança, sempre que possível.
- Trabalhar com o nome próprio. A relação entre as letras do nome e as letras expressadas no cotidiano auxilia na construção de saberes acerca da correspondência grafema/fonema.
- Incentivar o trabalho em dupla ou grupo: jogos e brincadeiras.
- Oportunizar rodas de contação de histórias utilizando-se de recursos como fantoches, imagens, dramatização etc., enfatizando a linguagem oral.
- Trabalhar com aliterações: trava-línguas e brincadeiras de rimas no intuito de reconhecimento dos sons da fala e estímulo a consciência fonológica.
- Apresentar as letras do alfabeto em formato bastão sem qualquer interferência, como desenhos ou “carinhas” nas letras.
- Estimular a coordenação bimanual: atividades que precisem das duas mãos para realizar, por exemplo, solicitar a criança que recorte as letras do alfabeto móvel ou reproduzir as letras com massinha de modelar.
- Abordagens pertinentes ao interesse do aluno: utilizar personagens de interesse da criança nas atividades de registro em grupo no intuito de promover um diálogo com os demais colegas, pois terá segurança em seu repertório de palavras.

O processo de alfabetização vai além da leitura e escrita. Compreende a inserção da criança em contextos reais que a escrita pode representar. “Deve-se ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita de letras” (OLIVEIRA, 1997, p. 72). É nesse ponto que a escola deve conceber seu trabalho, fazendo a criança superar seus próprios limites com estímulos e recursos adequados. Neste trajeto, o mais importante é o caminho e não o resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das últimas décadas, os movimentos pela inclusão das pessoas com deficiência estimularam a sociedade a lutar a favor da igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade humana. Tais mobilizações legitimaram um espaço de maior visibilidade aos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, garantindo direitos e impulsionando as instituições educacionais a refletirem sobre novas práticas para uma educação inclusiva, rompendo a visão do indivíduo que se restringia a ações assistencialistas para a atuação de um ser humano com voz ativa e uma identidade singular.

O impacto cultural da Lei Berenice Piana representou um fortalecimento em todos os setores sociais, em especial, na área de educação. Abriram-se novas perspectivas especificamente para as particularidades do TEA, viabilizando ações que compreendem o sujeito como pertencente à sociedade em que vive, reafirmando que a escola é para todos, proporcionando aos militantes da causa uma disposição para lutar por mais e mais conquistas.

Considerando a forma supressora de educar as pessoas com deficiência, impressa pelo estigma da educação especial, a partir de uma perspectiva normalizadora e normatizadora, que vigorou na tradição brasileira, este trabalho teve como objeto de estudo os obstáculos que inviabilizam o processo de alfabetização das crianças com TEA numa perspectiva inclusiva, tendo como base referencial o método de trabalho pedagógico fundamentado pela abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky. Este olhar encarregou-se de retratar a realidade proposta pela Prefeitura de São Paulo, que norteia seus projetos educacionais incorporados à proposta Socio-interacionista para o direcionamento do trabalho educacional das escolas municipais de Ensino Fundamental. Por essa vertente, a deficiência não se restringe ao conceito biomédico, mas se compreende como eliminação de barreiras, a partir da interação dos sujeitos, e garantia de um ambiente social acessível aos impedimentos neurológicos do TEA.

O questionamento inicial consistiu em analisar, perceber e apurar quais eram as barreiras encontradas por esses alunos em classes regulares, nas séries iniciais, durante o processo de alfabetização e quais práticas favoreciam o processo de inclusão dos referidos discentes. Para tanto, a observação do contexto em que a criança com autismo está inserida foi fundamental para a formulação dos resultados apresentados.

Diante desse cenário, o quadro sintomático apresentado pelas crianças com TEA é considerado o principal impedimento nas mediações, sejam elas interpessoais ou pedagógicas das educadoras e demais funcionários que interagem diretamente com as crianças nesta condição. Os responsáveis pelo desenvolvimento desses e dos demais educandos priorizam,

mesmo que de forma involuntária, a deficiência em detrimento das possibilidades do sujeito, tendo como base para suas ações a incapacidade, sobretudo no que se refere aos déficits cognitivos, moldando, conseqüentemente, a alfabetização por esse viés.

Observou-se que as tendências pedagógicas de seguir um padrão de rendimento escolar e cumprimento disciplinar impõem um modelo de normalização da cultura escolar, estabelecendo-se um limite nas iniciativas e propostas educativas. Os desafios com que esses alunos se deparam envolvem a falta de conscientização e atuação política da genuína concepção de educação inclusiva, da escassez de conhecimento dos professores sobre o referido transtorno, da ausência de coletividade da equipe pedagógica em colaborar para que os processos de alfabetização se efetivem, em uma abordagem inclusiva.

A formação docente é uma das questões que estabelece um distanciamento entre o fazer pedagógico e a educação inclusiva, pois a instrução insuficiente, oriunda de cursos de graduação que constituem uma base superficial de conhecimento, não pode ser retratada como responsabilidade única do educador, mas de um sistema educacional que ainda carrega uma cultura de que o processo de ensino aprendizagem se dá de forma quantitativa, com resultados mensuráveis. Essa discussão se amplia na medida em que a escola se isenta do papel de complementar a formação desses profissionais, diante de uma gestão ineficiente na articulação de encontros formativos em horários obrigatórios por lei para tal processo. Por outro lado, a disposição e a abertura para novos saberes que esses profissionais depreendem no intuito de fazer o melhor para seu aluno possibilitam um trabalho incessante, mesmo que intuitivo, sem embasamento teórico de promover a evolução do aluno.

As práticas pedagógicas de alfabetização observadas ao longo da pesquisa retratam ora um currículo adaptado, partindo do nível cognitivo do aluno e desconstruindo conceitos que fragmentam o conhecimento, culminando num plano individualizado, com ideia de trabalhar as potencialidades e não os limites do aluno e ora um currículo paralelo, no intuito de facilitar a sistematização das atividades e vencer as barreiras de origem biológica, unindo a coletividade escolar em um propósito ativo de convívio e compartilhamento.

As intervenções foram retratadas em propostas que expressaram movimentos repetitivos como traçados de letras, pontilhados ou cópia de palavras descontextualizadas. De forma frequente, estabelecia-se uma rotina e, conseqüentemente, pacificava comportamentos da criança com autismo considerados impróprios no ambiente escolar. Nessa direção, os aprendizes observados diminuem a função de simbolizar, entender para quem escreve e porque escreve. Do mesmo modo, as atividades individualizadas distanciam o aluno com autismo dos demais alunos do grupo, na medida em que realiza uma atividade paralela, diferente do

conteúdo trabalhado com o restante da turma. O paradigma de produzir o sentido e direção de uma normalização ainda é enraizado na cultura escolar e, mesmo inconscientemente, torna-se fator proveniente da qualidade de ensino.

As estratégias pedagógicas de alfabetização que garantiram acesso ao currículo, de forma adaptada, envolveram: trabalho com imagens, leitura compartilhada e intervenções com o nome das crianças. A adaptação das atividades de registro com temas de interesse dos alunos participantes da pesquisa, que são considerados pelo transtorno como restritos, contribuiu para a participação e interação social dos meninos e meninas autistas com as outras crianças da sala. Nesses casos, foram apresentados indícios de atenção voluntária dos educandos, contribuindo no processo de simbolização e construção das competências no processo de alfabetização.

A escolarização, constituída por um paradigma de normalização, baseada no ensino por etapas, é compreendida atualmente pelo processo de pensar, aprender e se socializar. Essa ideologia interpreta a escolarização não apenas como o estar na escola, mas sim viver o processo educacional. Significa transformar a ação de integração da criança no meio escolar em uma ação de inclusão efetiva. A educação só será educação quando for inclusiva, de forma equitativa.

O sistema educacional tem estrutura, recursos e condições de promover o ensino e o aprendizado de forma inclusiva quando olha para o sujeito antes de enxergar o autismo. Os obstáculos frente a uma alfabetização nula ou tardia não estão na criança. O conjunto de barreiras está em fatores externos, sociais e culturais que privilegiam um modelo biológico proeminente diante do modelo social, antagonicamente ao que os Direitos Humanos preconizam. A história cultural da inclusão escolar aponta para uma movimentação com raízes no modelo tradicional: o letramento como expressão da escrita.

Diante de todos os dados colhidos durante a pesquisa e as vivências compartilhadas por todos os participantes envolvidos, considera-se que o processo de alfabetização, bem como os caminhos na concepção de aprendizagem dos alunos com TEA, consistem de fatores que eximem o modelo biológico como principal impedimento para o desenvolvimento desses alunos e compreende um conjunto de fatores externos, movidos pela ausência de políticas públicas, que contribuem para o não avanço social e cognitivo das crianças com o transtorno. Manifesta-se, ao longo do período de observação, que há progressos dos alunos em relação a alfabetização, quando estes são comparados com eles mesmos, em razão da individualidade considerada em cada um dos sujeitos e quando estes se enxergam pertencentes de um espaço de coletividade.

Ao longo do caminho percorrido durante este estudo, constatou-se que ainda escapa à compreensão dos agentes educacionais a ideia de que o conhecimento científico é um encadeamento de estruturação coletiva, cujos diálogos devem dar sentido e significado para o que se constrói nas relações interpessoais. Nessa perspectiva, é possível enxergar novos caminhos ou direções alternativas para se produzir conhecimento, para estimular capacidades que insistem em permanecer escondidas embaixo de um transtorno tão complexo.

Referências bibliográficas

BAGAIOLO, Leila. GUILHARDI, Cíntia. ROMANO, Claudia. **Análise Aplicada do comportamento**. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. ARAÚJO, Ceres Alves de. Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon, 2011, p. 278 – 296.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa, 1979.

BENSI, Thamara. **A importância de entender a cognição do Autismo**. Mundo da Psicologia, 2018. Disponível em: <http://mundodapsi.com/importancia-de-entender-a-cognicao-no-autismo/> Acesso em 23 de setembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação: **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 03 de maio de 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 25 de junho de 2019.

_____. **Educação inclusiva: Atendimento Educacional especializado para a deficiência mental**. Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan – MEC, SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Educação de autistas é o tema do programa Salto para o Futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38701>. Acesso em 13 de outubro de 2019.

_____, Lei Brasileira de Inclusão. **Lei Federal nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24. Abr.2018.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____, Presidência da República. **Lei Federal nº 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 05. Abr.2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental (1ª a 4ª)**. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: SEE, 2007.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2018.

_____. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.3>. Acesso em 16 de outubro de 2019.

- BRAGA-KENYON, P., Kenyon, S. E. & Miguel, C. F. (2002). **Análise do Comportamento Aplicada: Um modelo para Educação Especial.** In W. Camargos (Ed.), *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o Milênio* (p. 148-154). Brasília, DF: CORDE. Disponível em: <http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/An%C3%A1lise-do-comportamento-aplicada.pdf> .Acesso em 18 de setembro de 2019.
- CAPELLINI, Vera Lucia. SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Práticas Pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista.** *Colloquium Humanarum*, v. 13, n. 2, 2016.
- CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. GODOY, Marília Gomes Ghizzi. **Concepções ideológicas sobre a natureza.** *Santa Cruz do Sul*, v. 2, n. 55, p. 58-75, maio/ago. 2018.
- CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal.** Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 28/03/2018.
- CAPOVILLA, Fernando. CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** 4 ed. São Paulo: Memnon, 2000.
- CAPOVILLA, Fernando. SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Alfabetização: método fônico.** 4 ed. São Paulo: Memnon, 2007.
- CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. da. Como as crianças hiperlêxicas aprendem a ler? Um estudo de uma criança autista. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.30, n.3, p.298-299, 2008.
- CDC. Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo em Crianças de 8. Centers for **Disease Control and Prevention, 2018.** Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm> Acesso em 22 de outubro de 2019.
- CINTRA, R. C. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. **A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao educando com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo.** Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). São Carlos, 2010.p. 1-12.
- COELHO, Sônia Maria. **A alfabetização na perspectiva Histórico-cultural.** UNESP, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf> . Acesso em: 12 de setembro de 2019.
- CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. MARTINS, Lígia Márcia. **Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico.** Campinas: Autores Associados, 2018.
- DSM-5. Manual Diagnóstico e Estatístico de Alterações sensoriais no TEA. **Rev. Psicopedagogia 2019;** 36(109): 87-95 95 Transtornos Mentais – 5ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1986.
- FONSECA, M. E. G.; CIOLA J. C. B. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo.** Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **A avaliação no ensino.** In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MATTOS, Jaci Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): Implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia** 2019; 36(109): 87-95.

MOORE, M.; CALVERT, S. Brief report: Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction. **Journal of Autism and Developmental Disabilities**, v.30, n.4, p.359-362, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2018.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. 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.

NEWMAN, Fred. HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky cientista revolucionário**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

NUNES, Débora Regina de Paula. WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619 – 632, out/dez, 2016.

OLIVEIRA, E. MACHADO, K. **Adaptações curriculares**: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013, pp. 36 a 52.

OLIVEIRA, Marta Koll. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ONU. **Declaração dos Direitos das pessoas com deficiência**. 1957. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 08 de outubro de 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2019.

ORRÚ, Silvia Ester. Contribuições da abordagem histórico cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, 2010.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, n. 71, julho/2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução número 03/2004**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em 15 abr 2018.

RODRIGUES, Isabel de Barros e ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2018, vol.22, n.3, pp.545-555.

SÃO PAULO. **Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI**. 2009. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/noticias>. Acesso em 17 de junho de 2019.

SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental.** Prefeitura do Município de São Paulo, 2018.

SANT'ANA, Wallace P.; SANTOS, Cristiane da S. A Lei Berenice Piana e o Direito à Educação dos Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista No Brasil. **Revista Temporis [Ação]** (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 15, n. 02, p. 99-114 de 207, jul./dez., 2015.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Linguagem e escrita e a criança com autismo.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, F. D. Autismo e psicologia clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha duma prática. **Revista Portuguesa de Psicossomática.** v. 7, n. 1-2, jan.-dez. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11ed. Associados. Campinas – SP, 2011.

SEABRA, Alessandra Gotuzo. DIAS. Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia 2011;** 28(87): 306-320.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino.** Coleção Ciências do comportamento. EPU: São Paulo, 1972.

SILVA, Virgínia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VEER, René Van Der. VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____, Lev Semenovich. **Obras escogidas III: problemas de desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ZANOTTO, ML. **Subsídios da análise do comportamento para formação de professores.** In: MARINOTTI, M. HUBNER M (orgs). **Análise do comportamento para educação: contribuições recentes.** Santo André: EZETEC, 2004.

APÊNDICE A – Autorização para pesquisa

Prezada Senhora Diretora

Eu, Aluana Xavier de Lima, portadora do RG 32952079-9 e CPF 22133511806, devidamente matriculada (RA 3804976) no curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Santo Amaro, venho pelo presente solicitar a Vossa Senhoria a autorização para realizar o projeto de pesquisa intitulado “Desafios da Inclusão: alfabetização de alunos com TEA”, com orientação da Prof.^a Dr.^a Marília G.G. Godoy . Nesse sentido, propõe-se um estudo fundamentado na metodologia de pesquisa participante na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Mário Fittipaldi, pertencente à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Considerando a problemática da inclusão de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido a sua condição específica, a presente pesquisa tem como foco analisar as contribuições das práticas discursivas e pedagógicas para o desenvolvimento educacional desses sujeitos no espaço da escola regular, especificamente os percalços que permeiam a construção da alfabetização de crianças com TEA no Primeiro Ciclo do ensino Fundamental.

A pesquisa será iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Santo Amaro (CEP-UNISA: Rua Prof. Enéas de Siqueira Neto, 340, Jardim das Imbuías, SP – Tel.: 2141-8687) e terá duração até junho de 2019.

Contando com a sua valiosa colaboração no sentido de fortalecimento da educação inclusiva, subscrevo-me.

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Aluana Xavier de Lima

Mestranda

Diretora de escola

APÊNDICE B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto: Desafios da Inclusão: A alfabetização de Alunos com TEA

Professor(a) Orientador(a): Marília G.G. Godoy

Pesquisador(a) responsável: Aluana Xavier de Lima

Instituição que pertence o(a) pesquisador(a) responsável: Universidade Santo Amaro

Telefone para contato: (11) 992506412

CAAE: 90226218.8.0000.0081

O menor _____ está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa intitulada “Desafio da Inclusão: A alfabetização de Alunos com TEA”, pois compreende os critérios de seleção do estudo por prover de parecer (laudo) que comprova a condição baseado no Transtorno do Espectro Autista.

O motivo que nos leva a estudar sobre a construção do conhecimento da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista) acerca da alfabetização, numa concepção inclusiva é a ideia generalizada de alfabetização nos primeiros 3 anos do Ensino Fundamental.

A pesquisa se justifica pela representatividade significativa de indivíduos nesta condição que detém de direitos legais para se desenvolverem no ambiente escolar conforme suas especificidades.

O objetivo geral deste projeto é investigar os percalços que permeiam a construção da alfabetização de crianças com TEA no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e possibilidades de cumprimento deste aprendizado em até 3 anos.

O(os) procedimento(s) de coleta de dados serão por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e profissionais atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental da EMEF Mário Fittipaldi, bem como a(o) professor(a) do AEE (Atendimento Educacional Especializado), análise de documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico, prontuários etc) e observação dos alunos devidamente matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da mesma instituição, assim como as produções de registro dos educandos

também serão analisadas. O processo será realizado durante um período de 100 horas. Todas as informações da pesquisa serão recolhidas até junho de 2019.

Por se tratar de uma pesquisa de observação, oferece riscos mínimos aos participantes.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a autorizar a participação do(a) aluno(a), retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A cooperação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade e a do(a) aluno(a) participante com padrões profissionais de sigilo. Seus nomes ou o material que indique a sua participação e a do(a) aluno(a) não será liberado sem a sua permissão. Vocês não serão identificados (as) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A participação no estudo não acarretará custos para vocês e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA
PARTICIPANTE**

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Aluana Xavier de Lima e a Orientadora Marília G. Godoy certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora responsável no telefone (11) 992506412 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santo Amaro (CEP-UNISA) – Rua Prof. Enéas de Siqueira Neto, 340, Jardim das Imbuías, SP – Tel.: 2141-8687.

Declaro e concordo que o(a) aluno(a) _____, matriculado no _____ano, na EMEF Mário Fittipaldi está autorizado(a) a participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Responsável: _____

Documento de identificação: _____

Declaro(amos) que obtive(mos) de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou do representante legal deste participante) para a participação neste estudo, conforme preconiza a Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012, IV.3 a 6.

Assinatura do Pesquisador responsável: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Equipe Pedagógica

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto: Desafios da Inclusão: A alfabetização de Alunos com TEA

Professor(a) Orientador(a): Marília G.G. Godoy

Pesquisador(a) responsável: Aluana Xavier de Lima

Instituição que pertence o(a) pesquisador(a) responsável: Universidade Santo Amaro

Telefone para contato: (11) 992506412

CAAE: 90226218.8.0000.0081

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa intitulada “Desafio da Inclusão: A alfabetização de Alunos com TEA”, pois se enquadra no critério de seleção do estudo por ser profissional atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou Atendimento Educacional Especializado e ter relação direta com os alunos participantes da pesquisa.

O motivo que nos leva a estudar sobre a construção do conhecimento da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista) acerca da alfabetização, numa concepção inclusiva é a ideia generalizada de alfabetização nos primeiros 3 anos do Ensino Fundamental.

A pesquisa se justifica pela representatividade significativa de indivíduos nesta condição que detém de direitos legais para se desenvolverem no ambiente escolar conforme suas especificidades.

O objetivo geral deste projeto é investigar os percalços que permeiam a construção da alfabetização de crianças com TEA no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e possibilidades de cumprimento deste aprendizado em até 3 anos.

O(os) procedimento(s) de coleta de dados serão por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e profissionais atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental da EMEF Mário Fittipaldi, bem como a(o) professor(a) do AEE (Atendimento Educacional Especializado), análise de documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico, prontuários etc) e observação dos alunos devidamente matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da mesma instituição, assim como as produções de registro dos educandos também serão analisadas. O processo será realizado durante um período de 100 horas. Todas as informações da pesquisa serão recolhidas até junho de 2019.

Por se tratar de uma pesquisa de observação, oferece riscos mínimos aos participantes.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA
PARTICIPANTE**

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Aluana Xavier de Lima e a Orientadora Marília G. G. Godoy certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora responsável no telefone (11) 992506412 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santo Amaro (CEP-UNISA) – Rua Prof. Enéas de Siqueira Neto, 340, Jardim das Imbuías, SP – Tel.: 2141-8687.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante: _____

Documento de identificação: _____

Declaro (amos) que obtive (mos) de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou do representante legal deste participante) para a participação neste estudo, conforme preconiza a Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012, IV.3 a 6.

Assinatura do Pesquisador responsável: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista: professoras do ensino regular

ENTREVISTA COM PROFESSORES

Idade:

Série/Ano que leciona atualmente e disciplinas:

Tempo de experiência como docente:

Formação profissional:

Formação específica na área da Educação Especial:

O que você entende como Educação Inclusiva? Como percebe seu trabalho frente a isso?

Qual é o seu conhecimento a respeito do TEA (Transtorno do Espectro Autista)?

Como entende o desenvolvimento dos estudantes com autismo? Quais práticas são desenvolvidas em sala de aula para um melhor atendimento e favorecimento do processo de inclusão destes alunos?

Quais estratégias você utiliza para favorecer a interação e comunicação do aluno autista com os demais colegas?

Existe algum procedimento de adaptação à sala de aula que você realizou para favorecer os alunos com autismo?

Como se conduz o trabalho da equipe pedagógica (direção, coordenação, docentes...) em relação à alfabetização dos alunos autistas? É oferecida alguma formação específica?

Qual é o método de alfabetização que você utiliza com os alunos? Quais são as dificuldades encontradas neste processo?

De que modo você organiza seu trabalho pedagógico acerca da alfabetização numa perspectiva inclusiva?

Você se utiliza de estratégias diferenciadas de alfabetização para os alunos com TEA? Cite um exemplo, por favor.

Quantos alunos autistas (participantes da pesquisa) você tem este ano? Descreva as características principais (de socialização e cognitivas acerca da alfabetização) de cada um deles.

Você explica de forma individualizada as atividades propostas para o(os) aluno(os) autista(as)?

Quais atividades você julga importantes para os alunos com TEA no processo de alfabetização?

Como é a sua interação com a professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado)?

Como é a sua interação com os pais dos alunos com TEA? Qual é a expectativa dos pais em relação à alfabetização?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista: professora do AEE

ENTREVISTA PROFESSORA AEE

Idade:

Série/Ano que leciona atualmente e disciplinas:

Tempo de experiência como docente:

Formação profissional:

Formação específica na área da Educação Especial:

O que você entende como Educação Inclusiva? Como percebe seu trabalho frente a isso?

Qual é o seu conhecimento a respeito do TEA (Transtorno do Espectro Autista)?

Como entende o desenvolvimento dos estudantes com autismo? Quais práticas são desenvolvidas na sala de recurso para um melhor atendimento e favorecimento do processo de inclusão destes alunos?

Qual é o objetivo do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com TEA? Quais os serviços de apoio especializado existentes na escola voltados para o atendimento especificamente de alunos autistas?

Existe algum procedimento de adaptação à sala de aula que você realizou para favorecer os alunos com autismo?

Como é feita a adaptação curricular dos alunos com TEA? Como você planeja as atividades de alfabetização dos alunos autistas?

Quais são as dificuldades encontradas no processo de alfabetização dos alunos com TEA?

Você se utiliza de estratégias diferenciadas de alfabetização para os alunos com TEA? Cite um exemplo, por favor.

Você explica de forma individualizada as atividades propostas para o(os) aluno(os) autista(as)?

Quais atividades você julga importantes para os alunos com TEA no processo de alfabetização?

Como é a sua interação com os professores do ensino regular desses alunos? Você participa do planejamento das atividades da sala de aula regular?

Como você avalia a importância do trabalho pedagógico desenvolvido no AEE com alunos autistas para a alfabetização?

Como é a sua interação com os pais dos alunos com TEA? Qual é a expectativa dos pais em relação à alfabetização?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: coordenadora pedagógica

ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Idade:

Cargo que exerce atualmente:

Tempo de experiência no cargo:

Formação profissional:

Formação específica na área da Educação Especial:

O que você entende como Educação Inclusiva? Como percebe seu trabalho frente a isso?

Qual é o seu conhecimento a respeito do TEA (Transtorno do Espectro Autista)?

Quantos alunos autistas estão matriculados atualmente na EMEF Mário Fittipaldi? Por que os pais desses alunos procuram esta escola para matricularem seus filhos?

Como é feito o acolhimento e adaptação das crianças com TEA na escola?

Como é feita a adaptação curricular dos alunos com TEA?

Como se conduz o trabalho da equipe pedagógica (direção, coordenação, docentes...) em relação a alfabetização dos alunos autistas? É oferecida alguma formação ou orientação específica aos docentes?

Qual é a proposta de alfabetização oferecida pela EMEF Mário Fittipaldi nas séries iniciais?

Como é pensada e realizada a adaptação de materiais de alfabetização dos alunos com TEA nas séries iniciais?

Como é a interação da escola com os pais dos alunos com TEA? Qual é a expectativa dos pais em relação à alfabetização desses alunos?

ANEXO – Parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE DE SANTO
AMARO - UNISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DA INCLUSÃO: ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Pesquisador: ALUANA XAVIER DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90226218.8.0000.0081

Instituição Proponente: Universidade de Santo Amaro - UNISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.729.133

Apresentação do Projeto:

Idem

Objetivo da Pesquisa:

Idem

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Idem

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Idem

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Pesquisador inseriu o Coparticipante na Plataforma adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	11/06/2018		Aceito

Endereço: Rua Profª Enéas de Siqueira Neto, 340

Bairro: Jardim das Imbuías

CEP: 02.450-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)2141-8687

E-mail: pesquisaunisa@unisa.br

UNIVERSIDADE DE SANTO
AMARO - UNISA



Continuação do Parecer: 2.729.133

Básicas do Projeto	ETO_1118519.pdf	09:34:24		Aceito
Parecer Anterior	pareceraluana.pdf	23/05/2018 13:57:09	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FRAluana.pdf	23/05/2018 13:42:51	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DESAFIOS_DA_INCLUSAO _ALUNOS_TEA.pdf	07/05/2018 13:38:12	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	formulario_autorizacao.jpg	07/05/2018 13:30:26	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_confidencialidade.j pg	05/05/2018 17:10:35	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola.jpg	05/05/2018 16:22:04	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.docx	05/05/2018 16:16:16	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos.docx	05/05/2018 16:16:07	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coordenacao_direcao.docx	05/05/2018 16:15:25	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma_MESTRADOok.pdf	05/05/2018 16:14:19	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_DESAFIOS_DA_INCLUSAO ALUNOS_TEA.docx	05/05/2018 16:14:03	ALUANA XAVIER DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 21 de Junho de 2018

Assinado por:
José Antonio Silveira Neves
(Coordenador)

Endereço: Rua Profª Enéas de Siqueira Neto, 340

Bairro: Jardim das Imbuías

CEP: 02.450-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)2141-8687

E-mail: pesquisaunisa@unisa.br