



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE – PPGSCA

NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
representações do professor**

Recife
2019

NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
representações do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do adolescente, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Saúde da Criança e do Adolescente.

Área de Concentração: Educação e Saúde

Orientadora: Prof^a. Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga

Coorientadora: Prof^a. Dra. Ana Cristina de Albuquerque Montenegro

Recife

2019

Catálogo na Fonte
Bibliotecária: Mônica Uchôa - CRB4-1010

L732a	Lima, Nara Raquel Cavalcanti. Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor / Nara Raquel Cavalcanti Lima. – 2019. 160 f.: il.; 30 cm. Orientadora: Bianca Arruda Manchester de Queiroga. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CCS. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife, 2019. Inclui referências, apêndices e anexos. 1. Transtorno do espectro autista. 2. Inclusão educacional. 3. Alfabetização. 4. Desempenho escolar. I. Queiroga, Bianca Arruda Manchester de (Orientadora). II. Título.	
618.92	CDD (23.ed.)	UFPE (CCS2019-186)

NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
representações do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do adolescente, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Saúde da Criança e do Adolescente.

Aprovada em: 30/04/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Isabelle Cahino Delgado (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Paraíba

Aos meus queridos pacientes com TEA, minha fonte de incentivo e motivação diária para seguir a jornada da fonoaudiologia.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celestial, condutor de toda a minha caminhada, por me direcionar sempre pelo melhor caminho e por ter respondido a todos os meus questionamentos durante o percurso do mestrado.

À mainha, maior fonte de fortaleza e determinação que já conheci na vida, por ter sido sempre amor e pelo incansável incentivo para que eu persista na busca pelo meu aprimoramento.

A painho, grande companheiro desta vida, por todo seu jeito protetor, por ter sido tão presente nas minhas peregrinações noturnas pelas BRs, quer seja de forma presencial ou pelas insistentes ligações.

Aos meus irmãos pela torcida e, em especial a Tonho, motivador para que eu não desistisse do mestrado.

A Callyelson, meu esposo, por compreender as ausências e as minhas inúmeras renúncias. Pela paciência, dedicação e amor dedicados a mim.

As professoras Bianca Queiroga e Ana Cristina Montenegro, minha orientadora e coorientadora respectivamente, pela confiança, dedicação e por me fazerem amadurecer tanto nessa jornada acadêmica.

À Isabelle Delgado, Maria Wanderléia, Rafaella Asfora e Estela Monteiro pelas grandes contribuições nos momentos da pré-banca e banca.

A Victor, grande presente da fonoaudiologia, pelas valiosas vezes que me norteou ao longo desses dois anos.

Aos meus queridos amigos da turma de Mestrado 32, pela doce receptividade, companhia e ajuda em todos os momentos que precisei. Quanta saudade sentirei de todos!

Aos amigos da vida toda pela torcida e apoio continuado.

A Dal, minha funcionária da clínica, por ter conseguido conduzir a minha agenda, as famílias e os meus pacientes de forma tão competente diante de todas as mudanças de horários no atendimento em decorrência do mestrado.

Aos docentes e funcionários da PPGSCA por todas as contribuições.

Às professoras participantes do estudo que foram tão solidárias e solícitas durante a pesquisa.

Aos que de alguma forma tentaram me boicotar na tentativa de me fazer desistir do mestrado. Sem dúvidas esse foi um dos maiores incentivos para persistir no caminho e alcançar o meu sonho.

À linda e acolhedora cidade do Recife, que me encantou em tantos momentos e me alegrou nos dias que eu passava longe de minha cidade.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma alteração no neurodesenvolvimento, de causa multifatorial, que afeta a interação social e comunicação, bem como o comportamento da criança, com sérias consequências para a aprendizagem. Esses fatores justificam a importância da intervenção educacional no intuito de favorecer a aprendizagem das crianças inseridas no ciclo de alfabetização. Com base no exposto, o objetivo desse estudo é avaliar a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de um estudo de abordagem quanti-qualitativa, de natureza exploratória, que foi realizado na cidade de Patos-PB, com professores de escolas das redes pública e privada, de salas de aula regulares. Como critério de inclusão, o professor deveria ter experiência na alfabetização de crianças com TEA. A amostra foi composta por conveniência. A coleta de dados foi realizada inicialmente por meio da técnica de associação livre (TAL) e dos procedimentos de classificação múltipla (PCM) e, na sequência, por meio da técnica da entrevista narrativa. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e os qualitativos por meio de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados obtidos na TAL e no procedimento de classificação múltipla demonstraram que os professores representam a alfabetização de crianças com TEA como sendo fortemente associada à participação dos pais no decorrer do percurso da criança pelo ciclo de alfabetização. Também ressaltaram a busca de estratégias para favorecer a aprendizagem da criança; o desafio que esse processo representa para o professor e a sua segurança diante disso; o compromisso da escola; o respeito ao tempo da aprendizagem da criança e o ato de acreditar na capacidade dela; e a utilização de práticas inclusivas para alcance efetivo da referida função. Na entrevista narrativa, os resultados expostos mostraram existir heterogeneidade no que concerne às características de infantes com TEA, expondo que alguns são mais comprometidos que outros, inclusive nos aspectos envolvendo a alfabetização; a constatação da possibilidade de alguns alcançarem estágios significativos na alfabetização ou serem alfabetizadas; a insegurança do professor diante da nova experiência em alfabetizar alguém com TEA; e o ato de reprovarem alunos no ciclo de alfabetização quando não atingem os critérios estabelecidos para o ano letivo cursado, aspecto que se contrapõe ao que se preconiza para o ciclo de alfabetização, mas que nesse estudo a professora referiu ter sido uma estratégia positiva, utilizada por ela em parceria com a família, como também com a equipe multidisciplinar que assistia a criança, para o alcance da alfabetização. A partir dessas constatações é possível estruturar estratégias direcionados à população pesquisada. Tais estratégias necessitam contar com a participação de profissionais

de saúde, além dos profissionais da educação, a fim de nortear todos os atores envolvidos na educação inclusiva: professores, escolas, pais e sociedade como um todo.

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

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental change, caused by multiple factors, which affects social interaction and communication, as well as the behavior of the child, with serious consequences for learning. These factors justify the importance of the educational intervention in order to favor the learning of the children inserted in the literacy cycle. Based on the foregoing, the objective of this study is to evaluate the representation of the teacher about the process of literacy of children with Autism Spectrum Disorder. This is a quantitative-qualitative study of an exploratory nature, carried out in the city of Patos-PB, with public and private school teachers from regular classrooms. As an inclusion criterion, the teacher should have experience in the literacy of children with ASD. The sample consisted of convenience. Data collection was initially performed using the free association technique (TAL) and multiple classification procedures (PCM) and, subsequently, through the narrative interview technique. The quantitative data were analyzed by means of descriptive statistics and the qualitative ones by content analysis in the thematic modality. The results obtained in TAL and in the multiple classification procedure demonstrated that teachers represent the literacy of children with ASD as being strongly associated with parental participation during the course of the child through the literacy cycle. They also emphasized the search for strategies to favor the learning of the child; the challenge that this process represents for the teacher and his safety in this regard; the commitment of the school; respect for the child's learning time and the act of believing in the child's ability; and the use of inclusive practices to effectively achieve that function. In the narrative interview, the exposed results showed heterogeneity regarding the characteristics of infants with ASD, showing that some are more compromised than others, including in the aspects involving literacy; the realization of the possibility that some may reach significant stages in literacy or be literate; the teacher's insecurity about the new experience in literacy with someone with ASD; and the act of disapproving students in the literacy cycle when they do not achieve the criteria established for the school year studied, an aspect that is in opposition to what is advocated for the literacy cycle, but in this study the teacher mentioned that it was a positive strategy, used by her in partnership with the family, as well as with the multidisciplinary team advising the child to achieve literacy. From these findings it is possible to structure strategies directed to the population researched. Such strategies need to involve health professionals, as well as education professionals, in order to guide all actors involved in inclusive education: teachers, schools, parents and society as a whole.

KEYWORDS: Autistic Spectrum Disorder. Educational Inclusion. Literacy. School performance.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	DEFINIÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	16
2.2	A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA.....	20
2.2.1	Breve histórico sobre Vygotsky	20
2.2.2	A abordagem histórico-cultural de Vygotsky	22
2.2.3	A aprendizagem segundo a perspectiva histórico-cultural	23
2.2.4	Zonal de desenvolvimento real e proximal	27
2.3	O PROCESSO DE INCLUSÃO PARA A CRIANÇA COM TEA EM ESCOLAS REGULARES	31
2.4	COMPREENDENDO A COGNIÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA A PARTIR DA TEORIA DA MENTE, COERÊNCIA CENTRAL E FUNÇÃO EXECUTIVA	39
2.5	IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DO TEA E A NEUROPLASTICIDADE COMO FAVORECEDORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	43
2.6	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	47
2.7	DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA	51
2.8	O PEDAGOGO NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA	53
2.9	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS REGULARES: MÉTODOS FACILITADORES DE ALFABETIZAÇÃO	57
2.10	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA PARA A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA	61
3	PERCURSO METODOLÓGICO	64
3.1	ABORDAGEM DO ESTUDO	64
3.2	LOCAL DO ESTUDO	64
3.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO	65
3.4	PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO	65
3.5	PROCEDIMENTOS	65

3.6	COLETA DOS DADOS	66
3.7	ANÁLISE DOS DADOS	72
3.8	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	74
3.9	PROBLEMAS METODOLÓGICOS	74
4	RESULTADOS DO ESTUDO	75
4.1	PERFIL DAS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA NA PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA	75
4.2	RESULTADOS DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE	76
4.3	RESULTADOS DOS PROCEDIMENTOS DE CLASSIFICAÇÃO MÚLTIPLA	78
4.4	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	83
5	DISCUSSÃO DO ESTUDO	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	124
	APÊNDICE B – RELAÇÃO COMPLETA DE PALAVRAS E EXPRESSÕES MENCIONADAS NA ASSOCIAÇÃO LIVRE	125
	APÊNDICE C – SÍNTESE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS.....	129
	APÊNDICE D – ARTIGO PARA PUBLICAÇÃO EM REVISTA CIENTÍFICA	138
	ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	156

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista, antigamente nomeado de “autismo”, recebeu essa denominação através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, sendo definido como um comprometimento existente desde o início da infância, que limita e prejudica o funcionamento diário da pessoa, provocando prejuízos prolongados nas funções de comunicação e interação social, assim como nos comportamentos que dizem respeito, por exemplo, aos interesses e aos padrões de atividades (APA, 2014).

Ainda de acordo com o manual supra referido, a criança com TEA pode ter comprometimentos nas áreas da compreensão, da coordenação motora, da comunicação e cognição, como também hiper ou hiposensibilidade sensorial, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), hiperlexia e transtorno no processo de aprendizagem escolar (APA, 2014).

No que concerne à alfabetização na criança com TEA, esse aspecto é de preocupação por parte de educadores e profissionais de saúde que acompanham o desenvolvimento da criança. No entanto, Sampaio e Oliveira (2017) afirmam que os progressos intelectuais e sociais devem ser promovidos, levando-se em consideração a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que giram em torno do quadro de uma criança com TEA, visto que podem variar enormemente.

Montagner et al (2007) explicam que a criança com TEA tem condições de ser alfabetizada, mas, para tanto, é necessário que haja a boa interação entre os profissionais da escola e a criança, com intervenções adequadas à necessidade de cada criança, respeitando a sua individualidade, com equipe pedagógica segura de suas práticas, fornecendo todo o suporte de que a criança e a família necessitam.

Ainda ressaltando o importante papel da família no processo de alfabetização da criança com TEA, Perotti (2016) destaca que é necessário que haja uma interação entre a escola e a família, sendo possível proporcionar medidas e modos específicos, únicos e intransferíveis de intervenções individualizadas, sujeitas a alterações de acordo com a própria evolução do indivíduo. Essa atuação para o alcance da alfabetização e do letramento em alunos com desenvolvimento atípico exige de todos capacitação e envolvimento. No entanto, os atuantes, dentro do processo de aprendizagem da criança, não podem pensar na impossibilidade de ela ser atingida.

Atualmente a educação de pessoas com necessidades educacionais específicas é pautada na perspectiva inclusiva, visto que as crianças com necessidades educacionais específicas, como o TEA, são inseridas nas salas regulares do ensino. A inclusão, contudo, constitui um grande desafio para o educador, visto que este precisa estar preparado para lidar com as diferenças individuais dos educandos. Dentro do ensino regular, Nunes (2014) explica que o educador precisa ser alguém que reflete sobre a forma como vai atuar para que haja um melhor aproveitamento das atividades com as crianças, compreendendo que isso vai repercutir nas suas práticas pedagógicas, em outras palavras, na forma como vai aplicar suas atividades e contribuir com o ensino-aprendizagem.

No que concerne à educação para pessoas com comprometimento no desenvolvimento, um dos primeiros passos foi a Declaração de Salamanca (1994), através da qual surgiu um documento das Nações Unidas cujo título era “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, que tinha como um dos propósitos exigir que os estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiência deveria necessariamente ser parte integrante do sistema educacional. A partir disso, ocorreu um maior envolvimento dos governos, núcleos de advocacia, sociedade, familiares, como também das próprias pessoas com deficiências, no intuito de que ocorresse um melhor acesso à educação.

Um outro marco foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994), que seguia a política de construção de padrões homogêneos de participação e aprendizagem e orientava sobre a “integração instrucional”, condicionando as classes de ensino regular aos que, mesmo com comprometimento no desenvolvimento, eram classificados como em condições de acompanhar e se desenvolver acompanhando as atividades curriculares programadas do ensino regular, seguindo o mesmo ritmo dos alunos classificados como dentro do padrão de normalidade. Essa forma de organização não chegou a proporcionar modificações nas práticas educacionais, visto que não valorizava os mais variados potenciais de aprendizagem de um aluno com alterações no desenvolvimento no ensino comum, conservando a responsabilidade da educação na educação especial.

Sobre a pessoa com comprometimento no desenvolvimento, ressalta-se a Convenção Internacional sobre o Direito da Pessoa com Deficiência (2006), importante processo de discussão internacional que contou com a participação de inúmeras organizações de pessoas com deficiência, como também daqueles que travam o embate em busca dos direitos dos indivíduos com deficiência, ativistas dos direitos humanos, agências internacionais e representantes de 192 países oriundos dos mais variados lugares do mundo. Todos esses tinham

um propósito maior de elaborar um documento que garantisse os direitos dos que têm alguma deficiência, aprovado em Assembleia Geral da ONU (CAIADO, 2009).

É importante também destacar um outro grande avanço dado no Brasil para a pessoa com deficiência, quando ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, anteriormente aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (2006). Quando o Brasil, através do Congresso Nacional, adotou a medida de legitimar o referido documento internacional, no ano de 2008, reafirmou o compromisso e a responsabilidade do Estado de respeitar, ter obediência e executar as determinações previstas nesse documento sobre a pessoa com deficiência. Assim sendo, com a aprovação do Congresso e a consequente publicação do Decreto 186/2008, todas as leis que dizem respeito aos direitos da pessoa com deficiência tiveram que se adequar à legislação brasileira através de emenda constitucional (CAIADO, 2009).

Em suma, um das conquistas foi a adoção de um novo conceito para o termo “deficiência”, passando a ser compreendida como algo decorrente da relação existente entre os que têm a deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais capazes de impossibilitar a plena e efetiva participação desses indivíduos com a sociedade de forma igualitária com as demais pessoas, impedindo a participação plena na vida social, priorizando, dessa forma, a importante condição de igualdade entre todos, respeitando as diferenças pessoais, com o propósito maior de garantir a sua autonomia em todos os aspectos da vida (NOGUEIRA, 2008).

Essa nova forma de enxergar a deficiência deve ser abordada inclusive pela escola, que passa a ter a responsabilidade de permitir não somente o ingresso dessa população ao ambiente físico, mas principalmente de ter oportunidade de compreender e atingir os objetivos propostos pelo âmbito educacional, fornecendo meios de superar as adversidades enfrentadas em todos os contextos dos quais faz parte. Isso tem o objetivo de viabilizar não somente o ingresso, como também a permanência e, principalmente o alcance ao conhecimento escolar e à formação humana (NOGUEIRA, 2008).

Ao se refletir sobre o alcance ao conhecimento escolar e à formação da cada pessoa como um todo, levanta-se a reflexão sobre a perspectiva educacional inclusiva, que deu um grande passo em 2008, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, PNEE-2008, cujo objetivo era garantir a inclusão escolar de crianças com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como altas habilidades/superdotação. Tem o propósito de garantir o acesso, a participação e o processo de aprendizagem de estudantes necessidades educacionais específicas, anteriormente

frequentadores de escolas especiais, para as salas regulares. Essas mudanças passaram a exigir que os sistemas de ensino estabelecessem condições e suporte ao processo de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Assim, através da PNEE-2008, passou a ser garantida por lei: a transversalidade da educação especial da educação infantil até o nível superior; Atendimento Educacional Especializado-AEE; sequência/continuidade da escolarização até as fases mais elevadas de ensino; formação de professores para viabilizar a inclusão escolar; presença da família e comunidade na rotina e dinâmica da escola; acessibilidade; e articulação intersetorial para melhor viabilização das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Dentro do ambiente escolar, evidencia-se a participação do professor diante do processo de educação inclusiva de crianças com necessidades educativas específicas, a exemplo das que têm TEA. Esse profissional proporcionará grande contribuição para o alcance das habilidades escolares, bem como de outros tipos de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que ele enxergue as necessidades exigidas para o desenvolvimento dessas crianças, respeitando as suas individualidades e o grau de comprometimento. Assim, através dessa percepção, é possível estruturar estratégias de estimulação específicas para cada criança (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

A partir dessas mudanças educacionais inclusivas, e detectando a relevância do professor para que isso seja viabilizado, indagou-se: como os professores alfabetizadores representam o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista? Assim, as atividades projetadas para o planejamento e desenvolvimento dessa dissertação foram direcionadas à linha de pesquisa de Educação em Saúde, do Programa de Pós-Graduação de Saúde da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal de Pernambuco.

Com base no exposto, as atividades desta pesquisa foram desenvolvidas com o propósito de desvelar a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com TEA.

A dissertação consta dos seguintes capítulos: fundamentação teórica, abordando uma descrição narrativa sobre o desenvolvimento da criança com TEA, o processo de inclusão escolar, a participação do Docente e relações familiares diante da alfabetização dessa população; percurso metodológico, utilizado para esclarecer como o objetivo do estudo foi alcançado; resultados do estudo, discussão do estudo e considerações finais, baseados nos achados científicos do estudo; referências bibliográficas, seguindo as instruções sugeridas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DEFINIÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista atualmente é definido como um quadro que compromete o neurodesenvolvimento infantil de maneira global, provoca desordens complexas no desenvolvimento, atraso de linguagem, dificuldade em estabelecer comunicação, além de comportamento e interação social alterados (BRIGANDI, 2015).

De acordo com a APA (2014), através do DSM-5, TEA está inserido na categoria intitulada de transtornos de neurodesenvolvimento, sendo definido como um distúrbio no desenvolvimento neurológico, manifestado na infância. Segundo esse manual, os sintomas são divididos de acordo com dois critérios: 1) os prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social; 2) os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Compreende-se que as primeiras manifestações do TEA ocorrem nos primeiros anos de vida da criança, apresentando-se de formas variadas entre os indivíduos, não existindo, portanto, infantes com TEA que sejam exatamente iguais (NASCIMENTO; CRUZ, 2015). Em outras palavras, as crianças com TEA têm a singularidade, como aspecto comum entre todas elas, justamente pelo fato de possuírem características completamente diferentes, em graus diversos umas das outras. Portanto, nenhuma pessoa com Autismo tem as mesmas características e o mesmo diagnóstico (TELES; CRUZ, 2018).

Para Relvas (2011), as crianças com TEA também podem ter inteligência normal e falam de forma apropriada; sendo reservadas, evitam a participação em jogos e outras atividades lúdicas, além de terem um comportamento rígido.

No entanto, Pimentel e Fernandes (2014) referiram que muitos indivíduos com esse transtorno possuem problemas na fala e na linguagem em intensidades variadas, desencadeando desde grandes comprometimentos até menores e mais específicos.

Além do prejuízo na comunicação, na interação social, na restrição do ciclo social e de interesses da criança, no TEA pode ocorrer outras sintomatologias, desde os movimentos estereotipados e maneirismos, até mesmo a oscilação no padrão de inteligência e de temperamento (PINTO et al , 2016).

A dificuldade para se socializar foi destacada como sendo mais que um comprometimento, diz respeito a uma disfunção que afeta a habilidade de interagir socialmente,

tornando uma das manifestações mais intrigantes desse transtorno, já que os infantes parecem não se interessar pelo contato social com o outro (MOURA et al, 2005).

Pessoas com esse comprometimento podem ainda: ter restrições para compreender o objetivo da comunicação; dificilmente iniciam um diálogo com pessoas que não são do seu convívio; não demonstram compartilhar dos mesmos interesses do outro; ter atraso no desenvolvimento da fala; aplicam gestos, expressões faciais e linguagem corporal de forma inapropriada; restrições para estabelecer contato ocular; ter vocabulário reduzido; falar de forma fluente sem se caracterizar como ato comunicativo eficaz; apresentar comportamento hiperativo; rejeitar ordens; não utilizar objetos de forma apropriada; manter comportamentos estereotipados; estabelecer fixação por alguns objetos; gostar de enfileirar; ser hipersensíveis a estímulos auditivos, visuais e de texturas (RIBEIRO; RIBEIRO, 2016).

Com grande frequência, essas crianças também possuem comprometimentos comportamentais, a exemplo da hiperatividade ou passividade incomum, resistência para mudanças de ambientes, execução de atividades repetitivas, estereotipias motoras, episódios de nervosismo ou risos sem causa aparente, agitação psicomotora, capacidade de atenção e concentração restritas, além capacidade de manter a atenção restrita a partes específicas, ao invés do todo, atitudes impulsivas, agressivas, autodestrutivas e perturbadoras (SANTOS, 2015).

Santos (2015), ainda relata que as crianças com TEA, assim como as que têm outros comprometimentos no desenvolvimento, têm a possibilidade de possuírem uma disfunção no sistema sensorial, sendo hiper ou hiporreativas a estímulos ambientais. Esses comprometimentos sensoriais podem ser os principais desencadeadores de outros comportamentos, como, por exemplo, o ato de se balançar, girar e o flapping.

Especificamente, quando ocorre comprometimento na comunicação não-verbal as dificuldades estão relacionadas à compreensão, à aplicação do gesto natural e gesto codificado para estabelecer comunicação com o outro. Além disso, numa grande parcela de crianças com TEA, as formas comunicativas mais usadas são as pré-simbólicas não convencionais, a exemplo de movimento global do corpo, grito e manipulação. Nesses casos, a comunicação é usada prioritariamente para solicitar objetos, e também para pedir e rejeitar ações do outro (REIS et al, 2016).

Para Reis et al (2016), os déficits de comunicação estão associados a um grupo dos comportamentos verbais e não verbais aplicados na interação social com reciprocidade, havendo o entendimento de que são universais em crianças com o transtorno, independente dos

critérios referentes à idade e ao desenvolvimento. Assim, os agravos são evidentes na linguagem, desde a compreensão (ao se processar a informação), bem como a expressão (fazendo uso de gestos e palavras para comunicar-se com o outro).

É possível também ocorrer variação quanto às alterações de linguagem compatíveis, associadas com o grau de severidade do quadro clínico, ocorrendo situações de crianças serem desprovidas de linguagem oral, não terem necessidade de se comunicar ou apresentarem “atipicidades, como ecolalia, inversão pronominal e dificuldades na prosódia” (GOMES; NUNES, p. 145, 2014).

Compreende-se que a competência comunicativa da criança com TEA deve estar relacionada à capacidade de o infante monitorar o ambiente social, executando troca de olhar entre as pessoas presentes no ambiente e os objetos lá existentes. Além do mais, corresponde ao ato de conseguir expressar o seu estado emocional com o suporte da expressão facial, gestual e na modulação da voz (MORA; FORTEA, 2012).

Sabe-se que os três primeiros anos de vida são os mais determinantes para o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem, pois esse é o período crítico da maturação do sistema nervoso (DOURADO et al, 2015).

Ao contrário do que ocorre nos infantes com TEA, no que se refere às competências comunicativas, existem fatores que normalmente precedem o desenvolvimento da intenção comunicativa. Por exemplo, é primordial que o infante monitorize o seu meio social conseguindo direcionar o olhar entre as pessoas e objetos e compartilhe as suas emoções por meio de suas expressões faciais, gestos e alterações na modulação da voz (MORA; FORTEA, 2012).

Mesmo antes da criança desenvolver a capacidade de se comunicar verbalmente com as pessoas inseridas no seu meio social, são desenvolvidas outras ferramentas comunicativas, a exemplo dos gestos e ações. É através disso que se estabelecem as primeiras interações sociais da criança com o meio. Também é por meio dessas trocas que é possível desenvolver uma interpretação compartilhada de suas atividades conjuntas, desde o primeiro ano de vida. Dentro desse período evolutivo, os bebês já evidenciam as seguintes habilidades: olhar para o outro e observar a sua face; mostrar e compartilhar objetos com o outro, dentre outras. Essas ações comportamentais são conhecidas como atenção conjunta ou compartilhada (AQUINO; SALOMÃO, 2009).

Existe uma forte relação entre a atenção compartilhada e a cognição social infantil, sendo essa última vinculada às habilidades sociocomunicativas de bebês desde o princípio do

seu desenvolvimento. Ainda sobre a cognição social do infante, é importante ressaltar que ela diz respeito à habilidade de compreender outras pessoas, à capacidade de discriminar pessoas de objetos, bem como à aquisição de pistas sociais, como contato visual, movimentos do corpo, tom de voz e expressões faciais. Tais aspectos são favorecedores para conseguir-se interpretar o comportamento do outro (STRIANO; REID, 2006).

Além das competências comunicativas, destacam-se os transtornos enfrentados no contexto escolar, já que é uma díade que pode afetar inclusive o processo de aprendizagem como um todo. Assim, o contexto escolar não deve ser ignorado, visto que essa população poderá sofrer interferência no aprendizado e nas relações sociais comuns ao ambiente educacional, afetando a aproximação com os colegas e professores, a compreensão de regras sociais determinantes para a boa dinâmica da escola, o entendimento de comandos verbais, como também a capacidade de utilizar a linguagem (GOMES; NUNES, 2014).

Essas deficiências no ambiente escolar, quanto à compreensão e à interação social, podem ser amenizadas a partir do que Pimentel e Fernandes (2014) classificaram como inclusão acadêmica. Alegaram que esse procedimento oportuniza a ocorrência do companheirismo entre as crianças da mesma faixa etária, sendo que a escola, além de um local de aprendizagem, também serve para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Compreende-se que as “habilidades sociais” estão relacionadas às mais variadas formas de comportamentos sociais do repertório de uma pessoa, contribuindo para que ocorra uma relação saudável e produtiva com as pessoas que fazem parte do mesmo convívio (SILVA, 2018).

Assim, as habilidades sociais concebem classes específicas de comportamentos que uma pessoa emite para executar uma tarefa social de forma positiva. Configuram como exemplos de tarefas sociais: ingressar em um grupo de colegas; estabelecer uma conversação; construir amizades; brincar com os amigos, dentre outros. Dessa forma, essas habilidades facilitam a iniciação e a manutenção de relacionamentos sociais positivos, favorecendo a aceitação entre os colegas, desencadeando, inclusive, um ajustamento escolar satisfatório (GRESHAM, 2013).

A criança com TEA, ao vivenciar a escola regular, beneficia a si mesma e também às pessoas que participam daquele meio, pois passa a ter contato com várias formas de interação. Além do mais, o contato social é um aspecto que desencadeia tanto o seu desenvolvimento quanto o das outras crianças que têm acesso a novas formas de interação diante das diferenças. A inclusão defende exatamente que todos desempenhem uma função dentro do cenário escolar,

independente de como estejam as funções cognitivas, a origem, a posição social e a existência de comprometimento no desenvolvimento (ANTUNES, 2015).

A inclusão acadêmica ou escolar não só viabiliza a maximização da compreensão e interação social, mas também da alfabetização e letramento. Assim, Silva e Oliveira (2018) revelam que essa demanda de crianças com TEA provavelmente terá déficit nessas funções, podendo ser amenizadas com a inclusão, e com práticas pedagógicas apropriadas.

É evidente a relação do comprometimento abordado nesse estudo com o desenvolvimento infantil como um todo, com o processo de aprendizagem e, consequentemente, com a alfabetização. Nesse processo de relação entre o desenvolvimento infantil e a alfabetização, cabe à família, à escola e aos professores intervirem nessa população com TEA para que ela se desenvolva com o máximo de autonomia. O ato de viabilizar de forma mais coerente com as necessidades do infante, está inserido no processo de inclusão defendido atualmente para as escolas regulares. Compreendendo, então, que todas essas ações conjuntas serão desencadeadoras de um melhor progresso para a criança com TEA, em seguida, será discorrido sobre a abordagem histórico-cultural de Vygotsky como agente contribuidora desse processo.

2.2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA

2.2.1 Breve histórico sobre Vygotsky

Vygotsky era um teórico que dava ênfase ao processo histórico-social e o papel da linguagem para o desenvolvimento do ser humano. Além disso, defendia a aquisição dos conhecimentos pela interação existente entre o sujeito e o meio no qual ele está inserido, como também considerava o sujeito interativo, já que adquire conhecimentos por intermédio das relações intra e interpessoais, bem como da interação com o meio, por um mecanismo denominado de mediação (COELHO; PISONI, 2012).

A mediação é um aspecto que assume um grande valor na obra de Vygotsky. De uma forma geral, é caracterizada por ser um processo de intervenção de um elemento que intermedeia uma relação com um objeto. Em outras palavras, diz respeito ao elo estabelecido entre o estímulo desencadeado pelo meio e a resposta emitida pelo sujeito. Assim, o

componente intermediário dessa relação é denominado de mediação, que, por sua vez, assume o importante papel de fazer com que o sujeito se apreenda às situações para se alcançar a solução ou resposta (GEHLEN; DELIZOICOV, 2016).

Uma das principais ideias de Vygotsky diz respeito justamente à mediação, visto que, para esse estudioso, esse aspecto encontra-se presente no decorrer de toda a atividade humana, sendo aplicada graças ao uso de instrumentos técnicos e aos conjuntos de signos, construídos a partir de toda a bagagem histórica de cada indivíduo, podendo desencadear a relação dos seres humanos com eles mesmos, assim como com os outros. Em outras palavras, defendia que a relação existente entre o ser humano com o mundo não podia acontecer de forma direta, mas, na verdade, em decorrência da interferência do meio, ou seja, através da mediação do meio, aspecto tão determinante para a atividade humana (VYGOTSKY, 2015).

Para Vygotsky existem dois tipos distintos de elementos mediadores, a saber: instrumentos e signos. O primeiro diz respeito aos objetos pertencentes ao meio. Através da relação que esses objetos fazem entre o mundo e o ser humano, é possível que isso desencadeie mudanças não somente no meio, mas também no indivíduo. Assim, o instrumento vai ser responsável pelo estabelecimento das ações diante do meio, compreendendo o “meio” como o ambiente no qual a pessoa está inserida ou uma outra pessoa. Ele existe para viabilizar e facilitar o alcance de determinado objeto pelo ser humano, podendo provocar modificações externas, já que consegue viabilizar a própria intervenção do homem diante do meio, servindo como um condutor da interferência humana diante do objeto de utilização. Nessas situações de mediação não ocorrem simbolizações, ou, em outras palavras, o instrumento se auto representa (VYGOTSKY, 2007).

Já com relação ao signo, há a concepção de que ele é exclusivamente pertencente ao homem e necessário para a formação da linguagem. Essa, por sua vez, é totalmente formada por signos. Entende-se por signo a representação mental de quaisquer objetos, permitindo que ocorram relações mentais mesmo na ausência do objeto propriamente dito, e também que o indivíduo consiga acumular e distribuir conhecimentos entre os grupos sociais, proporcionando a ocorrência da comunicação entre as pessoas e o aperfeiçoamento da interação social (VYGOTSKY, 2007).

Para Lucci (p. 2, 2006) sua obra é considerada com um nível elevado de complexidade, pois tinha um propósito de elaborar “um projeto de psicologia que pudesse analisar os problemas de aplicação prática do homem, em atendimento às necessidades emergentes da nação russa que acabava de nascer após a revolução socialista de 1917”.

Assim, os objetivos de sua teoria têm como o foco para Lucci (p.5, 2006), caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam” no decorrer de todo o percurso do indivíduo.

Para Rabello e Passos (2011), o teórico trouxe um novo direcionamento para a forma como se enxergava a criança dentro de suas individualidades e não apenas como uma representação cultural reduzida de um adulto. Além disso, observava o homem como um ser biológico, histórico e social, capaz de se desenvolver com ênfase na dimensão histórico-cultural, bem como na relação dele com o espaço social.

2.2.2 A abordagem histórico-cultural de Vygotsky

Na linha de pensamento da influência do social no desenvolvimento da criança, o teórico Lev Semenovitch Vygotsky, mais conhecido pelo último sobrenome, foi um psicólogo destacável na Psicologia, elaborador da abordagem histórico-cultural, através da qual teve a inovadora iniciativa de combater a ideia de que o processo do desenvolvimento do indivíduo não se restringia a mudanças exclusivamente de cunho biológico e nem tampouco pela imposição do outro social, chegando à constatação de que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de maneira independente e não dizem respeito a um único processo (VEER, 1996).

Em outras palavras, essa abordagem é contrária às concepções de que o desenvolvimento da criança ocorre exclusivamente por interferência do biológico ou do social. Vygotsky construiu, dessa forma, uma nova psicologia que buscava compreender o indivíduo em sua totalidade, fazendo uma relação entre os determinantes externos e internos para o desenvolvimento, levando em consideração a interferência da sociedade e dos aspectos culturais nos quais a criança está inserida. E, a partir disso, o indivíduo passa a ser compreendido como “uma unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico” (FREITAS, p.22 2002).

O teórico enxergava os humanos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, p.22 2002).

Nessa concepção Orrú (2010) tem o entendimento de que o outro tem participação na constituição do sujeito em sua relação com o mundo, através da ação mediadora de uma forma que as pessoas não devem ser privadas de se relacionar com os outros e o ambiente. Assim, o caminho percorrido entre o objeto e a criança, como também dessa com o objeto, acontece graças à contribuição de uma outra pessoa, estando essa relação vinculada à história social, cultural e individual. Freitas (2002) complementa relatando que o teórico leva em consideração que a aquisição do conhecimento/aprendizagem é sempre construída através da relação existente entre as pessoas.

O processo de construção da aprendizagem estará vinculado ao desenvolvimento do indivíduo e a linguagem. Mesmo sendo conceitos diversos, esses três elementos caminharão entrelaçados durante todo o percurso da infância e dependerão bastante das relações sociais, como serão expostos a seguir.

2.2.3 A aprendizagem segundo a perspectiva histórico-cultural

Compreende-se que o processo de aprendizagem dá-se a partir das relações sociais. Elas são mediadoras e fundamentais para o aprimoramento do conhecimento, para o desenvolvimento do indivíduo, com a finalidade de alcançar níveis mais elevados de aprendizagem. Assim, fica claro que as relações interpessoais são determinantes nesse aspecto (FREITAS, 2002).

Orrú (2010), ao se referir a essa abordagem histórico-cultural, destaca que é também através da interação entre a criança e seus interlocutores que acontece o desenvolvimento da linguagem, juntamente com a capacidade de simbolizar o mundo no qual a criança está inserida, conseguindo dar sentido as interações sociais, como também internalizando esse processo, sendo determinante para o surgimento das funções psicológicas superiores. A autora complementa que a linguagem adentra todas as áreas do desenvolvimento, fazendo a criança aprimorar a percepção sobre todas as coisas e do mundo, proporciona a aprendizagem, elimina o método engessado de memorização e desencadeia o surgimento da imaginação.

Lucci (2006) expõe a concepção de Vygotsky sobre linguagem e declara que o seu surgimento representa um grande avanço no psiquismo do indivíduo desencadeando três mudanças determinantes: a capacidade de se relacionar com objetos não presentes no ambiente; condição de abstração, análise e generalização do contexto como um todo (objetos, situações e

eventos); aptidão para preservar, transmitir e assimilar conteúdos no decorrer da vida toda., ou seja, aquisição da função comunicativa.

Ainda para Lucci (p.9, 2006), é através da linguagem que a pessoa “materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos interiorizam, passam a ter acesso a essas significações, que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências”. Através dessas significações, é possível a construção da consciência, que servirá de mediadora para o sentir, pensar e agir.

Diante disso, percebe-se o quanto a linguagem e as relações sociais estão entrelaçadas. Compreender a interferência dessa última para o surgimento da primeira é enxergar o papel da linguagem para toda a vida de aprendizagem da criança, quer seja no ambiente escolar ou nos demais locais de seu convívio. Ela vai, inclusive, favorecer outros processos de relações sociais.

O referido teórico afirmou que a utilização dos signos pelo sujeito serve não só para desempenhar um papel na atenção voluntária, como também na memória a partir da mediação, conduzindo o infante a uma estrutura específica de comportamento que vai além do desenvolvimento biológico, favorecendo o surgimento de novas formas de processos psicológicos totalmente vinculados à cultura na qual a criança está inserida (LEYVA-NÁPOLES; ORRÚ, 2016).

Nesse pensamento, Vygotsky (1994, p. 47-48, apud Leyva-Nápoles, 2016) explica sobre a utilização dos signos:

Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. [...] A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente.

Rabello e Passos (2011), em sua produção científica, expõem que Vygotsky falava sobre três fases de aquisição de linguagem:

- a. Linguagem social: primeira linguagem que surge. Faz menção exclusivamente à função de denominar e comunicar.
- b. Linguagem egocêntrica: transição da fala social para a interna. Assim, a pessoa passa a processar aspectos como perguntas e respostas dentro de si mesma. Também marcada pela curiosidade da criança por palavras e por questionamentos a respeito do que é novidade. Aproxima-se do pensamento, mas ainda não é, pois representa justamente essa transição entre a Linguagem Social e o pensamento. É a linguagem para si mesmo, ao contrário da linguagem social (que está direcionada para o outro). Contribui para a criança organizar e

planejar as ideias e as ações. Diz respeito, por exemplo, àquela fala na qual a criança se expressa para si mesma, em baixa intensidade vocal, para se concentrar durante a execução de atividade. Também está relacionada ao ato de planejar uma atividade no decorrer da execução da mesma, enquanto a criança está entretida. A essa última capacidade denomina-se de sentido estrito.

- c. Discurso interior e pensamento: com relação ao primeiro, surge posteriormente à fala egocêntrica. Nesta fase, as palavras são internalizadas e passam a ser pensadas, sem a necessidade de serem oralmente expressas. O pensamento diz respeito a um plano mais elevado do próprio discurso interior, com a finalidade de conectar as ideias e dar resolutividade a problemas. Está no plano das ideias, muitas vezes difíceis de serem expressas por verbalizações, ou quando a pessoa demora um instante para conseguir expressar o pensamento.

Nessa linha de pensamento, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento psicológico especificamente humano, tomando como base a concepção de que aquilo que foi absorvido por interferência das relações sociais numa determinada cultura transforma-se em uma capacidade do sujeito. Após isso, ele utilizará essa capacidade de uma maneira mais aprofundada que a anterior. Mesmo a aprendizagem e o desenvolvimento sendo aspectos diferentes, estão entrelaçados desde os primeiros momentos de vida do ser humano, sendo a aprendizagem impulsionadora do desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento progride à medida que faz uso de processos de aprendizagem, atingindo, cada vez mais, níveis mais elevados (VYGOTSKY, 2010).

No autismo também deve ocorrer assim. Dessa forma, nessa criança/aluno, com comprometimento no desenvolvimento, os processos psicológicos mais primitivos vão sendo substituídos por outros mais elevados por intermédio e interferência do meio e das relações sociais. A linguagem nessa demanda também desencadeia um indivíduo com sentidos e significados (LEYVA-NÁPOLES; ORRÚ, 2016).

Apesar disso, não devemos nos esquecer dos prejuízos que pessoas com TEA podem ter na área social. Braga e Rossi (2016) se referem a esses comprometimentos esclarecendo serem possíveis de limitar e incapacitar o indivíduo com TEA na interação do que definiram como outro social (alguém com quem mantém relação social). Relatam, inclusive, que em determinadas situações pode ocorrer um quadro mais grave que impossibilita a total relação com o outro. Essa dificuldade de interação/socialização afeta diretamente a linguagem e o pensamento.

De acordo com Braga e Rossi (2016), esses transtornos decorrentes da linguagem, a exemplo da limitação, dificulta compreender as necessidades e os desejos dessa demanda. Porém, elas esclarecem que a linguagem não precisa ser pensada apenas como um comando verbal, podendo-se valer das outras formas de linguagem para se estabelecer comunicação.

No que concerne ao nível de amadurecimento das funções psíquicas, consciente de suas interferências na aprendizagem escolar, como a leitura, a escrita, a aritmética e as ciências naturais, Vygotsky (2010) constatou que a aprendizagem busca apoio e está totalmente associada aos processos psíquicos primitivos do início do desenvolvimento. Além disso, a combinação entre os elementos dos campos visuais, presente e passado, “num único campo de atenção”, favorece a reconstrução básica da função da memória, destacada como uma função fundamental na criança para que ela consiga unir elementos da experiência passada com o presente e, dessa forma, se desenvolva qualitativamente (VYGOTSKI, 1998).

Sobre as funções psíquicas superiores ou amadurecimento das funções psíquicas, Braga e Rossi (2016) explicam se tratar de um sistema funcional de maior complexidade, formadas a partir de outros sistemas menos elaborados e mais simples, encarregados do desenvolvimento do comportamento consciente e autorregulado, provocando o surgimento de funções superiores, como a memória lógica e a formação de conceitos.

Direcionando essa reflexão para a criança com TEA, constata-se que as relações sociais e o próprio ambiente tornam-se privilegiados para favorecer a melhoria da criança com TEA, pois ela se desenvolverá de forma mais apropriada tendo como referencial outros colegas que não apresentam o transtorno e o próprio professor como agente mediador entre a criança e o ambiente do qual faz parte (ORRÚ, 2010).

Através da linha de pensamento de que a escola tem um papel que vai além do alcance da aprendizagem, devendo antes de mais nada conseguir incluir os alunos com comprometimento no seu desenvolvimento, proporcionando um ensino de qualidade, efetivo e atrativo, é possível alcançar com isso o desenvolvimento das habilidades determinantes não somente para o ambiente educacional, mas também para o meio social (DUARTE et al 2015).

Vygotsky defendia que o aprendizado da criança começa muito antes de ela ir para o ambiente escolar, porém é nesse local que surgirão novos elementos para o desenvolvimento dela. Esclarecia que a aprendizagem é um processo continuado e a educação vai servir para ampliar qualitativamente o nível de aprendizagem. Essa é mais uma significativa forma de explicar o valor das relações sociais (COELHO; PISONI, 2012).

2.2.4 Zonal de desenvolvimento real e proximal

Nos estudos de Vygotsky fica clara a existência das funções psicológicas elementares, que se configuram em nossas habilidades mais primárias inatas, bem como das funções psicológicas superiores. Essa segunda se desenvolve a partir das relações sociais, havendo a necessidade de que haja a interação social com outros indivíduos. Não são, portanto, funções naturais ou inatas, dizendo respeito a habilidades de cunho social, compreendendo a importância da função mediadora para que isso ocorra (VYGOTSKY, 1998).

Vale salientar que as funções psicológicas superiores são de extrema importância para a área educacional, pois não estão intrínsecas no indivíduo, desenvolvendo-se por interferência também do contato com a cultura e alicerçados nos aspectos histórico-culturais, ou seja, da interação com o outro e com o mundo do qual faz parte, que é composto por objeto e interferências de gerações anteriores. Vygotsky compreendia que o desenvolvimento não diz respeito simplesmente à continuidade de outro. Na verdade, diz respeito a um processo de mudança do próprio desenvolvimento, que a princípio está muito mais entrelaçado com os princípios biológicos, para, em seguida, atingir níveis mais complexos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

Acrescenta-se que as funções psicológicas superiores estão alicerçadas nas relações sociais, mas posteriormente serão internalizadas, contribuindo para o alcance da reestruturação das atividades internas, que, por sua vez, servirão para interferir na execução das atividades externas, conduzindo inclusive a pessoa ao alcance de novas objetivações. Além disso, no processo de desenvolvimento, com o suporte dos signos, o ser humano passa a ter o comando voluntário de suas atividades psicológicas, maximizando as capacidades relacionadas à memorização, percepção, atenção, dentre outras habilidades (VYGOTSKY, 2007).

Partindo dessa compreensão, Vygotsky propõe o entendimento de outros aspectos que também têm grande importância na relação de desenvolvimento do ser humano e no processo de aprendizagem. Um exemplo disso são os conceitos de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial (ou proximal).

O desenvolvimento real diz respeito às conquistas já adquiridas pela criança, as habilidades realizadas com autonomia/independência, ou seja, os aspectos que ela já é capaz de executar. No que concerne ao desenvolvimento potencial ou proximal, este diz respeito ao que ela pode fazer com o suporte de outra pessoa, sendo as experiências os fatores determinantes, visto que a criança vai aprendendo através de condutas como diálogo, colaboração e imitação.

Ele ainda explica que a distância entre o real e o potencial compreende justamente a fase na qual a criança usa o recurso do apoio do outro e, se encerra, alcançando a autonomia para executar de forma independente (VYGOTSKY, 1984).

É fundamental esclarecer que, de acordo com Veer e Valsiner (2006), o próprio Vygotsky admitia que esses conceitos de Zona de Desenvolvimento Real e Proximal não foram elaborados por ele. Tais conceitos foram inicialmente fundamentados por dois estudiosos americanos - Ernest Meumann e Dorothea McCrthy. Apesar disso, em seus trabalhos, não se encontram referências ao primeiro.

Voltando ao conceito de desenvolvimento real e proximal, para Braga e Rossi (2016), essa afirmação conceitual, mencionada no primeiro parágrafo, deixa clara a constante movimentação relacionada entre o estado atual do indivíduo se modificando para uma forma de agir e pensar mais elaborados.

Associando os desenvolvimentos real e proximal com o processo educacional, é possível identificar como está caminhando o desenvolvimento da criança e, a partir disso, traçar metas para novas aquisições de aprendizagem, através de um plano educacional infantil, que visa analisar como está o desenvolvimento infantil (COELHO; PISONI, 2012).

O desenvolvimento potencial da criança acontece desde o instante em que ela interage com alguém mais experiente, encontrando nesse indivíduo um norte para solucionar problemas de seu dia a dia. Para isso ocorrer de forma mais efetiva, é importante também o contato com outros adultos, no intuito de que eles forneçam novas experiências para, a partir delas, serem elaboradas competências e aptidões desencadeando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (BRITO; SOARES, 2016).

Diante disso, para Brito e Soares (2016), a aprendizagem da criança não ocorre exclusivamente pela experiência individual, mas pelas relações interpessoais estabelecidas nos ambientes familiares e social. Para tanto, leva-se em conta os aspectos culturais, bem como a forma como essas relações foram construídas.

Coelho e Pisoni (2012) ainda esclarecem sobre Vygotsky e seus reflexões sobre ser na escola que a criança desenvolverá um outro tipo de conhecimento. Esse é segmentado pelo teórico em dois grupos: os conceitos cotidianos ou espontâneos, adquiridos através de experiências pessoais, concretas e da rotina do dia a dia; conceitos científicos, obtidos por intermédio da escola e da sala de aula, não acessíveis à ação imediata da criança, disponibilizando ao infante um conhecimento sistemático de algo que não tem relação com suas vivências pessoais de sua rotina fora da escola.

Nessa mesma linha de pensamento de direcionar esses conceitos para o ambiente educativo, Vygotsky (2004) relata que o desenvolvimento a ser alcançado pelo infante será determinado pelo suporte de adultos para auxiliar na resolução de tarefas, e pela colaboração de colegas mais inteligentes. Assim, acrescentam Coelho e Pinosi (p. 149, 2012):

O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade de este aluno superar suas capacidades e ir além ao seu desenvolvimento e aprendizado. Para que o professor possa fazer um bom trabalho ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões desenvolvendo diálogo, criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe.

Quando se pensa em um ambiente educacional voltado para a inserção da pessoa com necessidades educacionais específicas, Vygotsky abordou a ciência denominada de Defectologia, que partia de observações dessas crianças em suas dinâmicas de trabalho em grupo e constatava que elas elaboravam condições de aprendizagem diferenciadas, visto que uma dá suporte e auxilia a outra. Com isso, esse estudioso passou a acreditar na transformação do homem, da escola e da sociedade de forma diferente

O referido estudioso criticava a análise quantitativa da deficiência, negando e se mantendo contrário às abordagens direcionadas ao ato de mensurar os graus e níveis de incapacidade da pessoa com comprometimento. Para ele, dever-se-ia priorizar a análise qualitativa do comprometimento no desenvolvimento, investigando o modo como a capacidade psíquica se organiza, compreendendo a diversidade humana (VYGOTSKY, 1984).

Assim, conseguia visualizar que cada forma de desenvolvimento corresponde a uma dinâmica diferente e também vai variar quanto à sua compensação. Assim sendo, para o estudioso em questão, o desenvolvimento da criança com deficiência ocorria de forma diferenciada das consideradas normais no que diz respeito às suas relações com o meio e com os aspectos histórico-culturais (VYGOTSKY, 1984).

Também tinha o entendimento de que a deficiência não podia se restringir puramente aos componentes biológicos, distinguindo a deficiência primária da secundária. A primeira diz respeito aos problemas de ordem orgânica, e à deficiência secundária diz respeito às consequências psicossociais da pessoa que tem a deficiência, sendo essas limitações secundárias mediadas pelo meio social. Isso é justificado pelo fato de o meio ter a percepção cultural de um universo voltado para os padrões de normalidade, fator que proporciona a criação de barreiras físicas, educacionais e atitudinais que impedem a participação social dessas pessoas (NUERNBERG, 2008).

Com esse entendimento, construiu uma forte crítica às condutas de segregação social e educacional submetidas aos que têm comprometimento no desenvolvimento. Isso posto, ele defendia que não são viáveis práticas educacionais que visam os limites intelectuais e sensoriais de pessoa, pois isso suprime as possibilidades de desenvolvimento. Esclarecia que o ato de não acreditar na capacidade da criança com necessidades educativas específicas desencadeia a restrição de ofertas de condições e estratégias que possam ajudar a superar as limitações que o infante possui (NUERNBERG, 2008).

Vygotsky, através da ciência da Defectologia, já preconizava que, para esse tipo de população, o serviço educacional deveria servir como uma estratégia de auxílio, elaborando técnicas culturais dentro de um sistema diferenciado de signos adaptados às especificidades da construção “psicofisiológica” da criança considerada, na época, anormal. Esclarecido isso, o professor deveria exercer o papel de identificar as mais diversas formas de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com deficiência, para que elas atinjam níveis mais elevados de aprendizagem e de habilidades cognitivas. Lembrando que, nesse tipo de criança, os aspectos histórico-culturais também vão ser responsáveis pelo alcance de funções psicológicas superiores, mesmo que de forma diferenciada (VYGOTSKY, 1984).

Direcionando essa reflexão de Vygotsky para os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, isso também serve para compreender que quando ocorre a inabilidade relacional dessa população com o ambiente no qual está inserido, como também a dificuldade em compreender e avaliar o seu comportamento diante dos variados estímulos, não são condições únicas para determinar que o autista nunca esteja apto para captar novas situações de aprendizagem. Essa concepção errônea pode ser agente desencadeadora para o retardo no investimento pedagógico pelos profissionais envolvidos no estímulo para o desenvolvimento da criança (BRAGA; ROSSI, 2016).

É viável afirmar que o ambiente escolar é um local desencadeador do desenvolvimento infantil, sendo, portanto, proporcionado à criança o primeiro acesso à escola o mais precoce possível, através da Educação Infantil. Como já dito, esse ambiente escolar favorece o contato social, assim como o desenvolvimento e a aprendizagem não somente dos que têm TEA como também de toda a demanda da escola à proporção que viabiliza o convívio com as diversidades presentes nesse ambiente (NASCIMENTO; CRUZ, 2014).

Então, é possível compreender que o resultado obtido durante o processo de ensino e aprendizagem escolares nesses indivíduos, inserindo a estimulação precoce para alcançar a

alfabetização, dependerá da abordagem utilizada e de quais são os reais objetivos do corpo docente diante dessas crianças.

É primordial também que os professores compreendam a individualidade de cada criança, a maneira como estabelece relações interpessoais, a forma como se apropria do brincar, bem como ocorre o diálogo entre adultos e crianças, no entendimento de que dentro de um ambiente escolar não deve haver a ideia de que existem apenas estudantes e professores. Na verdade, lá os indivíduos devem ser enxergados como sujeitos atuantes para a obtenção de conhecimentos e culturas (VYGOTSKY, 2015).

Esse teórico possibilita ao professor descobrir sobre as mais variadas formas de aprendizagem de um infante com TEA, percebendo esse indivíduo como ser único que possui capacidades específicas, em condições de aprender a partir da relação com o outro, sendo capaz de fazer descobertas e participar ativamente da cultura no meio em que está inserida (PEREIRA, 2019).

Além do mais, quando se direciona para a educação, sabe-se que essa não se restringe em fornecer conhecimentos, devendo ter uma perspectiva mais ampliada, com direcionamentos que visem à aprendizagem, análise e avaliação dos dados, proporcionando autonomia das pessoas diante de suas atitudes. A educação deve visar à inserção do indivíduo em sociedade, na concepção de que cada atividade deve provocar bem estar ao indivíduo a partir dos seus objetivos comuns (KRAMER et al, 2017).

É possível compreender que educação caminha como parceira no processo de desenvolvimento do indivíduo com TEA dentro de suas condições de saúde e/ou com quaisquer outros comprometimentos. Ao passo que o acesso efetivo à educação proporcione o amadurecimento das habilidades de aprendizagem e, com isso, do bem-estar social, emocional e físico é viável promover a esses indivíduos um equilíbrio, inclusive, nas suas condições de saúde, bem como nas suas relações interpessoais além do campo da escola, como em domicílio, no trabalho e em ambientes de recreação. Isso é defendido pelo processo de inclusão estabelecido para crianças com TEA, como será abordado a seguir.

2.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO PARA A CRIANÇA COM TEA EM ESCOLAS REGULARES

O processo de inclusão escolar surge de forma mais efetiva juntamente com o atual engajamento que se forma no intuito de se reformular o espaço escolar e conseguir promover

uma real inserção das crianças nesse ambiente. Através disso, todos seriam favorecidos, visto que essas instituições dariam respostas às necessidades de cada pessoa.

No âmbito nacional, caminhava-se para a construção e consolidação de uma política de inclusão escolar. Dessa maneira, no que tange ao ingresso das crianças ao ambiente escolar, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9493/96 estabelece que, independente de terem comprometimentos de cunho físico, sensorial ou cognitivo, todos devem ter esse acesso garantido. Elenca que a educação básica seria iniciada na educação infantil, acolhendo crianças de 0 a 3 anos em creches, e de 4 a 6 anos em pré-escolas, no intuito de proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo quanto aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a atuação da família e comunidade. Ainda esclarece que a avaliação das crianças quanto à atuação nas atividades escolares nessa fase inicial da educação não será pré-requisito e nem deverá inviabilizar o ingresso ao ensino fundamental, iniciado aos seis anos de vida, em média (BRASIL, 1996).

Ainda de acordo com a LDB 9493/96, é importante também que sejam construídos, nas escolas regulares, serviços de apoio especializado com a finalidade de atender às necessidades educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais. Além disso, devem ser prestados serviços de atendimento educacional em classes, escolas e serviços especializados, nos casos em que, em decorrência do comprometimento no desenvolvimento dos alunos, não for viável a sua inserção em escolas de ensino regular. Por fim, ainda preza que o início da oferta da educação especial é dever constitucional do estado, devendo ocorrer na faixa etária de zero a seis anos, no período referente à educação infantil (BRASIL, 1996).

É importante que haja o entendimento de que a LDB 9493/96 não preconiza apenas a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na escola, mas também que ocorram a diversidade e a mudança nos sistemas escolares para que os objetivos propostos por essa lei sejam de fato atingidos. Dessa forma, os sistemas de ensino devem equipar as instituições escolares e ofertar condições para que os professores e os demais profissionais da educação tenham a possibilidade de proporcionar o aprendizado dos alunos. Assim, de acordo com o preconizado por essa lei, a educação especial diz respeito à oferta de educação escolar, prioritariamente em rede regular de ensino para pessoas com necessidades educativas especiais (MACEDO, 2017).

Também foi na LDB 9394/96 que se alcançou amparo para as possibilidades de organização curricular, bem como deve ser estruturado o Ensino Fundamental. Encontram-se inseridos nessa estruturação curricular aspectos com o intuito de ampliar e reformar a formação

do professor alfabetizador, qualificando a ação alfabetizadora, e, conseqüentemente, a sua valorização profissional, bem como a melhora na qualidade da educação (BRASIL, 1996).

Cabe à organização curricular a proposta pedagógica que apresenta as concepções do que se deve ensinar, como se deve ensinar, o que aprender e como é possível avaliar. Esses aspectos ganharão evidência durante a prática do ensino e aprendizagem pelos agentes educativos, demonstrando atitudes mais direcionadas para o conservadorismo ou mais renovadoras (LEÃO, 2016).

É importante ressaltar que Sacristán (2000) esclarecia que o currículo tem um papel de socializador, estando voltado para a flexibilização dentro das práticas desenvolvidas pela escola, extrapolando o campo pedagógico e se entrelaçando com aspectos voltados para os mais variados campos, a exemplo do das políticas públicas, do administrativo, da elaboração intelectual, bem como do processo avaliativo. Dessa maneira, o significado de currículo é construído a partir dos contextos nos quais está inserido, servindo, inclusive, como um mediador nas relações firmadas entre o professor e o aluno. O currículo ainda tem um propósito de estabelecer a função de cada pessoa nas condutas referentes à transmissão do saber.

Sacristán (2000) ainda defendeu que é necessário observar alguns aspectos importantes, detectando o objetivo almejado, o conteúdo a ser ensinado, quais os propósitos de ensinar, quem deve ser atingido com isso; como é dado o melhor acesso ao conhecimento; a tomada de decisões e sua aplicabilidade; a maneira de se transmitir a cultura escolar; como estabelecer as relações entre os conteúdos abordados; quais os recursos/materiais metodológicos mais apropriados; melhor forma de organizar os grupos de trabalho, o melhor aproveitamento do tempo e do espaço estrutural; expectativas diante do desenvolvimento do indivíduo; modificação das práticas escolares diante das temáticas abordadas.

Ainda através LDB 9394/96 foi instituído em todo o país que os três primeiros anos desse ensino seja considerado como o primeiro ciclo da etapa de escolarização, concebido como ciclo de alfabetização, termo foi adotado pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e é utilizado como uma alternativa à seriação (LEÃO, 2016)

Leão (2016) esclarece que eles podem ser denominados também de ciclo de aprendizagem, ciclo básico e ciclo de formação. Acrescenta que já eram aplicados em alguns Estados anteriormente à LDB 9394/96. No entanto, apenas após essa Lei, no seu artigo 32, IV, §1º foi sugerida a implantação desse sistema nas escolas, quando a Lei dizia ser facultativo às escolas converter o ensino fundamental em ciclos.

Ainda em 2010, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental, no art.30 III, § 1º da Resolução nº 07.12.2010, os ciclos ainda aparecem como orientação a ser seguida (BRASIL, 2010, p.8), apesar de já abordarem a sequência e continuidade de estudos ao longo de nove anos, levando em consideração o fato de não reter os estudantes na mudança de ano escolar.

Mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Parecer CNE/CBE Nº: 11/2010, dão mais ênfase à organização desses ciclos. Esclarece ter o intuito de evitar crianças com 6 anos de idade tornando-se reféns do ato cultural de repetir de ano, combatendo a interrupção da sequência do processo educativo, reduzindo os problemas associados à baixa autoestima, fato que assegura uma educação de qualidade (BRASIL, 2010). Esse parecer ainda sugere de forma enfática que os três primeiros anos do Ensino Fundamental, fase destinada à alfabetização, se organizem em ciclos, abrangendo as crianças de seis, sete e oito anos de idade.

É fundamental compreender que, dentro desses ciclos de alfabetização, a educação especial, do ponto de vista inclusivo, já se torna uma realidade vivenciada pela escola e pelos professores, necessitando que todos se envolvam ativamente nesse processo.

Esse engajamento do professor, como também da escola como um todo, tornou-se viável através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº6.949/2009, do Ministério da Saúde, durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela ONU. Neles, foi elaborada uma nova perspectiva para a inclusão social, modificando a definição de deficiência que era fundamentada no fato de as condições físicas, sensoriais ou intelectuais da pessoa inviabilizarem uma integração social, restando a ela se adequar às condições existentes na sociedade (BRASIL, 2015).

Um outro destaque nessa estruturação das práticas inclusivas foi decorrente da reestruturação da definição de deficiência, e da garantia dos direitos das pessoas que têm algum comprometimento no desenvolvimento.

Isso posto, atualmente, no que diz respeito à pessoa com deficiência, é fundamental destacar um importante passo dado através da Convenção Internacional sobre o Direito da Pessoa com Deficiência, que viabilizou uma série de discussões a nível internacional. Ela pode contar com a participação de inúmeras organizações de pessoas com deficiência, dos núcleos que lutam pelos direitos dos indivíduos com deficiência, assim como os representantes dos direitos humanos, agências internacionais e pessoas oriundas de 192 países. O objetivo era

elaborar um documento que garantisse os direitos dos que têm alguma deficiência, aprovado em Assembleia Geral da ONU (CAIADO, 2009).

No Brasil, um outro grande avanço para a pessoa com deficiência ocorreu quando o país ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, anteriormente aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006). Assim, o Congresso Nacional legitimou o referido documento internacional, no ano de 2008, confirmando a responsabilidade do Estado de respeitar, ter obediência e executar as determinações previstas nesse documento sobre a pessoa com deficiência. Dessa maneira, a publicação do Decreto 186/2008 viabilizou que todas as leis que dizem respeito aos direitos da pessoa com deficiência tiveram que se adequar à legislação brasileira através de emenda constitucional (CAIADO, 2009).

A partir dessas mudanças, adotou-se um novo conceito para o termo “deficiência”, que é atualmente entendida como desencadeada da relação existente entre os que têm a deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais, que impossibilitam a participação desses indivíduos na sociedade de forma igualitária, interferindo negativamente na participação plena na vida social. Assim, prioriza a importante condição de igualdade entre todos, respeitando as diferenças pessoais, com o propósito maior de garantir a sua autonomia em todos os aspectos da vida (NOGUEIRA, 2008).

O atual paradigma de inclusão responsabiliza a sociedade para proporcionar à criança com comprometimento no desenvolvimento a acessibilidade necessária, contribuindo, dessa forma, para a construção da autonomia/independência e participação plena em todos os aspectos da vida. Assim, preconiza-se também a obrigatoriedade da educação inclusiva, motivando a criação de propostas pedagógicas, além de viabilizar o acesso, permanência e participação no ensino regular (BRASIL, 2015).

Ainda sobre a educação inclusiva, é necessário mencionar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino quanto à importância de promover respostas às necessidades educacionais dessa demanda (BRASIL, 2008).

Essa política ainda esclarece que esses sistemas de ensino devem garantir: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, dentre outros aspectos (BRASIL, 2008).

No mesmo ano da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, surge o Decreto nº 6.571, preconizando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deva ocorrer na Educação Básica. Apresenta como atribuições o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

Sobre o AEE é um serviço que deve ser preferencialmente executado na Sala de Recursos Multifuncionais, conhecido por ser um local repleto de utensílios, como equipamentos, mobílias, suportes didáticos e pedagógicos que beneficiem o atendimento educacional especializado, auxiliando na inclusão escolar garantindo a esses estudantes o acesso, participação e a aprendizagem (BRASIL, 2011). O Governo Federal (BRASIL, 2011, p. 02), através do Ministério da Educação, recomenda:

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.

Direcionando esses avanços com relação à sala de AEE, especificamente para a criança com TEA, como também as suas conquistas diante da lei no que diz respeito à educação especial inclusiva, destaca-se a Lei 12.764 (2012), que versa sobre os Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ela esclarece que a matrícula de um aluno com TEA em escola regular, quer seja pública ou privada, dar o direito a ele de ter acesso a sala de Atendimento Educacional Especializado, como também a um profissional que sirva de apoio para ajudar no melhor desempenho das atividades realizadas no entorno da escola, em qualquer nível de escolaridade da criança. Esse profissional, deve se organizar não somente com o professor responsável pelo discente, mas com toda a equipe escolar que estabeleça vínculo com o mesmo.

Ao contrário do exposto sobre a inclusão, estudos de Nascimento e Cruz (2015) expõem que, no Brasil, as mudanças no que dizem respeito à inclusão acontecem lentamente em decorrência de aspectos, a exemplo de: problemas na estrutura física, baixa demanda de dinheiro, poucos recursos materiais e de baixo número de pessoas habilitadas, como também a inaplicabilidade apropriada ao termo educação especial, inserido no contexto educacional.

Ainda no mesmo estudo, Nascimento e Cruz (2015) expõem que a forma como a sociedade exige o ritmo e o modo de trabalho para a educação escolar também pode desencadear dois tipos de exclusão: mascarada, na qual o estudante consegue ter acesso à escola, mas não ocorre um foco no desenvolvimento e nem no ensino-aprendizagem; e física, através da qual não ocorre um interesse em manter esse aluno com comprometimento na escola, de forma realmente efetiva, fazendo com que ele desista e abandone o sistema de ensino.

No intuito de evitar o abandono à sala de aula, existe uma mudança feita na Constituição, por meio de uma Emenda Constitucional, de 11 de novembro de 2009, que defende a obrigatoriedade do ingresso e permanência nas escolas, e determinou que ela ocorresse dos 4 aos 17 anos, sendo essa medida implementada progressivamente até 2016. Dessa maneira, ficou estabelecido que os pais ou responsáveis tinham o dever de matricular suas crianças a partir de 4 anos de idade em escolas de ensino regular, correndo o risco de receberem multas quando não houver o cumprimento da nova legislação (BRASIL, 2009).

Porém, acredita-se muito mais que o ato de manter a criança com TEA no ambiente escolar deve ser a forma como ela vai ser inserida nesse local, quais as condutas e estratégias estruturadas para melhor viabilizar a sua aprendizagem, como as barreiras que impedem o acesso aos estímulos serão suprimidas e, também, como agregar a participação efetiva da escola e da família diante desse processo. Esses são bons exemplos de aspectos relevantes ao processo de inclusão.

Mesmo diante dos embates conquistados na inclusão de indivíduos com TEA em escolas regulares, a obrigatoriedade quanto ao ingresso escolar aos 4 anos e a permanência até os 17, a responsabilidade escolar em proporcionar condições necessárias para a adaptação e melhor desempenho dessa população, um estudo sobre representações sociais, realizado por Santos e Santos (2012), cujo objetivo era investigar as ideias de senso comum que circulam entre professores acerca do TEA, realizado com 16 profissionais dessa área, mostrou que o problema vai além das normatizações. A pesquisa esclareceu não haver um consenso por parte do corpo docente quanto ao conhecimento acerca do transtorno, mostrando imprecisões para: definir se seria causado por desordem orgânica ou decorrente de complicações relacionais precoces; constatar se o transtorno poderia desencadear inteligência acima ou abaixo da média; e instalar o conceito de TEA no campo da doença, loucura ou deficiência. Essas imprecisões de respostas podem afetar diretamente a intervenção dos docentes e comprometer o desempenho escolar dos infantes.

Um outro estudo elaborado por Ludke (2011), cujo objetivo era investigar, a partir de entrevistas, as crenças de duas educadoras inseridas em uma escola de educação infantil de Porto Alegre-RS, a respeito de um aluno com TEA inserido no programa de educação inclusiva, constatou dentre outros aspectos: dificuldades quanto à compreensão e comunicação com a criança; sentimento de angústia por existir falha na comunicação em virtude do atraso de linguagem; sentimentos de impotência diante das dificuldades na relação com o infante, insegurança, desconhecimento sobre o TEA.

Esses dois estudos anteriormente mencionados servem também para nortear esse trabalho, no sentido de dar uma dimensão de como os professores participantes das duas pesquisas percebem a criança com Transtorno do Espectro Autista, dentro de suas limitações para o desenvolvimento, inclusive.

Apesar do conceito amplo de inclusão e as dificuldades para pô-lo em prática, há a consciência do quanto esse processo tem gerado benefícios aos que utilizam o ambiente escolar e se favorecem dele para desenvolver sua aprendizagem, aperfeiçoar a comunicação, como também as competências sociais. Diante do exposto, é possível enxergar o papel determinante do professor e sua contribuição para viabilizar as práticas inclusivas.

No que diz respeito à prática inclusiva de crianças com TEA, revela-se um estudo elaborado por Lima e Laplane (2016), cujo propósito foi pesquisar a escolarização de indivíduos com TEA em Atibaia, município do interior do estado de São Paulo, analisando o acesso e a permanência desses sujeitos à escola e quais os apoios terapêuticos e educacionais aos quais eles tiveram acesso. Foi realizado a partir da análise dos microdados do município, oriundos do Censo da Educação Básica entre 2009 e 2012, mostrando como achados que: as matrículas desses alunos estão concentradas no ensino regular e na rede pública; uma parcela dos alunos é atendida por instituições de educação especial; ocorre uma grande evasão escolar; o processo de escolarização de alunos com autismo não se conclui e poucos chegam ao ensino médio.

Ainda sobre a inclusão, é possível expor um outro estudo, produzido por Campos et al (2018), direcionado a 33 profissionais com atuação na interface entre a saúde e educação, através da aplicação de entrevistas semidirigidas, com o objetivo de analisar a expectativa dos profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de pessoas com TEA. Demonstrou que, sob o ponto de vista deles, as crianças com TEA são capazes de aprender em modo e ritmos diferentes das com desenvolvimento típico. Também expôs que o trabalho interdisciplinar foi mencionado como sendo de grande valia para que haja o sucesso da inclusão escolar. Afirmou ainda que a maior parte da população pesquisada acredita que a

inclusão escolar deve ser para todos, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas habilidades. Por fim, ainda mostrou que, segundo eles, essa inclusão não ocorre de forma efetiva em virtude da restrita quantidade de profissionais aptos para o atendimento educacional especializado, além da inexistência de um projeto pedagógico que favoreça a ocorrência da inclusão escolar.

Ainda no percurso das práticas inclusivas, do papel da família, profissionais da saúde, escola, como também do professor como agentes determinantes no processo de aprendizagem, compreende-se a importância de essas instituições enxergarem como ocorre o desenvolvimento do aluno com TEA, a forma de interpretar o processo de comunicação e o mundo ao seu redor, bem como a maneira como é desencadeado todo o processo de aprendizagem. Atualmente existem três teorias que norteiam sobre o funcionamento cognitivo e a aprendizagem dessa demanda, são elas: Teoria da Mente, Coerência Central e Função Executiva.

2.4 COMPREENDENDO A COGNIÇÃO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA A PARTIR DA TEORIA DA MENTE, COERÊNCIA CENTRAL E FUNÇÃO EXECUTIVA

Apesar de muitos aspectos referentes aos indivíduos com TEA ainda não terem explicações científicas, existem atualmente três teorias, que, mesmo não esclarecendo perfeitamente o que ocorre nesses indivíduos, elucidam o estilo de cognição dessa população e ajudam a entender algumas características: Teoria da Mente (ToM), Coerência Central (CC) e Função Executiva (FE) (CARNAHAN et al, 2011).

É evidente a relação existente entre o TEA e a dificuldade de compreensão da leitura textual mesmo quando há habilidades para decodificação. Essa dificuldade no entendimento da leitura é decorrente da complexidade do que está implícito a essas teorias, e pelas características individualizadas das pessoas com TEA (CARNAHAN et al, 2011).

Compreende-se que a Teoria da Mente diz respeito à capacidade do indivíduo para reconhecer seus próprios eventos mentais e de outras pessoas ou, em outras palavras, “habilidade automática e espontânea de atribuir estados mentais a si mesmo e a terceiros, no intuito de se poder predizer e explicar comportamentos” (TONELLI, p. 126, 2011).

Dentro da ToM, Tonelli (2011) esclarece que a automaticidade para decodificar os estímulos sensoriais ambientais diz respeito à capacidade imediata, automática e espontânea para dar uma resposta comportamental adaptativa aos estímulos sensoriais recebidos. Ainda

explica não se tratar necessariamente de uma teoria, mas uma habilidade mental automática que consiste em atribuir estados mentais não somente ao próprio indivíduo, mas também aos outros, com o propósito maior de compreender e prever comportamentos. Dessa maneira, cada indivíduo não constrói teorias individuais sobre o mundo, mas tem condições plenas para enxergar o mundo no qual está inserido de forma automática e espontânea

É clara a tendência que o indivíduo com TEA tem de ser carente dessa função, visto que possui “Cegueira Mental”, ou seja, o comprometimento nas habilidades da Teoria da Mente, no qual a pessoa tem restrição para entender ou atribuir estados mentais a terceiros e a si mesmo, prejudicando a sua interação social (TONELLI, 2011).

Há um diálogo que exemplifica bem a Teoria da Mente e a Cegueira Mental, publicado em um trabalho científico de cunho qualitativo, elaborado por Carnahan et al (2011, p. 55), cujo objetivo é mostrar o estilo cognitivo da criança com TEA e a sua relação com a compreensão de uma situação, como também propor sugestões para apoiar o entendimento do contexto de alunos com esse perfil:

Recentemente, Connor sentou comendo seu lanche com seus amigos em uma cafeteria. Um amigo, Josh, tinha perdido alguns dias da escola. Outro amigo questionou Josh onde ele havia estado, e Josh disse que teve que ir a outra cidade para o funeral de sua avó. Alguns dos outros meninos que estavam sentados na mesa de lanche expressaram suas condolências a Josh. Esta atenção deixou Josh um pouco emocionado. Apesar da reação emocional de Josh, Connor imediatamente começou a fazer perguntas, “Você andou de avião?” “Qual o tipo de avião?” “Quantos assentos o avião tinha?” “Ele era um MD80 ou um DC9?” “Você teve que alugar um carro?”. André disse para Connor ficar quieto e parar de fazer tantas perguntas, deixando Connor confuso.

A capacidade que as outras crianças tiveram de compreender o contexto do óbito da avó de Josh, os motivos de sua ausência na escola por alguns dias e o seu estado emocional diz respeito justamente à habilidade de Teoria da Mente. Ao contrário disso, quando Connor, ao invés de ter a mesma percepção dos demais colegas deteve o seu pensamento a perguntas que envolvessem o avião, como modelo e quantidade de assentos, ficando confuso por ter sido repreendido por André pelo excesso de perguntas, diz respeito à Cegueira Mental.

A condição de compreender comportamentos dos outros é decorrente de um processo bem mais complexo do que a simples leitura dos seus movimentos e expressões. Faz menção a atitudes intencionais, de se atribuir a terceiros condutas proposicionais. Em outras palavras, “crenças, desejos, pensamentos e intenções, dirigindo o comportamento e tornando-o previsível”. Diz respeito à capacidade de mentalização das condições do outro (GÓMEZ, 2009).

Fazendo uma relação da ToM, com a capacidade de leitura textual, é possível elencar que o déficit nessa função pode promover a dificuldade para compreender a motivação dos

personagens envolvidos, prever seus estados emocionais e para compreender o sentido literal das palavras e dos textos (CARNANHAN; WILLIAMSON, 2010).

A segunda teoria que colabora na compreensão da cognição e aprendizagem dos indivíduos com TEA é a Coerência Central. Essa define-se como a capacidade de relacionar informação e estímulos em contexto, revendo uma quantidade elevada de informações, fazendo com que foquemos no todo ao invés das partes (PACHECO, 2012).

O comprometimento na CC é conhecido como Coerência Central Fraca (CCF). De acordo com Varanda e Fernandes (2011), diz respeito ao estilo do processamento cognitivo de pessoa, focado em detalhes, como ocorre geralmente no TEA e não no global, como acontece com pessoas neurotípicas. As pesquisadoras esclarecem que crianças inseridas no espectro autista são tendenciosas a executarem tarefas que necessitem processar a informação parcialmente, não levando em consideração o global ou todos os aspectos do conteúdo.

A falha da coerência central é uma outra Teoria que busca esclarecer o que ocorre no TEA, fazendo alusão ao modo de processamento, que foca nos detalhes e não no global, desempenhando com melhor qualidade tarefas que necessitem processar partes de informações, não considerando o todo (VARANDA; FERNANDES, 2011). Quando associada à aprendizagem escolar, mostra a dificuldade que essa demanda terá para compreender as ideias, reconhecendo o seu todo e também de especificar o seu ponto principal (WILLIAMSON et al, 2009).

Pacheco (2012) deixa claro sobre a CCF que o estilo cognitivo de processamento fragmentado desencadeia diversas dificuldades para relacionar informações e desencadear estímulos de forma coerente e significativa. Com isso, a autora exemplifica a CCF relatando a eficiência das pessoas de desenvolvimento típico para se apropriarem do real sentido de uma história, em oposição a pessoas com TEA serem tendenciosas a reterem as exatas palavras usadas, muitas vezes não extraindo dali o real significado.

Com relação às funções executivas, são definidas como sendo processos cognitivos primordiais para a organização e adaptação do comportamento da pessoa a um ambiente em constante mudança, estando inseridas nessas funções as habilidades de: inibição, capacidade que o indivíduo possui de inibir respostas preponderantes a estímulos que distraiam ou para cessar “respostas que estejam em curso”; planejamento, definido como uma operação de alta complexidade, através da qual se faz necessário que uma sequência de ações planejadas seja monitorada, avaliada e atualizada, no intuito de proporcionar que a pessoa alcance o objetivo sugerido, flexibilidade mental, dizendo respeito à capacidade de variar pensamentos ou ações,

a partir de mudanças ambientais e de contexto; fluência verbal, competência para expressar comportamentos verbais e não verbais, respeitando as regras necessárias, independente de serem implícitas ou explícitas (CZERMAINSKI et al, 2013). Nesse caso, o córtex pré-frontal regula as funções executivas devido à sua potencialidade para armazenar uma variada gama de informações fundamentais para executar uma atividade (AHMED; MILLER, 2011).

Um outro conceito de FE vem de Pacheco (2012), definindo a temática como a capacidade para planejar, memorizar o trabalho, controlar os impulsos, ser flexível, fazer inibições mentais, inibir aspectos da mente e iniciar monitorização de ações. Esclarece ainda que essas funções servem para preservar os processos mentais de forma apropriada para alcançar a resolução de problemas, possibilitando ao indivíduo direcionar o seu comportamento para executar objetivos futuros, conseguir executar várias atividades concomitantemente e alternar entre elas, ou ainda conseguir anular um comportamento rotineiro que passou a não ser mais necessário.

No que concerne às FE, os acometidos pelo TEA encontrarão obstáculos para executar atividades como preparar uma comida e organizar um quarto. No processo de alfabetização, a defasagem nas FE interferirá na quantidade de atenção que cada texto deverá receber do leitor e no auto-monitoramento para compreensão da leitura, já que no TEA geralmente é necessário explicar sobre como deve ser feita a leitura e qual a sua finalidade (CARNAHAN et al, 2011).

A partir do exposto anteriormente, conclui-se que compreender a Teoria da Mente, Coerência Central e as Funções executivas, assim como as alterações desses aspectos para o TEA, pode direcionar o educador que lida com essa demanda, pois viabiliza a compreensão dele sobre determinados comportamentos da criança acometida com o transtorno e as defasagens dela, do ponto de vista cognitivo e de aprendizagem. Permite ao educador compreender o motivo pelo qual determinadas habilidades são difíceis de serem atingidas pela criança em fase escolar. Esse norte viabiliza uma melhor interação entre essa demanda profissional e as crianças comprometidas de forma mais qualificada, contribuindo para uma melhor qualidade de vida visto que a compreensão do outro permite a adequação de recursos e estratégias apropriadas a essa demanda.

Outro aspecto primordial para uma melhoria da qualidade de vida do infante com TEA é a identificação do transtorno o mais cedo possível. Quando isso ocorre, é possível iniciar uma intervenção apropriada de forma precoce, desencadeando um melhor desenvolvimento de quem está comprometida. Um dos fatores que favorece esse aspecto denomina-se de neuroplasticidade, conforme será demonstrado a seguir.

2.5 IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DO TEA E A NEUROPLASTICIDADE COMO FAVORECEDORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A identificação precoce do TEA tem ocorrido de forma mais constante atualmente e tem como um dos fatores para isso o fato de a conscientização sobre a temática estar aumentando consideravelmente, proporcionando a identificação das alterações presentes no infante cada vez mais cedo e de forma mais constante entre as famílias (CAMARATA, 2014).

É possível afirmar, de acordo com Nascimento e Cruz (2015), que determinados bebês já apresentam alguns indicativos/características que os tornam diferentes de seus pares, desde os seus nascimentos, podendo se tornar mais evidentes à medida que as crianças se desenvolvem.

Corroborando com o mencionado anteriormente, Garcia e Lampreia (2011) esclarecem existir evidências sobre a capacidade de interagir com o outro surgir desde o nascimento do recém-nascido (RN), uma vez que ele já consegue imitar movimentos com a língua executados por algum adulto desde o momento do seu nascimento. Por volta dos 2 ou 3 meses, interage de forma distinta com pessoas e objetos, tem a iniciativa de estabelecer relação com o adulto, fatores geralmente prejudicados no bebê com TEA.

No percurso de identificação precoce, em um estudo de revisão realizado por Charman (2014), os primeiros sinais de autismo são identificados já aos 18 meses de vida da criança, destacando-se como aspectos que despertam a atenção dos pais, como: o atraso no desenvolvimento da comunicação, fala, linguagem, interação social, orientação social, atenção conjunta e comunicação.

Romski et al (2015) reforçam que as dificuldades no desenvolvimento social são indicadores possíveis de um provável diagnóstico de autismo. No entanto, os comprometimentos de comunicação e de fala são os que mais direcionam os pais a procurarem uma assistência de profissionais especializados.

Após a identificação precoce, uma parcela significativa da população com TEA recebe intervenções intensas nos seus primeiros anos de vida e consegue progredir imensamente, reduzindo os sintomas característicos de autismo, ampliando o desenvolvimento a tal ponto que algumas crianças passam a não ter mais evidências indicativas de possuir o transtorno (DAWSON, 2008).

Essas intervenções que vão favorecer o melhor desenvolvimento da criança com TEA surgem a partir de estímulos proporcionados às crianças no início das suas vidas, anteriormente

conhecidos por Estimulação Precoce (EP), antecessora da Intervenção Precoce (IP) (BOLSONELLO, 2003).

A EP foi introduzida no ambiente escolar, através das atividades educacionais especializadas, com o intuito de prestar atendimento a crianças de alto risco ou com desenvolvimento atípico entre as faixas etárias de 0 a 3 anos. O objetivo era usar os métodos de intervenção e avaliação para promover ações que iriam prevenir, sanar ou reduzir os transtornos presentes durante a evolução desses infantes. O atendimento utilizava os fundamentos neurológicos e os princípios preventivos e focava eminentemente no desenvolvimento da criança de forma mais qualificada, sem dar crédito aos princípios psicológicos e ao papel determinante da família para que ocorresse um melhor desenvolvimento dela (BOLSONELLO, 2003).

Essa prática foi sendo substituída pela IP, conhecida por ser um conjunto de atividades que envolvem os serviços, apoios e até os recursos primordiais para suprir a demanda de necessidades de crianças que possuem algum comprometimento. Nesse processo, estão incluídas atividades com o objetivo de desencadear a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento da criança para fazer com que ela consiga desempenhar um papel ativo. Assim, essa intervenção está direcionada não somente à criança, mas também à família e na integração desta com a rede de serviços que vai dar suporte às suas necessidades, no entendimento de que o ambiente familiar também é uma unidade de intervenção e, a partir disso, é viável proporcionar a melhoria da qualidade de vida da criança (ALMEIDA, 2004).

No TEA, a Intervenção Precoce é viável em decorrência da identificação precoce de crianças com o referido transtorno, sabendo-se ser, a partir desse procedimento, possível traçar intervenções apropriadas para cada caso, respeitando as necessidades individuais de estímulo (LAMPREIA, 2007).

Apesar da consciência atual quanto à necessidade de realizar precocemente um diagnóstico e à intervenção para o melhor desenvolvimento infantil, como também para a geração de ganhos significativos no caso do TEA, Siklos e Kerns (2007) descreveram em seus estudos quatro fatores provocadores de atraso no diagnóstico precoce, são eles: diversidade dos sintomas e nas mais variadas formas de manifestação do TEA; restrições para avaliar crianças em fase pré-escolar; quantidade limitada de profissionais capacitados para identificar os sinais do transtorno; e a restrição de serviços especializados na área.

Nessa perspectiva da IP, constata-se que, apesar de não existir a possibilidade de extinção total do TEA em quaisquer indivíduos acometidos, atualmente, além de defenderem a

identificação precoce do transtorno, também propõem uma intervenção em grande intensidade, por parte de todas as áreas envolvidas nessa prática, ao detectar o comprometimento quanto ao comportamento e ao desenvolvimento, objetivando causar modificações positivas nos aspectos referentes ao quociente de inteligência, linguagem e funções adaptativas (REICHOW, 2012).

Para Dawson (2008), ocorrem progressos rápidos nos campos da neurociência referentes ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, desencadeando um resultado mais otimista para indivíduos com TEA. O pesquisador relata que isso provocou o surgimento de métodos de detecção e tratamentos precoces mais eficazes para essa demanda, viabilizando alterar o curso do desenvolvimento comportamental e cerebral precoce. Acrescenta que, com a interação entre o cérebro do bebê e o seu ambiente social, desencadeia, dentre outros aspectos, o desenvolvimento do circuito cerebral social e da linguagem, bem como a aquisição, organização e função cerebral.

Dawson (2008) também esclarece que a relação da criança com o outro propicia a especialização cortical, além dos sistemas perceptuais e representacionais de informação social e linguística. Por fim, deixa claro que, à proporção que a criança é estimulada precocemente, o circuito cerebral social vai se modificando e transforma-se em circuito cada vez mais complexo, organizando-se para suportar comportamentos mais aperfeiçoados a nível de atenção, comunicação e imitação social, aspectos que geralmente estão prejudicados pelo TEA.

Esse processo de modificação cerebral ocorre graças à plasticidade cerebral ou neuroplasticidade, modificada por intervenções externas, utilizando regiões cerebrais alternativas para acolher as inúmeras estratégias de estimulação (BELLEVILLE et al, 2011).

A estimulação não pode ser exclusivamente nas funções comprometidas, pois existem respostas que não são imediatamente processadas e isso pode interferir negativamente na relocação de áreas para suprir as que estão em defasagem (LYNESS et al, 2013).

A criança com TEA possui um processo de adaptação às inibições sensoriais, muitas vezes dispondo de: rápida habilidade para detectar e discriminar informações auditivas; atenção seletiva; percepção tátil, memória verbal e visão periférica mais aprimoradas (MOTTRON et al, 2014).

Associando esses fatores ao modelo de neuroplasticidade, é possível constatar que ela é um elemento útil no avanço e no ganho das funções perceptuais, pois reorganiza áreas específicas do encéfalo, relocando funções de regiões afetadas para outras (MOTTRON et al, 2014).

A neuroplasticidade é desencadeada pelo envolvimento de sentidos remanescentes ligados ao recrutamento das áreas cerebrais privadas de seus insumos naturais. Em outras palavras, graças à plasticidade intermodal que, dentre outras características, permite ocorrer o aperfeiçoamento de outras funções sensoriais (BAVELIER; NIVILLE, 2002).

Considera-se sobre o ato de intervir precocemente em infantes com TEA que possivelmente influencia no desempenho das conexões sinápticas, como também no estabelecimento e refinamento dos circuitos cerebrais, mais especificamente nos que englobam o processamento das informações sociais, minimizando os sintomas e a gravidade do quadro (WALLACE; ROGERS, 2010).

Uma das formas de viabilizar o desenvolvimento da criança dá-se através da inclusão escolar, recomendada por vários profissionais de diversificadas áreas, pois as vivências escolares geram benefícios para a interação social e para as habilidades cognitivas não somente das com desenvolvimento típico, mas também nas com comprometimento no desenvolvimento. Além disso, envolve atenção personalizada, ou seja, uma atenção que seja compatível com as necessidades de cada criança, como também o respeito às limitações de cada indivíduo, proporcionando oportunidade para que ocorra um desenvolvimento integral (LE MOS et al, 2016).

A criança com TEA irá se desenvolver de forma mais saudável quando inserida em uma escola de ensino regular, local onde será submetida a Atendimento Especializado proporcionado por profissional capacitado (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

No entanto, em muitos casos, os infantes com TEA iniciam o ingresso escolar sem que os pais constatem comprometimentos que provoquem alguma preocupação ou atenção para o fato de o desenvolvimento do seu filho não estar ocorrendo de forma apropriada. Nesses casos, é por intermédio e pela contribuição do professor da educação infantil que os pais e a direção da escola vão despertar para as primeiras características, desencadeando preocupação para buscar uma ajuda especializada. Apesar disso, mesmo com a contribuição do professor, alguns pais dão indicativos de se acomodarem no que concerne à observação de que algo está ocorrendo de forma diferente no comportamento do infante (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Apesar dessa consciência quanto à importância de IP e os seus resultados positivos no desenvolvimento da criança com TEA, conclui-se que ainda faltam condutas apropriadas para o melhor desenvolvimento desse público. Sobre a defasagem, uma revisão sistemática da literatura e análise do efeito das intervenções eficazes para bebês e crianças pequenas, em 32 estudos, elaborada por Wallace e Rogers (2010), visou definir como executar a intervenção

qualificada e elencou os seguintes fatores: a importância de envolver os pais, construindo neles o compromisso quanto a aspectos como a detecção de sinais importantes e participação no tratamento; a individualização da intervenção ao se respeitar o desenvolvimento de cada criança, na perspectiva de focar nas diversas oportunidades de aprendizagem e não nas limitações; e firmou a necessidade de iniciar as condutas logo após a constatação da existência do transtorno, de forma intensificada e prolongada.

Consciente da importância da identificação, intervenção e acompanhamentos familiar e escolar precoces, destaca-se a relevância do acesso à alfabetização e letramento, aspectos tão determinantes para o progresso dessa população, bem como para que seja viável ela conseguir se desenvolver a ponto de ter uma melhor compreensão do mundo, como será abordado a seguir.

2.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A inclusão escolar recebe destaque pela importante participação do professor para desencadear a aprendizagem e a alfabetização do aluno com TEA, sendo esta, certamente, a que interferirá para o aprimoramento de outras habilidades quer sejam escolares ou até mesmo em suas rotinas em outros ambientes, visto que não somente o ato de ler, mas também o de compreender o que se ler e dar sentido ao conteúdo textual favorece as relações da criança com o mundo.

Sampaio e Oliveira (p. 355, 2017) acrescentam: a alfabetização “pode ser compreendida como sendo o ato de falar sobre a aprendizagem dos códigos da escrita de uma língua, somada a aprendizagem dos códigos escritos de uma língua, somada a aprendizagem dos números”. Acrescentam que esse termo pode ser aplicado quando se refere ao ato que ensina a pessoa a ler e escrever, como também pode ser referir ao ato de já saber ler e escrever, inclusive quando não se sabe dar função ao que se aprendeu.

Na atualidade, segundo Soares (2004), tentam dar um significado mais abrangente ao conceito de alfabetização do que deveria ser, visto se tratar de um processo permanente, estendendo-se para toda a vida, não se detendo apenas à aprendizagem da leitura e da escrita em ambiente escolar. A autora acrescenta que deve sempre existir uma distinção entre a aquisição da língua, independentemente de ser oral e/ou escrita, e o desenvolvimento da mesma. Assim, compreende a alfabetização como a aprendizagem do código escrito envolvendo as habilidades de leitura e escrita.

Para a autora anteriormente mencionada, o termo Letramento é um conceito atual, inserido no ramo da educação e ciências linguísticas há um período que ultrapassa um pouco mais que duas décadas. Possivelmente, emergiu da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais relacionados à leitura e escrita, pelo fato de tomarem maior visibilidade e valor a proporção que as atividades sociais e profissionais foram cada vez mais se tornando dependentes da língua escrita e da leitura, e das práticas que as envolvem. Isso revelou que se deve ir além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, aspectos que se enquadram na alfabetização, por serem insuficientes para essas dinâmicas sociais. Assim, ao contrário do que muitos pensam, os conceitos de Alfabetização e Letramento são distintos (SOARES, 2004).

O ato de alfabetizar na atualidade tornou-se algo bastante complexo quando se reflete sobre as práticas cotidianas, levando em consideração que deve construir um indivíduo capaz de ler e escrever, em condições de vivenciar a realidade do meio, graças ao letramento (CABRAL, 2017). Dessa forma, sobre as práticas sociais da leitura, Soares (p. 37, 2004) relata:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural e não se trata, propriamente, de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente.

Sobre a relação do letramento com as práticas sociais, Cabral (p.8, 2017), complementa que “as práticas de alfabetizar letrando oferecem mais significado e relevância à aprendizagem dos educandos, pois estão diretamente posicionadas na realidade social de cada um de nós”.

No entanto, a alfabetização, mesmo sendo distinta do letramento, estabelece uma relação de interdependência e torna-se inseparável dele. Dessa maneira, o melhor a se fazer no ambiente de sala de aula é que os professores já ensinem o processo de alfabetização com o foco também direcionado para o letramento, favorecendo o progresso significativo dos alunos no período de alfabetização (CABRAL, 2017).

Mesmo a alfabetização não se referindo apenas à decodificação do sistema escrito, faz-se necessário compreender que necessariamente todo sujeito, ao ingressar nessa jornada de ser alfabetizado, passa por esse momento de decodificar, não podendo permanecer apenas nela (CARVALHO; MENDONÇA, 2006).

Já para Ferreiro (2017), na alfabetização inicial, geralmente leva-se em consideração apenas dois polos: quem ensina e a criança que aprende. Ocorre frequentemente o esquecimento do terceiro elemento, não menos importante que os outros dois, que diz respeito à natureza do objeto de conhecimento relacionado com essa aprendizagem. Assim, defende-se a ideia de

tríade, através da qual se estabelecem relações entre o sistema de representação alfabético da linguagem e suas especificidades, com os outros dois membros envolvidos nesse processo: quem ensina e quem aprende.

Um aspecto importante também é a escrita, considerada um sistema de representação da linguagem, no qual os elementos e as relações não estão predeterminados e sua aprendizagem diz respeito à aquisição de um novo conceito de conhecimento (um aprendizagem conceitual), ou ainda pode ser um código de transcrição gráfica de unidades sonoras, onde os elementos e as relações já estão predeterminados, sendo sua aprendizagem concreta (FERREIRO, 2017).

Ainda abordando sobre a alfabetização existe um pacto nacional, firmado pelo Governo Federal, Distrito Federal, todos os estados e municípios abordando questões pertinentes à alfabetização e necessidade de ela ocorrer na idade certa. A esse pacto, denomina-se Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa ou PNAIC.

No tocante à importância da aplicabilidade da escrita de forma funcional, o PNAIC (BRASIL, 2012, p.14) ainda acrescenta uma reflexão muito semelhante à de Ferreiro:

(...) no percurso da aprendizagem, as crianças elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona, ou seja, em lugar de apenas memorizar as relações entre letras e sons, elas tentam compreender as regularidades do nosso sistema de escrita. Desse modo, podemos dizer que quanto mais motivado estiver o aprendiz, mais concentrado na busca de desvendar os mistérios da escrita ele estará.

Além disso, as práticas pedagógicas direcionadas para a leitura, escrita e elaboração textual devem fazer com que a criança compreenda a correlação entre o que se escreve e a forma como se escreve para entender a finalidade do texto elaborado. Essa constatação vai além de ensinar a ler ou a escrever, é a adoção de alternativas de letramento para a alfabetização (FONTES, 2015).

Nessa linha de pensamento de Ferreiro (2017), de acordo com PNAIC, cujo foco é garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ao término do terceiro ano do ensino fundamental e assegurar a formação do professor responsável pela alfabetização, a criança deve ter um domínio da escrita e está de fato inserida nas práticas sociais relacionadas ao seu contexto de convivência. Dessa forma, defende uma alfabetização relacionada ao letramento, no entendimento de que é válido aprender o funcionamento do sistema da escrita, mas também é primordial a sua aplicabilidade nos mais variados contextos sociais.

Dentro dessa perspectiva, destacam-se os engajamentos, a ampliação e cobertura junto ao PNAIC, em decorrência de ser considerado como ação estratégica voltada para as políticas educacionais do ensino fundamental. Frangella (p. 110, 2016) afirma que estão vinculados ao

programa 317 mil professores envolvidos no ciclo de alfabetização, “15 mil orientadores de estudo, 5.420 municípios, 38 universidades públicas nos 26 Estados e Distrito Federal”.

Frangella (2016), ainda sobre o PNAIC, destaca que merecem relevância os mais variados debates que circundam a educação e a alfabetização: os resultados alarmantes mostrando uma grande quantidade de crianças concluindo o ciclo de alfabetização sem saber ler e nem escrever. A pesquisadora sugere a busca por caminhos para reverter essa situação alarmante, com o propósito de reverter o quadro, visando como um dos pontos principais a formação do professor, profissional responsabilizado por tantos pela quantidade alarmante de reprovações, quer seja pelo desconhecimento, formação profissional insuficiente ou algum outro motivo.

No que concerne à alfabetização de crianças com TEA dentro do prazo estimado, Sampaio e Oliveira (2017), declaram que todos os alunos devem ser contemplados com progressos intelectuais e sociais, independentes de terem comprometimentos no desenvolvimento. Elas esclarecem que além de todas as adversidades enfrentadas no decorrer do ciclo de alfabetização, para viabilizar principalmente o letramento, destacam-se ainda toda a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que giram em torno do quadro de uma criança com TEA e a necessidade de que há de reconhecer esses aspectos para que se consiga desencadear o progresso do aluno. Em outras palavras, quando o educador conhece o TEA alcança a melhor forma para estimular cada criança e, dessa forma, atinge o desenvolvimento social, intelectual e psicológico estimados.

A respeito dessa variabilidade de graus e sintomas, Gomes (2015) afirmou que uma pessoa com TEA pode ter um grau de comprometimento no desenvolvimento muito elevado, afetando fortemente a interação social, a comunicação, provocando grandes alterações comportamentais, bem como significativos déficits cognitivos. Pensando em extremos, pode-se ter uma pessoa com TEA muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, apresentando muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos, assim como outra pessoa com autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, a ponto de um olhar leigo não conseguir perceber que a pessoa tem TEA. Essa variedade no perfil das pessoas com autismo tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades complexas, como é o caso do ensino de leitura.

Em se tratando de aquisição da leitura e escrita, sabe-se que depende de muitos pré-requisitos para acontecer. Por esse motivo, o ideal é que essas crianças já comessem a ser estimuladas no período pré-escolar, em decorrência de seu comprometimento, como também

seria importante o professor analisar o aluno de forma detalhada, observando se ele já adquiriu habilidades mínimas para conseguir desencadear as habilidades mais complexas de aprendizagem e conseguir alcançar a alfabetização (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Assim, compreende-se o quanto o funcionamento do ambiente escolar terá sua relevância para o progresso individual de cada pessoa com TEA, tanto para a sua estrutura acadêmica, como também para todo o seu meio social. O esforço para encontrar condutas inovadoras que promovam as práticas pedagógicas, amparando as singularidades do aluno com comprometimento no desenvolvimento, nos mais variados espaços educativos, passou a ser um engajamento de muitas escolas. Portanto, a nova realidade do ambiente escolar exige que a educação inclusiva ocorra verdadeiramente nas escolas. Dessa forma, compreenderemos melhor sobre as contribuições desse local no próximo tópico.

2.7 DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

Com evidências bem marcantes quanto à atipicidade no desenvolvimento da interação e comunicação, há o entendimento sobre o papel do ambiente acadêmico no sentido de promover oportunidades de aprendizagem e de melhoria das competências sociais (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Dados estatísticos australianos fazem menção aos desafios associados aos infantes no período educacional acometidos pelo TEA em 95% das vezes estarem relacionados principalmente com a socialização, comunicação e dificuldade de aprendizagem (ESCRITÓRIO AUSTRALIANO DE ESTATÍSTICA, 2014).

Existem publicações evidenciando a dificuldade de aprendizagem da leitura como desencadeadora de uma fraca performance no que tange à compreensão de conteúdos de leitura, mas não é possível deixar de levar em consideração aspectos determinantes que interferem nessa performance: heterogeneidade do transtorno, os fatores comportamentais e o desenvolvimento restrito (HEDERSON; CLARKE; SNOWLING, 2014).

No que diz respeito ao desenvolvimento restrito, atualmente há a compreensão de que existem crianças com TEA que terão mais dificuldade para se desenvolver. Isso ocorre pelo grau do transtorno, assim como pela quantidade de comorbidades que estão associadas a ele (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017). Esse perfil de crianças enfrenta dificuldades para executar

tarefas consideradas simples e comuns para a sua faixa etária. Isso ocorre pelo fato de as características afetarem as condições clínicas e mentais do indivíduo, aumentando a necessidade de cuidados mais intensivos (SILVA et al, 2018).

A evolução emergente da alfabetização, no período pré-escolar, contribui para clarear se os motivos desencadeadores de comprometimentos na leitura são especificamente decorrentes de problemas na cognição e/ou nas dificuldades de linguagem oral (WESTERVELD et al, 2016). Ressalta-se o aperfeiçoamento das crianças entre 3 e 4 anos quanto à evolução na habilidade de reconhecimento das palavras e no entendimento da linguagem oral (CATTS; KAMHI, 2005).

Essa alfabetização emergente pode ocorrer desde o ambiente domiciliar até o pré-escolar, merecendo destaque nesse processo a importância da interação parental, dos cuidadores e a intervenção profissional precoce do professor (PENTIMONTI et al, 2012).

De acordo com Perotti (2016), quando se agregam a participação da família e a da escola na estimulação do infante com TEA, as duas instituições conseguem elaborar intervenções que são estruturadas especificamente para cada criança, conseguindo promover o melhor desenvolvimento da mesma. À medida que ela vai se desenvolvendo, novas estratégias vão sendo traçadas, seguindo as necessidades de estimulação para proporcionar o melhor desempenho das habilidades que envolvem a aprendizagem escolar.

O primeiro estudo realizado para investigar a performance de jovens crianças autistas, em idade pré-escolar, no que concerne à emergente alfabetização, elaborado por Westerfeld et al (2016), referiu dados acerca das habilidades emergentes de alfabetização, mas também forneceu informações sobre toda a gama de competências necessárias para a alfabetização de crianças com desenvolvimento típico, incluindo desde a consciência fonológica, como também a linguagem oral. A pesquisa reitera a máxima de não podermos assumir se todos os alunos com TEA em fase pré-escolar mostrarão capacidade para desenvolver leitura, haja visto que a maioria da população investigada demonstrou grandes comprometimentos na compreensão da narrativa e na execução de tarefas, sendo constatados os riscos evidentes de terem dificuldades de leitura a longo prazo.

Gomes (2015) referiu que, como as crianças com TEA têm a possibilidade de apresentar comprometimentos na alfabetização, o aconselhável é que esse processo se inicie precocemente, ou seja, por volta de 4 e 5 anos, idade anterior à recomendada para os com desenvolvimento típico. A lógica dessa recomendação parte da reflexão de que, como elas possuem mais dificuldade para se alfabetizar, teriam mais disponibilidade de tempo para que

esse processo ocorresse, ou seja, para que elas atingissem a alfabetização. Dessa forma, as chances de estarem alfabetizadas aos 6 anos, bem como de estarem progredindo e acompanhando o conteúdo escolar são mais elevadas do que se estivessem seguindo o mesmo período dos com desenvolvimento típico.

Isso posto, para Gomes (2015), quando essas crianças ingressam na alfabetização igualmente com os neurotípicos, mais precisamente por volta dos 6 anos de vida, sem terem vivenciado as estimulações pré-escolares, as chances de elas alcançarem a alfabetização ficam mais reduzidas. Dessa maneira, possivelmente apresentarão dificuldades para ler, quando comparadas aos demais colegas de sala de aula, comprometendo o acompanhamento do conteúdo escolar como um todo, visto que todas as disciplinas necessariamente dependem da leitura, acrescenta a pesquisadora.

O conteúdo anteriormente mencionado levanta a reflexão no que tange à intervenção precoce para reduzir os possíveis transtornos relacionados à alfabetização, evitando o seu maior prolongamento e as defasagens que isso comprometerá o decorrer do período escolar e durante toda a vida.

Nessa constatação, o professor precisa ter consciência do quanto esses fatores são importantes e assim poder auxiliar de forma apropriada na construção da compreensão nessa população.

2.8 O PEDAGOGO NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

Diante do processo de inclusão ocorrido na educação infantil e no ensino fundamental, ressalta-se a valiosa contribuição da família (como será abordada em outro tópico), de toda a escola, mas destaca-se na instituição escolar o docente, principalmente por ser alguém que estabelece uma relação constante no que diz respeito aos aspectos que norteiam a alfabetização de uma criança com comprometimento no desenvolvimento que esteja no ciclo de alfabetização. Assim, esse capítulo abordará a relação do professor com o processo de aprendizagem escolar e de alfabetização.

Independente de a criança estar com desenvolvimento típico ou atípico, Nunes (2014) defendeu que o educador precisa ser alguém que reflete sobre suas condutas, levando em consideração o fato de que aquilo que é pensado por ele vai se refletir nas suas práticas

pedagógicas, ou seja, na maneira como vai direcionar suas atividades e contribuir com o ensino-aprendizagem.

No que se refere a essas práticas pedagógicas, há o entendimento de que a formação do professor não deve se limitar ao acesso das tecnologias mais modernas, nem somente aos métodos e metodologias de ensino, ou ainda a recursos utilizados para o alcance da aprendizagem. Mais que isso tudo, o professor deve ser alguém que deve repensar a sua postura, atitude e forma de agir dentro da sala de aula em relação aos alunos, bem como dentro do meio escolar (CARVALHO et al, 2016).

Ainda dentro da formação do professor, faz-se necessário que ele perceba a necessidade de estruturar estratégias colaborativas comuns aos professores das sala regulares, como também das de AEE, firmando estratégias para atuarem em parceria, de forma responsável, em boas condições de trabalho, com motivação para realizar a atividades do dia a dia e permitindo a existência de espaços de diálogo entre os formadores da universidade e a escola (CARVALHO et al, 2016).

De acordo com Costa (2012), o professor precisa ter uma formação que o torne alguém mais sensibilizado no sentido de ter a capacidade de suprir as diferenças de aprendizagem de seus alunos. Cunha (2015) ainda esclarece que o afeto do professor servirá para auxiliar na produção de materiais e recursos que canalizem a atenção da criança comprometida, ajudando na superação do quadro. Esse deverá ser um caminho a ser traçado pelo pedagogo, já que o afeto desperta a motivação para o ensino e a aprendizagem. Assim, é fundamental expor pontos positivos da relação desse profissional com a criança, com a finalidade de desencadear o surgimento da alfabetização nessa demanda de crianças com TEA.

Não é raro, para Sampaio e Oliveira (2017), o infante ser matriculado na escola sem que a genitora perceba as alterações no desenvolvimento do seu filho, cabendo ao professor da educação infantil, muitas vezes, através do compromisso que ele tem com essa demanda, perceber e identificar indicativos de que está se desenvolvendo de forma diferente dos demais e, a partir dessas constatações, comunicar não somente à direção, mas também aos pais.

Sobre a atenta observação do professor, as estudiosas anteriormente citadas mencionaram ser de extrema importância para viabilizar à criança com TEA receber o ensino escolar adequado de acordo com as suas individualidades, visto que é necessário conhecer o aluno dentro de suas particularidades para que ocorra o desenvolvimento mais apropriado.

No que norteia essas particularidades, Perotti (2016) acrescenta que para cada criança faz-se necessária a aplicabilidade de medidas e práticas bastante individualizadas e restritas

especificamente para cada uma delas, sendo sujeitas a alterações também específicas, únicas e intransferíveis para cada pessoa à proporção que ela vai se desenvolvendo.

Fundamentado nisso, Perotti (p. 363, 2016) esclarece ainda:

“Rotular medidas, sistemas e diagnósticos é antecipar as frustrações da não aprendizagem: a criança exige um olhar determinado pelo seu próprio universo, recortado em sequências de observação e retomadas. Trabalhar o letramento, sistematizar a alfabetização em crianças atípicas é um investimento que exige capacitação e envolvimento. Contudo, em nenhum momento se pensa impossível aprender a aprender, quer se fale em professor, em família, em mediador ou em criança autista”.

Quando a criança ingressa na escola, o primeiro passo por parte do educador é o entendimento de que a elaboração de um programa de acolhimento será primordial para a adaptação e o alcance de boas respostas a partir da vivência escolar. Um outro passo necessário para a convivência do pedagogo com a crianças que estão prestes a serem alfabetizadas é ter o conhecimento amplo da variedade de sintomas que podem estar manifestados naquelas crianças e em tantas outras, como também o grau de acometimento de cada uma. Isso viabilizará a melhor atuação desse profissional (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Relacionando a aprendizagem com a alfabetização, aspecto determinante para todo o processo de aprendizagem das demais habilidades escolares, é possível que ocorra grandes comprometimentos nesse aspecto e isso venha a afetar todo o percurso escolar do estudante.

No entanto, ao contrário do que muitos pensam, de acordo com Montagner et al (2007), a criança com TEA pode ser alfabetizada, mas para que se alcance esse objetivo, é necessária a interação entre os profissionais da escola e o infante, ocorrendo intervenções efetivas, estando a equipe pedagógica segura de suas condutas de intervenção educacional para que haja o suporte necessário não somente à criança, mas também à família. A orientação para a continuidade de estimulações de cunho educacional no ambiente domiciliar não pode se restringir a orientar o que fazer, mas a como pôr em prática essas recomendações.

Uma outra estratégia é a inserção dos alunos com TEA na sala de Atendimento Educacional Especializado, local onde serão acompanhados por um profissional que necessariamente deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou aperfeiçoamento continuado que forneça melhores condições para trabalhar nesse tipo de ambiente, nas situações de educação especial, com a finalidade de prestar atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BOSA, 2006).

Sobre as contribuições do professor, Cunha (2015) defendeu que, para a criança com TEA evoluir de forma saudável, é importante que esse profissional não se altere e nem potencialize as reações excessivas da criança, empenhando-se em aplicar a atividade evitando

imobilizações, visto que esse laço entre os dois deve ser de confiança. Também precisa ficar alerta aos episódios nos quais ocorrem desvios de atenção e o estudante perde o foco da atividade. Quando isso ocorrer, o educador deve estar apto para redirecionar a atenção do infante sempre que necessário. Por fim, deve estabelecer contato ocular, evitar falar em voz alta e orientar com instruções que ensinem sem repreensões. Com certeza essas condutas terão seu valor para o bom cumprimento da aula no intuito de desempenhar seu papel.

Apesar dessas instruções, Cunha (2015) ainda esclarece ser a escola um local essencial para que o estudante com TEA alcance o letramento. No entanto, o ensino desse aprendente não pode estar centrado exclusivamente na aprendizagem de códigos alfabéticos e numéricos, mas principalmente na conduta de vivenciar os aspectos socioculturais, familiares e escolares, também existentes no ambiente escolar. Ainda ressalta que a prática docente também deve estar direcionada para atividades que propiciem a aprendizagem de áreas específicas que a criança demonstre ter mais dificuldade, como cognição e linguagem, através do ensino de atividades que envolvam, por exemplo, música, jogos coletivos com o recurso de tecnologias digitais e favoreçam o desenvolvimento do raciocínio, bem como investigar sobre temas que tenha interesse.

Por fim, as crianças com TEA, quando bem estimuladas, terão condições de desempenhar a função de leitura, mesmo ocorrendo limitações nesse aspecto. Para tanto, o corpo docente precisa encontrar as estratégias que se adequem às condições de cada criança e consiga viabilizar a obtenção dos resultados eficazes, como já mencionado. Além disso, algumas condutas são fundamentais: chamar a atenção do aluno com enunciados fáceis e significativos; escolher texto adequados as condições de desenvolvimento de seus alunos; aplicação de métodos que motivem o aluno; estar sempre atento às habilidades de cada aluno, como também aos seus interesses (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Assim, organizar atividades pedagógicas específicas referentes ao processo de aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista é fundamental. Algumas crianças com TEA podem até não alcançarem a alfabetização, mas o referido profissional é alguém capaz de enxergar os avanços dessas crianças, bem como as contribuições que conseguiu proporcionar a elas.

2.9 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS REGULARES: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DE ALFABETIZAÇÃO

Todos os estudantes têm o direito à educação equitativa e de qualidade, independente do comprometimento clínico e especificidades, precisando que haja o respeito deles enquanto sujeitos. É necessário que leve em consideração o laudo da equipe que presta assistência referindo o comprometimento, desde que isso não deva ser condição indispensável para proporcionar a aprendizagem, mas apenas como uma informação assim como outras. Dessa forma, uma criança com TEA é um aluno, assim como todos os outros. Reconhecendo que o docente tem o compromisso de trabalhar de uma maneira que motive o desenvolvimento da autonomia, conhecimento e a construção da cidadania dessa demanda, há o entendimento de que esse profissional tem a responsabilidade de ter o conhecimento voltado para compreender as habilidades, comprometimentos, competências e restrições dos infantes, além de conhecer as Teorias da Aprendizagem, para conseguir desencadear nesses discentes o desenvolvimento social e acadêmico (LAMBERT et al, 2017).

Isso é evidenciado pela Lei 13.146/15 mencionando que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, art. 4º). Dessa forma, é primordial que além da matrícula haja a equiparação de oportunidades que consiga proporcionar a aprendizagem no âmbito educacional, sem restringir nenhuma criança com comprometimento.

Perotti (2016) publicou acerca de um projeto de execução que envolveu o processo de alfabetização em Língua Portuguesa Brasileira de um aluno com TEA, cujo objetivo foi observar a mediação ocorrida entre o sujeito com desenvolvimento atípico, o ensino sistematizado e a instituição escolar, revisitando o papel do professor alfabetizador, ou seja, inserido no ciclo de alfabetização, para motivar ações assertivas para o desenvolvimento linguístico da pessoa com TEA. Nessa, expôs o fato de que a rotulação de medidas, sistemas e diagnósticos desencadeiam a não aprendizagem, visto que a cada criança requer a utilização de medidas individualizadas, concebida a partir de sequências de observação. Referiu ainda que o trabalho envolvendo o letramento e a alfabetização em crianças atípicas exige capacitação e envolvimento do profissional.

A autora acima elencou algumas ações multidisciplinares favorecedoras de uma mediação profissional para se alcançar o objetivo de alfabetizar e também de atingir o desenvolvimento da comunicação. Dentre as várias ações, fez referência à:

- **Motivação Auditiva**, cuja proposta é firmar uma parceria motivada entre o ambiente da escola e o da casa, direcionando atividades interativas de audição abordando a música, instrumentos musicais, sons ritmados, batidas de palmas e outros utensílios, repetidas vezes, observando o gosto ou a sensibilidade auditiva da criança e ampliando as experiências sonoras. A intenção é favorecer o elo de comunicação, a percepção e o reconhecimento dos segmentos fônicos que serão aplicados na alfabetização, como também no letramento.
- **Motivação Visual**, defensora de ideia de que ler e escrever são divergentes de aprender a falar. Essa última função diz respeito ao ato de aprender variadas formas de se expressar, visto que a linguagem oral possui variações e compreendê-las requer o reconhecimento da diversidade. Dessa forma, a proposta da escola deveria ser ensinar a ler com o suporte das imagens, para apenas em seguida ensinar a ler letras, palavras, frases e textos. A aprendizagem deveria usar o recurso da imagem pelo fato dela ser um texto sem palavras, inferir a língua e estruturar as transposições organizadas a partir delas. Outro aspecto importante é que a pessoa responsável pela intervenção motive insistentemente o ato de olhar e a interpretação através dele.
- **Motivação Conversacional**, por meio da conversa com a criança atípica mesmo quando ela não dirigir o turno da fala, evitando a introspecção, pois uma das características do TEA é a tendência ao isolamento social. É pertinente que o adulto saiba qual o momento que deve respeitar esse silêncio e em qual deve buscar o diálogo. Esse ato de conversação, ou seja, os sons da fala e a presença de um agente de interação, desencadeia as relações sociais, dialogal e humana.
- **Motivação para trabalhar com Números**, provocando o aumento das experiências com aspectos como peso, acúmulo, subtração, volume, distância, dentre outros. A experiência deve ser experimental, palpável e perceptível, ou seja, com a utilização de materiais concretos. Assim, é primordial proporcionar recursos que estimulem a percepção de medidas imediatas e a manipulação de utensílios que seja possível quantificar, desmontar, encaixar; ter contato com formas e espaços mensuráveis; experienciar texturas e tamanhos; fazer contagem das mais diversas espessuras e formas. Ou seja, conseguir estabelecer mais variadas vivências matemáticas.
- **Motivação para a Representação/ Teatralização**, convidando para as crianças com TEA representar o que está ao seu redor, inclusive em momentos específicos e

oportunos da sala de aula. É importante deixar claro que existe diferença entre participar da peça e assisti-la. Essas duas ações são necessárias e importantes, mas o ato de representar exige necessariamente que a criança esteja nele. Isso provoca a exploração do diálogo interior, a personificação. Provoca o surgimento no infante de novas faces, olhares e valores, além de proporcionar a facilidade de compreender o outro em si mesmo e de identificar-se no outro.

- Motivação Pictográfica, motivando e administrando a prática do desenho livre na criança, visto que a pintura colorida amplia a motivação, abre oportunidades para as expressões pessoais e emoções. No entanto o adulto deve saber enxergar o que está exposto. A pintura estabelece o benefício do surgimento de significados, sentidos, dentre outros aspectos.

Ao se abordar todas essas motivações, há também a intenção clara de compreender que, no decorrer de todo o dia, o infante com TEA está cercado de estímulos oriundos do meio no qual está inserido. Assim sendo, é essencial que ele consiga oportunizar todas essas manifestações decorrentes desse contato com o mundo, participando ativamente, explorando as informações que estejam disponíveis para o seu acesso, fazendo uso das mais variadas sensações e sentimentos. Isso fará com que ele compreenda que vale a pena vivenciar novas experiências que proporcionarão outras novas sensações (PEROTTI, 2016).

No que diz respeito a ações mediadoras para favorecer a aprendizagem e a alfabetização de crianças com TEA, Capellini et al (2016) expuseram um estudo realizado com uma professora e um aluno com TEA, ambos vinculados a uma escola pública municipal do interior paulista, de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi investigar e relatar como se desencadeou o processo de alfabetização de um aluno com TEA. Propôs como atividades para a ocorrência da alfabetização e letramento recursos como: o ato de contar histórias e a utilização do álbum de fotografias. Para a coleta de dados, utilizou a técnica observacional, assim como uma entrevista inicial e final com a professora participante do estudo.

O estudo mencionado no parágrafo anterior abordou como resultados mais relevantes o avanço à escrita, assim como nas funções de alfabetização e letramento. Uma outra melhoria foi alcançada graças à aquisição da linguagem escrita, que serviu como recurso para viabilizar um melhor alcance social, visto que à proporção que o aluno pesquisado aprendia os nomes dos colegas de sala de aula, melhorava o vínculo com eles, ampliando o seu círculo de amizades. O progresso na alfabetização e no letramento também foram determinantes para a melhor interação social. Também foi possível constatar uma considerável evolução no quadro de

desenvolvimento no que concerne à aprendizagem e ao comportamento. Além disso, a criança, que anteriormente era totalmente excluída, passou a participar de atividades com os outros alunos da sala.

O mesmo estudo ainda relatou que o progresso na linguagem escrita foi comprovado pela distinção de números e letras, evidenciando a consciência sobre a funcionalidade da escrita. Os avanços na escrita ainda alcançaram a leitura e a escrita de palavras com sílabas simples, como também de algumas sílabas complexas.

De acordo com Esteves et al (2014), um forma de ajudar para que haja a inclusão é através do ambiente escolar, o qual deve se adequar e passar a utilizar meios e recursos apropriados e adaptados a cada pessoa para que haja a conquista do processo de ensino/aprendizagem. Para as crianças com TEA, é importante que haja o suporte individualizado para provocar o aprimoramento das condições de aprendizagem, assim como apresenta o mesmo grau de valor a criança vivenciar a convivência com seu grupo de pares em ambientes como a sala de aula. No entanto, essa vivência dependerá da sensibilidade do professor para usufruir desse recurso e desencadear as aprendizagens que planeja.

Esteves et al (2014) ainda afirmam ser apropriado reinventar e organizar o local da sala de aula, bem como os recursos utilizados, favorecendo assim a adaptação de acordo como o grau de cognição e de comunicação. Essa organização/estruturação da sala excita a diminuição das dificuldades emergentes dos estudantes com TEA, visto que eles reagem positivamente ao ambiente estruturado, como também auxilia na melhora de aspectos como a organização, segurança e confiança.

Um ambiente estruturado diz respeito a um local no qual é organizada uma rotina, com o propósito de minimizar comportamentos característicos no TEA, visto que contribui auxiliando na previsibilidade das ações que fazem parte da rotina do indivíduo, fornecendo padrões de referência, com espaço bem definido, contando com o apoio de imagens que servirão como estímulos visuais (MATOS; MATOS, 2018).

Por fim, Lambert et al (2017) efetuaram uma publicação científica, cujo trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, através de análise bibliográfica e estudo de caso, observando e analisando a ação docente e as relações implicadas no ambiente escolar, visando à inclusão de uma criança com TEA de uma sala de aula regular. Teve como objetivo foi identificar se havia práticas inclusivas para o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno com TEA e como essas práticas eram garantidas. Pontuaram que o aluno passou a se mobilizar no sentido de vencer as suas dificuldades voltadas para a comunicação e socialização à

proporção que a professora visou pesquisar mais sobre a temática do TEA e, a partir disso, conseguiu elencar as especificidades, sentimentos, limitações e avanços dessa criança. Com isso, conseguiu estruturar estratégias voltadas para as suas limitações e necessidades, a exemplo de: organização da rotina para que a criança pudesse se familiarizar com o ambiente e o material utilizado; utilização de fichas com imagens para melhor compreensão, sequência e previsibilidade da rotina; e organização de um ambiente estruturado.

Assim, conclui-se que, apesar de existirem estratégias de estimulação da aprendizagem do autista, isso sempre deve ocorrer de maneira individualizada, respeitando as necessidades do aluno, pois somente assim será possível alcançar o bom desempenho do mesmo.

2.10 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA PARA A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

No nascimento de uma criança, são construídos sonhos e expectativas em cima desse nascimento e do desenvolvimento dela. Como a grande maioria das crianças com TEA nascem aparentemente sem comprometimento, são identificadas como se apresentassem alterações. Essa certeza de que tudo está bem se encerra por volta de um a dois anos de vida, quando paulatinamente surgem os primeiros indicativos de que algo está acontecendo de forma diferente. O sentimento de dor vai tomando conta dos pais em momentos, como quando comparam seu bebê com uma criança neurotípica e, em outros momentos se animam ao perceberem indicativos de bom desenvolvimento na criança. É a partir disso que geralmente surge a busca pelo diagnóstico até se alcançar a conclusão de que tem TEA (SANTOS, 2008).

De acordo com Schmidt e Bosa (2003), diante do diagnóstico de TEA, a família percebe a necessidade de fazer ajustes mudando suas expectativas diante do futuro, adequar-se a partir das limitações, adaptar-se à intensa necessidade de empenho a prestar os cuidados necessários ao filho. Esclarecem que em lares esse tipo de criança aumenta a quantidade de cuidados, bem como o nível de dependência e atenção de pais e cuidadores, em decorrência das condições físicas e mentais do infante. Isso pode suscitar em uma estrutura familiar a exaustão.

Os pais precisam ficar alerta como os seus filhos estão se desenvolvendo, recorrendo ao suporte necessário ao surgirem os sinais indicativos de que algo diferente está ocorrendo no desenvolvimento social e cognitivo, pois, manter a atenção no filho e procurar ajuda é, fundamental para os dois (SOARES et al, 2017).

Segundo Cruz (2015), um passo importante vai ser o ingresso à escola. Por isso, na educação de crianças com desenvolvimento atípico, há concordância quanto à participação da família nesse ambiente e parceria entre as duas instituições. Em vias de regra, ainda não ocorrem participações efetivas das famílias no processo de educação dos alunos. Isso fica comprovado através de condutas como: o não comparecimento as reuniões no ambiente escolar; não se interessam em saber se foram encaminhadas atividades para casa, com a finalidade de dar sequência em casa. Esse último aspecto é primordial para a efetividade do ensino-aprendizagem. Dessa maneira, quando as atividades se restringem apenas ao ambiente escolar, raramente o aluno irá aprimorar o conhecimento como deveria.

Segundo o ponto de vista de Perotti (2016), ao analisar o que as instituições da escola e da família conseguem fazer em parceria na intervenção da criança com TEA, é possível proporcionar para cada caso medidas e modos específicos, únicos e intransferíveis de intervenções individualizadas, sujeitas a alterações de acordo com a própria evolução do indivíduo. Não há como se rotular em aspectos como condutas e diagnósticos, pois isso antecipa as frustrações do não conseguir aprender. Trabalhar com especificidades da aprendizagem, a exemplo de letramento, alfabetização em alunos com desenvolvimento atípico, exige dos envolvidos capacitação e envolvimento. Porém, as pessoas envolvidas não podem pensar na impossibilidade de se atingir a aprendizagem. É momento de pensar que a atuação conjunta por meio de ações multidisciplinares representa uma possibilidade de mediação.

Nessa relação entre família e escola, não se pode esquecer da inclusão escolar e dos desafios desencadeados a partir dela. Esses não são conhecidos pelas pessoas que compõem a escola, como é o caso de diretores, coordenadores, professores e os pais. Todos esses desafios devem ser considerados impulsionadores de aprendizagem para esses sujeitos. Dessa forma, os professores reunidos com os pais e demais pares possuem condições de desenvolver um trabalho mais colaborativo diante das experiências de ensino e aprendizagem, através das quais todos eles partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam as situações problema e tentam dar resolutividade a elas (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

No entanto, Montagner et al (2007) realizou um estudo cujo objetivo foi identificar as dificuldades de profissionais de uma Instituição Educacional do interior paulista no que concerne à interação deles com criança com TEA, no intuito de recolher subsídios para um programa educativo para aperfeiçoá-los. Nessa pesquisa, foi aplicado um questionário sobre as relações de profissionais com pessoas com TEA. Uma das constatações do estudo foi que, na referida instituição do estudo, as famílias, em geral, não participam dessa integração com a

escola. Segundo os relatos, não comparecem as reuniões, não desempenham seus papéis enquanto educadores e, em muitas situações, também não administram os medicamentos necessários para que o tratamento da criança seja efetivo.

O envolvimento da família na escola ou envolvimento parental, segundo Vargas e Shmidt (2017), está relacionado ao comportamento dos pais diante da escola, sendo constatados a partir do interesse pelos assuntos educacionais dos filhos. Assim, o envolvimento dos pais vai variar entre as famílias. Em outras palavras, alguns terão maior participação que outros. Dessa forma, quanto maior for o interesse e a participação dos pais pelos assuntos educacionais de seus filhos, maior será o seu envolvimento parental.

As práticas educacionais dos pais estão diretamente relacionadas com a relação entre a família e a escola. Entre as condutas e as atitudes que os pais desempenham com os seus filhos ou em benefício deles, podem ser citadas: a importância de estabelecer interação; aplicar cuidados que são de sua responsabilidade; usar o tempo livre para oportunizar estímulos que beneficiem o desenvolvimento, dentre outros aspectos. Assim, quanto mais os pais participarem ativamente do processo educacional de suas crianças, melhor será o rendimento do processo de ensino-aprendizagem e das condutas educativas (VARGAS; SHMIDT, 2017).

Por fim, no relacionamento do profissional da escola com a família, o vínculo positivo entre ambos desencadeia uma participação mais efetiva da família em momentos como a elaboração e instalação de programas de cunho educativo. Porém, no ponto de vista dos pais, não se faz necessária somente a resolutividade para as prioridades, mas também para a projeção de como será o futuro do indivíduo com comprometimento. Eles enxergam a importância de projetar o futuro até a fase adulta, incluindo até a terceira idade (MONTAGNER et AL, 2007).

De modo geral, tanto a literatura nacional quanto a internacional concordam quanto ao fato de que, quanto mais os pais participarem ativamente do processo educacional dos seus filhos, melhor serão o rendimento escolar e as práticas educativas. Esse mesmo raciocínio é válido para as práticas voltadas à estimulação para o alcance da alfabetização. A contribuição dos pais nesse processo vai servir para que os seus filhos tenham mais chances de conseguir alcançar a alfabetização, visto que a continuidade e a sequência de boas estratégias voltadas para casa também terão sua relevância diante do desenvolvimento da criança. Além do mais, assim como ocorre em todos os outros momentos de estimulação de habilidades escolares da criança com TEA, os pais geralmente são pessoas que conhecem seus filhos em grande proporção, podendo, inclusive, contribuir com a sugestão de direcionamentos mais apropriados para serem aplicados a cada criança.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 ABORDAGEM DO ESTUDO

O estudo se enquadra dentro de estudos com abordagens mistas, de natureza quanti-qualitativa. Partiu-se do pressuposto que a forma puramente quantitativa não seria suficiente para o entendimento do problema em questão, uma vez que não captaria as experiências subjetivas dos participantes. Os indicadores qualitativos, por sua vez, compreendidos como aqueles que são elaborados a partir da interpretação e julgamento dos próprios envolvidos na pesquisa (ASSIS et al, 2005), trabalham com uma gama de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem se equiparar à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008).

Tem um caráter exploratório visando desenvolver, esclarecer e alterar conceitos e pensamentos, no intuito de elaborar problemas ou hipóteses a serem pesquisadas em outros estudos (GIL, 2008).

3.2 LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi realizado em escolas da rede pública e privada de ensino, da cidade de Patos-PB, com docentes que atuavam com crianças com TEA em sua rotina de sala de aula e que trabalhavam no ciclo de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Atualmente a cidade mencionada possui 107.790 habitantes, com sessenta e três escolas municipais e 47 privadas. É considerada a 3ª cidade polo do Estado da Paraíba ao se considerar sua relevância econômica. Além disso, é a sede da 6ª região geoadministrativa do Estado da Paraíba composta por 21 municípios, como também da 14ª vara federal, constituída por 48 municípios. Em decorrência de sua localização, consegue polarizar geograficamente cerca de 70 municípios dos Estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba por alcançar um raio de 170 km, totalizando uma população superior a 700 mil pessoas (PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS, 2017).

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Foram incluídas no estudo as docentes que necessariamente já tiveram crianças com TEA, comprovadamente diagnosticadas por laudo médico, em suas salas de aula, vivenciando o ciclo de alfabetização, quer sejam da rede pública ou privada de ensino. Ficaram excluídas da coleta de dados as que apresentavam algum problema de saúde que inviabilizasse participar da pesquisa, ou então, as que estivessem gestantes não conseguindo participar de todas as etapas do estudo antes de iniciar a licença maternidade. No total, foram inseridas nesse estudo 60 professoras na primeira etapa e 21 delas participaram da segunda etapa. Para tanto, todas responderam a um questionário com dados sociodemográficos (Apêndice A).

A técnica de amostragem aplicada foi a intencional, que se divide em três critérios: amostragem por julgamento, através do qual o pesquisador seleciona a população pesquisada respeitando algum critério de seu estudo; amostragem por quota, que se faz pela seleção de um grupo de observações, com o objetivo de aperfeiçoar a representatividade da pesquisa; e a amostragem por bola de neve, aplicada com o suporte de métodos probabilísticos para fazer a seleção do grupo que serão observados, bem como identificar outros grupos que tenham a mesma similaridade, formando um conjunto (NOBRE et al 2016).

Nesse estudo, optou-se pela técnica de amostragem intencional por julgamento.

3.4 PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo foi realizado entre abril e dezembro de 2018.

3.5 PROCEDIMENTOS

O contato com a amostra investigada na primeira etapa ocorreu por iniciativa da própria pesquisadora da seguinte forma: primeiramente, foi estabelecido um contato com as direções de todas as escolas de rede privada envolvidas na coleta de dados e com a Secretária de Educação do Município de Patos-PB para recolhimento da carta de anuência; em seguida, a pesquisadora dirigia-se às escolas onde as profissionais trabalhavam; aguardava-se pelas mesmas em uma sala reservada para execução da pesquisa; após isso, quando foi esclarecido

sobre o objetivo da pesquisa, fazia-se leitura da Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, somente após assinatura do mesmo, iniciava-se a coleta de dados. Não foi permitida a participação de outras pessoas no momento da pesquisa.

Já o contato com a amostra dessa segunda etapa também iniciou-se através da própria pesquisadora. Com relação à forma como foi realizada, a princípio, era estabelecido contato com as direções das escolas participantes da pesquisa, sendo de Rede Pública e Privada de Ensino, para agendamento da coleta de dados. Em seguida, dirigia-se às escolas e esperava-se pelas professoras em sala reservada para que outras pessoas não participassem do momento da coleta. As profissionais não precisaram assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido porque já o fizeram na primeira etapa da pesquisa.

3.6 COLETA DOS DADOS

Os dados foram coletados com a aplicação de quatro técnicas e em duas etapas (Organograma 1). A primeira etapa foi iniciada através da Técnica de Associação Livre (TAL) e, em seguida, foi aplicado, na segunda etapa, o Procedimento de Classificações Múltiplas, que inclui o Procedimento de Classificação Livre (PCL) e o Procedimento de Classificação Dirigida (PCD), bem como uma Entrevista Narrativa (EN).

Na TAL, os termos ou expressões emitidas pelos participantes do estudo expõem as representações de um grupo maior de pessoas, para posteriormente serem classificados por um grupo menor (ROAZZI, 1995).

Já o PCM foi descrito inicialmente por Roazzi (1995) e vem sendo amplamente utilizado em pesquisas que buscam desvelar as crenças e representações acerca de determinados temas, viabilizando o participante a utilizar seus constructos e transmitir seus pensamentos a respeito desses constructos, sendo livre para expressar sua maneira de pensar, sendo minimizada a interferência do entrevistador. O PCM usa o pensamento estruturado dos sujeitos sobre o mundo no qual estão inseridos, permitindo ao pesquisador compreender como esses sujeitos pensam e agem diante de determinados aspectos e como os conceituam.

Para Muylaert et al (2014), a entrevista narrativa constitui um valioso instrumento de coleta de dados qualitativos, pois permite a combinação de histórias de vida com contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que desvelam as crenças, os valores, motivam e justificam a ação dos informantes.

Bauer e Gaskell (2004) esclarecem que a abordagem da entrevista narrativa seguirá com a preparação, com o propósito de explorar o campo pesquisado e formular questões de interesse do pesquisador, e mais 4 fases, a saber:

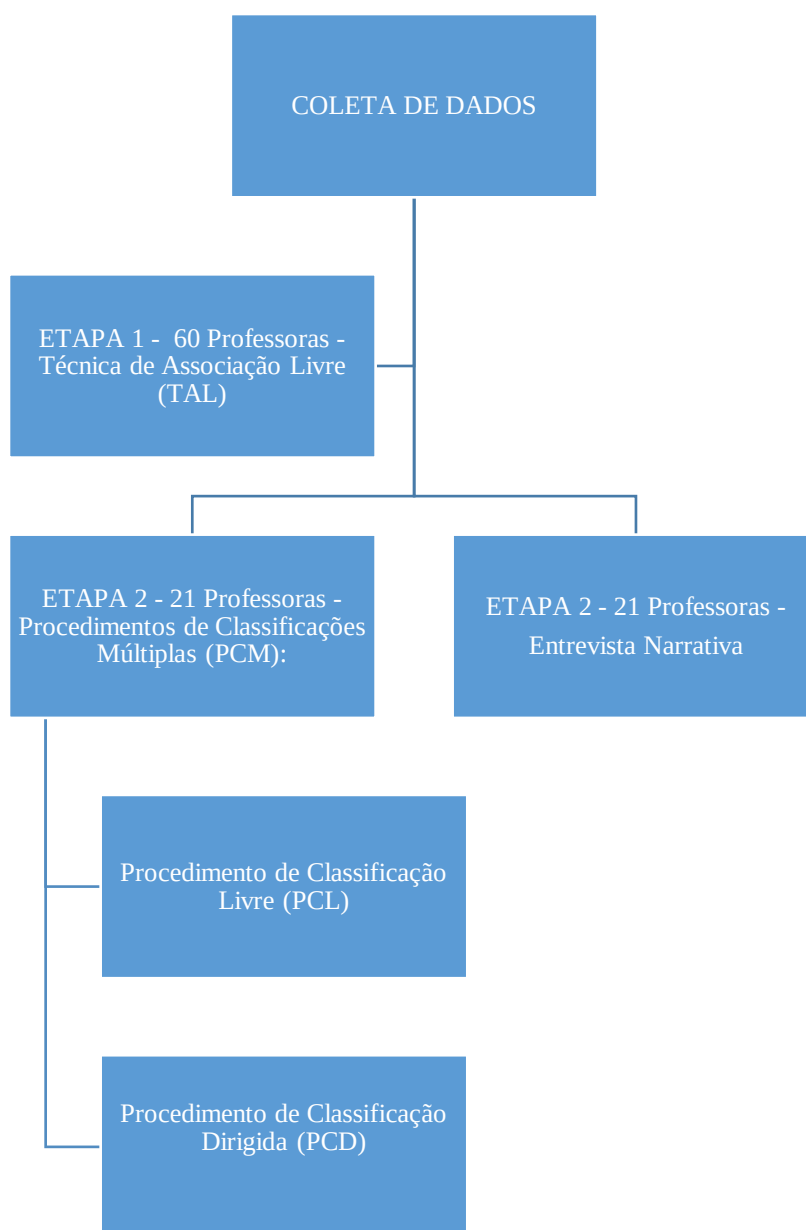
- Iniciação: todo o contexto da pesquisa é esclarecido ao entrevistado;
- Narração central: sendo importante que não seja interrompida até que o entrevistado demonstre claramente que a narração se encerrou e que o entrevistador não faça comentários sobre o que foi narrado.
- Questionamento: devendo ser iniciado após o encerramento espontâneo da narração e tem o propósito de completar as lacunas da história.
- Fala conclusiva: é a fase iniciada após o encerramento do preenchimento das lacunas, através de conversa informal, tendo o propósito de clarear informações mais formais sobre o assunto abordado.

Ainda de acordo com Bauer e Gaskell (2004), o ato de contar a história desencadeia um esquema contendo três características principais:

- Textura detalhada, que fornece informação detalhada conseguindo demonstrar a transição entre um evento e outro, atingindo aspectos como, tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades;
- Fixação da relevância, no qual serão relatados os fatos de maior relevância;
- Fechamento da Gestalt, onde o acontecimento central, que foi referido na narrativa, precisa ser contado em sua totalidade, possuindo começo, meio e fim, podendo esse último representar o presente, nas situações que o acontecimento abordado ainda não terminou.

Toda a sequência da coleta de dados será exposta no organograma 1 para melhor compreensão de como a pesquisa foi direcionada, exposto a seguir:

Organograma 1 – Fluxograma aplicado para coleta de dados. Patos-PB, 2018.



Fonte: Organograma elaborado pela autora.

Inicialmente, na TAL, as professoras foram solicitadas a dizerem palavras ou expressões que vinham à sua cabeça quando pensavam em “autismo e alfabetização”. Para essa etapa, não foi fixado número de palavras ou tempo de emissão. As palavras mais frequentemente associadas à expressão deflagradora (autismo e alfabetização) foram escritas em fichas de cartolina e utilizadas, posteriormente, na segunda etapa, para a continuidade do PCM.

Para execução desse segundo momento, foram utilizadas as 17 palavras ou expressões deflagradas na primeira etapa juntamente com as palavras “autismo” e “alfabetização”,

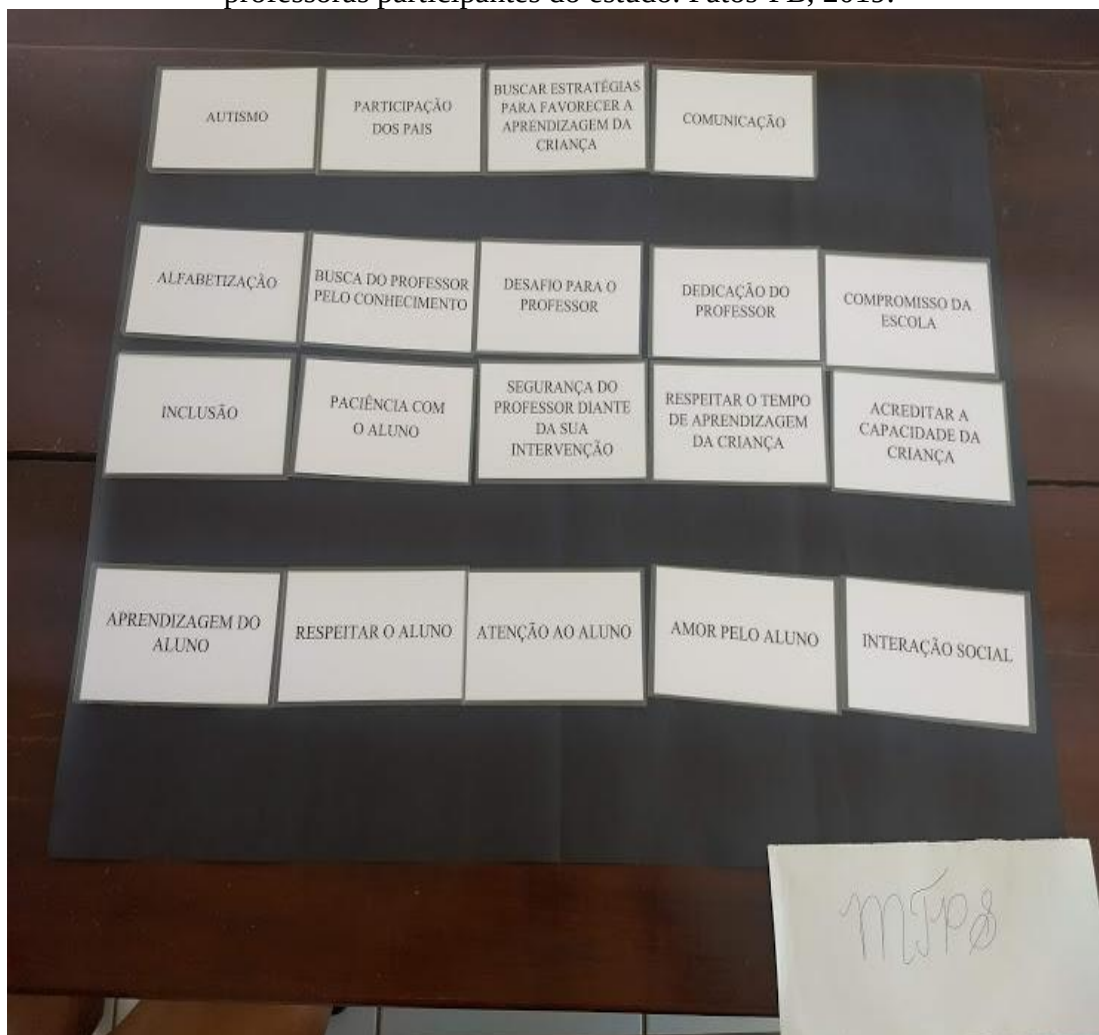
organizadas em cartões impressos em papel couche e plastificados, todos no mesmo tamanho, 15x8, e escritos em fonte Times New Roman, tamanho 30.

Após a identificação das palavras e expressões e para dar sequência ao PCM, acrescentaram-se os termos “interação social” e “comunicação”. Adotou-se essa medida em virtude dessas expressões não terem sido mencionadas por nenhuma docente pesquisada na primeira fase da coleta de dados. No entanto, contrapondo-se ao ocorrido, a literatura faz bastante referência a esses dois aspectos como determinantes para favorecer a alfabetização de crianças com TEA, como menciona a publicação feita por Camargo e Bosa (2009) relatando que as crianças com TEA geralmente têm grandes dificuldades para estabelecer interação social, como também no desenvolvimento da comunicação. Mesmo assim, ao serem inseridas no ambiente escolar, esses dois aspectos tendem a se desenvolver, favorecendo o processo de aprendizagem das habilidades escolares e da alfabetização, inclusive.

Nesta segunda fase, na realização do Procedimento de Classificação Múltipla, inicialmente foi realizada o primeiro momento, denominado de Procedimento de Classificação Livre, através do qual as professoras participantes da pesquisa receberam 19 cartões contendo: as 15 palavras/expressões deflagradas, as 2 inseridas pela pesquisadora (“interação social” e “comunicação”), e os 2 termos que guiam a coleta de dados: autismo e alfabetização. Após isso, a pesquisadora aplicou a orientação “Aqui temos 19 cartões, contendo palavras e expressões, solicito que leia todas, observando com atenção para organizá-los em grupos que para você tenham um motivo para estarem juntas. A quantidade de grupos e a forma como vai organizar os cartões ficará a seu critério de escolha. É importante que use todos os cartões”. Dessa forma, as professoras organizaram as fichas dispostas em filas na horizontal, representando grupos formados por ela.

Assim, na segunda etapa, no PCL, as palavras ou expressões eram agrupadas de forma aleatória, sem quantidade limite de grupos, de forma que todas tivessem um sentido para estarem presentes no mesmo grupo do qual faziam parte. Segue imagem 1 exemplificando essa fase da coleta, que refere-se a fotografia da Classificação Livre realizada com professora participante da pesquisa, mostrando o agrupamento feito pela mesma. Os cartões, organizados na mesa, de acordo com critérios de agrupamento estabelecidos pela própria pesquisada, estão dispostos em três grupos, organizados em quatro linhas horizontais. Abaixo dos grupos contêm as iniciais do nome da professora participante.

Imagem 1 – Fotografia do Procedimento de Classificação Livre realizado por uma das professoras participantes do estudo. Patos-PB, 2019.

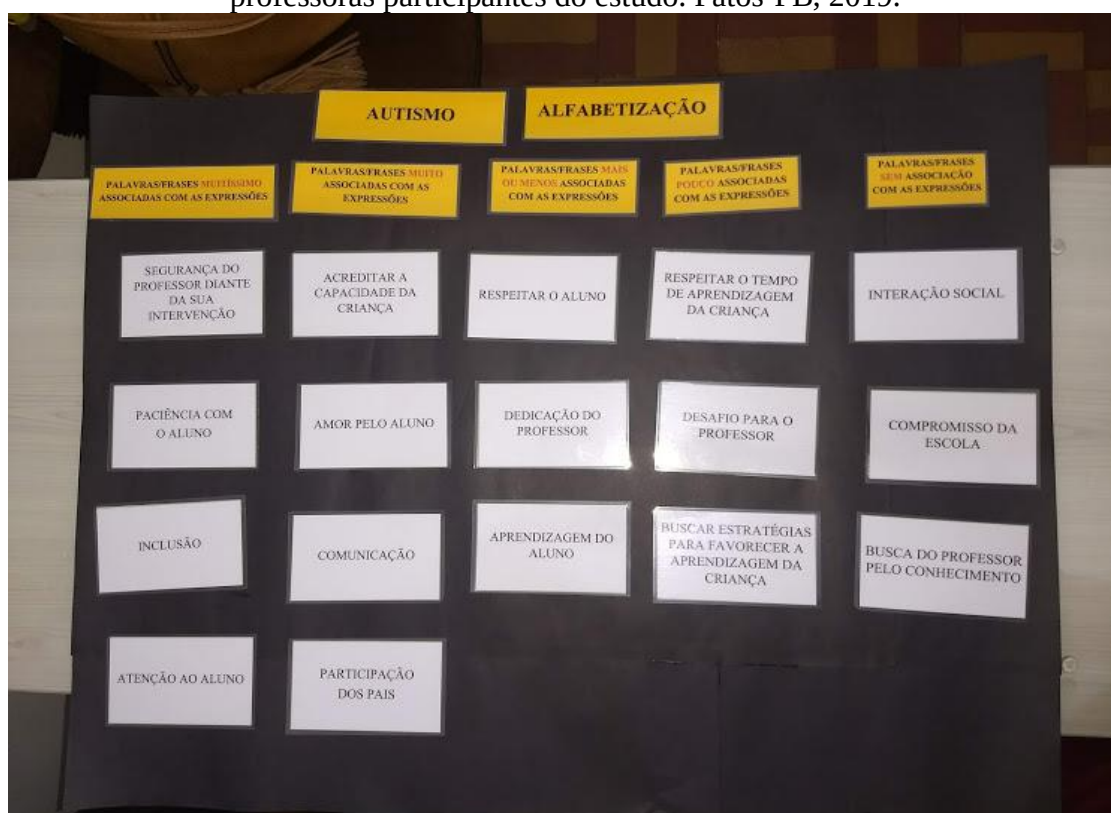


Fonte: Fotografia feita autora, arquivo pessoal.

No segundo momento da segunda fase de coleta de dados, ainda no PCM, foi realizada a Classificação Dirigida, através da qual as palavras “autismo” e “alfabetização” foram removidas, restando apenas 17 cartões, e a professora recebeu cinco cartões na cor amarela, que representam cinco grupos, contendo as expressões “palavras/frases muitíssimo associadas com as expressões” (grupo5), “palavras/frases muito associadas com as expressões” (grupo 4), “palavras/frases mais ou menos associadas com as expressões” (grupo 3), “palavras/frases pouco associadas com as expressões” (grupo 2) e “palavras/frases não associadas com as expressões” (grupo 1). À ela foi dada a instrução “Nesse momento, você vai pegar os 15 cartões e organizá-los nesses cinco grupos. Os cartões que achar estarem muitíssimo associados às expressões ‘autismo’ e ‘alfabetização’ deverão compor o primeiro grupo, os que achar estarem muito associados farão parte do segundo grupo e assim por diante. É importante que todos os

cartões sejam usados em algum grupo”. Todos esses arranjos foram anotados e registrados através de fotografias. Segue imagem 2 retratando como esse procedimento era executado. Trata-se de uma fotografia de Procedimento de Classificação Dirigida realizada com professora participante da pesquisa, mostrando o agrupamento feito pela mesma. Os cartões, organizados na mesa, de acordo com critérios de agrupamento estabelecidos pela pesquisadora, estão dispostos em três grupos, organizados em cinco linhas verticais. Fonte: Fotografia feita pela autora.

Imagem 2 – Fotografia Procedimento de Classificação Dirigida realizado por uma das professoras participantes do estudo. Patos-PB, 2019.



Fonte: Fotografia feita pela autora, arquivo pessoal.

Na sequência, foi realizada a Entrevista Narrativa, na qual cada professora foi solicitada a lembrar da história educacional de alfabetização de uma criança com TEA vivenciada por ela, sendo solicitada a narrá-la oralmente, destacando os aspectos que considerava mais importantes. Para tanto, era iniciada com a entrevistadora solicitando a cada professora pesquisada “eu quero que você me conte a história de alfabetização de uma criança com autismo”. Esse momento da pesquisa foi registrado por meio de gravação. Cada entrevista teve

duração inferior a 5 minutos, exceto uma que durou mais que 10 minutos, sendo todas transcritas, posteriormente.

O registro de toda a pesquisa foi realizado em um diário de campo, que é um método usado pelo pesquisador para registrar os dados coletados, descrever pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, além de reflexões, que serão postos à interpretação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para garantir a qualidade da pesquisa, a segurança na execução e a eficácia do que foi proposto, foi realizado um estudo piloto em ambas as etapas. O mesmo é definido como sendo uma fase primordial para garantir o êxito da pesquisa, na qual se realiza um ensaio final para o trabalho. Objetiva avaliar os instrumentos e as pessoas envolvidas na coleta de dados, como também da técnica de abordagem mais apropriada para ser aplicada na amostra do estudo, desencadeando o aprimoramento dos instrumentos e procedimentos da pesquisa (BAILER et al, 2011).

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos na associação livre, nas combinações dos agrupamentos do PCM, como também na classificação dirigida formaram um banco de dados que possibilitou a realização de análises estatísticas descritivas, de frequência absoluta e relativa que possibilitou explorar a relação entre os itens mais frequentes e as palavras-chave (ROAZZI, 1995; ROAZZI et al 2013). Nesse caso, as palavras-chave são “autismo” e “alfabetização”.

Assim, a partir da análise quantitativa, o trabalho se propôs a fazer uma representação dos professores sobre os termos “alfabetização” e “autismo”, usando como base a Teoria das Representações Sociais. Compreende-se por Representações Sociais os fenômenos psicossociais localizados entre o universo do pensamento, onde se constituem as teorias do senso comum, e o conhecimento científico (MOSCOVICI, 2011).

Segundo Reis e Belline (2011), existem diversos métodos e técnicas, com a finalidade de entender as representações sociais e utilizá-las nas mais diversas áreas da pesquisa. Com isso, é possível observar desde os níveis individual, coletivo ou global, bem como nas mais variadas medidas e metodologias, levando em consideração desde a observação até a coleta de dados propriamente dita.

Na entrevista narrativa, foi aplicada a análise de conteúdo, que diz respeito a compreender e esclarecer como se elabora o sentido de um texto e como ele está relacionado com a história e a sociedade que o elaborou (GREGOLIN, 1995). Para melhor eficácia da análise de conteúdo, utilizou-se o esquema de entrevista narrativa, que serviu como etapas para análise qualitativa, contendo “textura detalhada”, “fixação da relevância” e “fechamento da Gestalt”, propostos por Bauer e Gaskell (2004) e já explicadas previamente no tópico que aborda sobre a coleta de dados.

Uma das formas de realizar a análise de conteúdo também é descrita por Bauer e Gaskell (2004), que orientam ser um procedimento progressivo para atingir unidades de textos cada vez menores, alcançando o que eles denominam de “sentenças sintéticas”, que serão transformadas em palavras-chave. Os autores ainda abordam que, na análise de conteúdo, as perspectivas narrativas podem ser realizadas de forma quantitativa ou qualitativamente. Nesta pesquisa, optou-se pela segunda forma de análise.

Laville e Dionne (1999) também referiram as etapas para aplicação da análise de conteúdo:

- Recorte de conteúdos: no qual todo o material coletado através da EN passará por um recorte, ou seja, todo o conteúdo textual será reduzido a trechos menores com o propósito de expressar melhor a significação a ponto de atingir o real significado que aquele conteúdo quer passar. Esse resultado final é denominado de “unidade de análise”, podendo ser manifestado em forma de palavras, expressões, frases ou ideias, desde que tenham relação com o que foi recortado;
- Definição de categorias analíticas: podendo ser em forma de modelo aberto, quando as categorias não são previamente definidas; modelo fechado, quando as categorias são previamente definidas; e modelo misto, quando as categorias são previamente estabelecidas, mas o pesquisador pode alterá-las no decorrer da análise;
- Categorização final das unidades de análise: trata-se de, ao final da análise, quando já há a noção dos critérios definidos e incorporados, repensar sobre relocar conteúdos para outras categorias.

Diante do exposto, neste estudo, optou-se por seguir as instruções de sequência propostas para a análise de conteúdo sugeridas por Laville e Dionne (1999). Assim, as unidades de análise foram estabelecidas através de frases e a definição das categorias seguiu o modelo aberto.

3.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, na Plataforma Brasil. A coleta de dados só foi iniciada após a aprovação do referido projeto, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS/UFPE), cujo parecer foi de número 2.489.725 (Anexo A).

3.9 PROBLEMAS METODOLÓGICOS

Inicialmente, a pesquisa seria realizada em escolas de rede pública e privada do município de Patos-PB. No entanto, no decorrer dos anos de 2017 e 2018, ocorreram três mudanças de prefeitos no município e todos os três mudavam a pessoa responsável pela Secretaria de Educação Municipal. Em virtude disso, essas secretárias de educação solicitavam novas cartas de anuência para que o estudo fosse realizado na rede pública. Por esse motivo, a pesquisa se concentrou quase que totalmente na rede privada de ensino. Certamente, esse foi um problema persistente durante toda a coleta de dados da pesquisa.

Outro fator que dificultou a coleta de dados era o fato de as professoras não poderem se ausentar das salas de aula facilmente. Para que isso ocorresse, era necessário que a escola conseguisse disponibilizar alguém para substituí-las enquanto participavam da coleta de dados. Em diversas situações, a disponibilização dessa outra pessoa demorava muito tempo, dificultando a coleta de uma quantidade significativa de professoras para o mesmo dia.

Um outro aspecto que também interferiu bastante foi o fato de as escolas apresentarem eventos no decorrer de todo o ano, a exemplo de: dia do livro e do índio; folclore; ensaios de quadrilhas para as festividades juninas; homenagens às mães, aos pais e professores; páscoa; ensaios para o desfile cívico; jogos escolares; gincana; semana da criança, dentre outros. Nesses acontecimentos, não eram permitidas coletas de dados.

Mesmo com esses contratemplos, foi possível realizar o estudo sem que interferisse na qualidade dos resultados alcançados.

4 RESULTADOS DO ESTUDO

A exposição dos resultados está disposta em quatro itens: perfil das professoras envolvidas na pesquisa, resultados da Técnica de Associação Livre, resultados do Procedimentos de Classificação Múltipla e análise de conteúdo das entrevistas narrativas.

4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA NA PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA

A primeira etapa do estudo foi realizada com um grupo de 60 professoras, todas com vivência em alfabetização de crianças com TEA, das quais a grande maioria é formada em um curso superior, equivalendo a 98,3%. Apenas uma professora é formada em dois cursos, Pedagogia e Biologia. Como é possível observar na tabela 1, a maior parcela, 75%, tem formação em Pedagogia e 16,8% são formadas em outras áreas. Destaca-se ainda que 6,7% das professoras não possuem curso superior, mas já estavam cursando Pedagogia. Dessas 60 professoras, 21 seguiram para a segunda etapa. Lembrando que, das 21 participantes da segunda etapa do estudo, apenas duas eram concomitantemente oriundas de rede pública e privada. Ver tabela 1 sobre a caracterização do grupo pesquisado quanto à formação:

Tabela 1 – Caracterização quanto a formação do grupo envolvido no estudo, técnica de associação livre, professores com vivência em alfabetização de crianças com TEA. Patos-PB, 2018.

Formação	N*	%**
Pedagogia	45	75
Geografia	4	6,7
Letras	4	6,7
Biologia	1	1,7
Economia	1	1,7
Ter dois cursos superiores (Pedagogia e Biologia)	1	1,7
Não terem curso superior	4	6,7

(*) Número de Professoras

(**) Percentual de Professoras

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Já na Tabela 2 é possível destacar que 45% com idade entre 31 e 40 anos de vida. Dessas, 63,3% têm especialização, enquanto que 55% capacitação. Acrescenta-se que 36,7% possuem tempo de formação entre 1 e 5 anos, 30% com tempo de docência entre 1 e 5 anos, 80% com

período de docência como alfabetizadora entre 1 e 5 anos e 38,3% com uma única experiência em alfabetização de crianças com TEA. Ver Tabela 2 sobre a caracterização geral do grupo:

Tabela 2 – Caracterização do grupo envolvido no estudo, técnica de associação livre, professores com vivência em alfabetização de crianças com TEA. Patos-PB, 2018.

Idade	-	20 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	+ de 60
	-	17 (28,3%)	27 (45%)	14 (23,3%)	2 (3,3%)	0
Especialização	-	Sim	Não	-	-	-
	-	38 (63,3%)	22 (36,6%)	-	-	-
Capacitação	-	Sim	Não	-	-	-
	-	33 (55%)	27 (45%)	-	-	-
Tempo de formação	Não é formada	1 a 5 anos	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ de 21
	4 (6,7%)	22 (36,7%)	16 (26,7%)	9 (15%)	4 (6,7%)	5 (8,3%)
Tempo de docência	-	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ de 21
		18 (30%)	14(23,3%)	11(18,3%)	6 (10%)	11(18,3%)
Tempo de docência como alfabetizadora	-	1 a 5 anos	6 a 10	11 a 15	16 a 20	+ de 21
	-	48 (80%)	8 (13,3%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)	2 (3,3%)
Quantos alunos com TEA	-	1	2	3	4	5 ou +
	-	23(38,3%)	12 (20%)	8 (13,3%)	5 (8,3%)	12 (20%)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

4.2 RESULTADOS DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Na primeira fase da coleta de dados, conhecida como Técnica de Associação Livre, foram deflagradas 15 palavras ou expressões, escolhidas pela grande quantidade de citações, como também pelo importante valor conceitual que elas representam para este estudo. Na tabela 3, é possível observar a frequência e o percentual em que tais palavras ou expressões foram mencionadas. As que estiverem na cor vermelha foram as mais citadas.

O montante de 60 professores mencionou um total de 757 palavras ou expressões, com média de 9,6 palavras por profissional. Seguem dados desses relatos a seguir:

- As 15 mais citadas totalizaram um somatório de 493 citações e representam 65,1% de todo o montante.

- 25 foram mencionadas apenas uma vez. Dessa forma, cada uma delas representa 0,13% de todas as palavras. O somatório de todas equivale a 3,25%, como demonstra a Tabela 3 no (Apêndice B).

Tabela 3 - Palavras ou expressões mais citadas na técnica de associação livre, a partir dos termos “Autismo” e “Alfabetização”. Patos-PB, 2018.

Itens	Frequência	Percentual*
Acreditar na capacidade da criança	30	4%
Amor pelo aluno	55	7,3%
Aprendizagem do aluno	34	4,5%
Atenção ao aluno	21	2,8%
Busca do professor pelo conhecimento	37	4,9%
Buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança	74	9,8%
Compromisso da escola	23	3,1%
Dedicação do professor	15	2%
Desafio para o professor	18	2,4%
Inclusão	16	2,1%
Paciência com o aluno	20	2,6%
Participação dos pais	73	9,6%
Respeitar o aluno	17	2,3%
Respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança	43	5,7%
Segurança do professor diante da sua intervenção	17	2,3%
Total	493	65,1%

(*)Percentual considerando o total dos mais citados

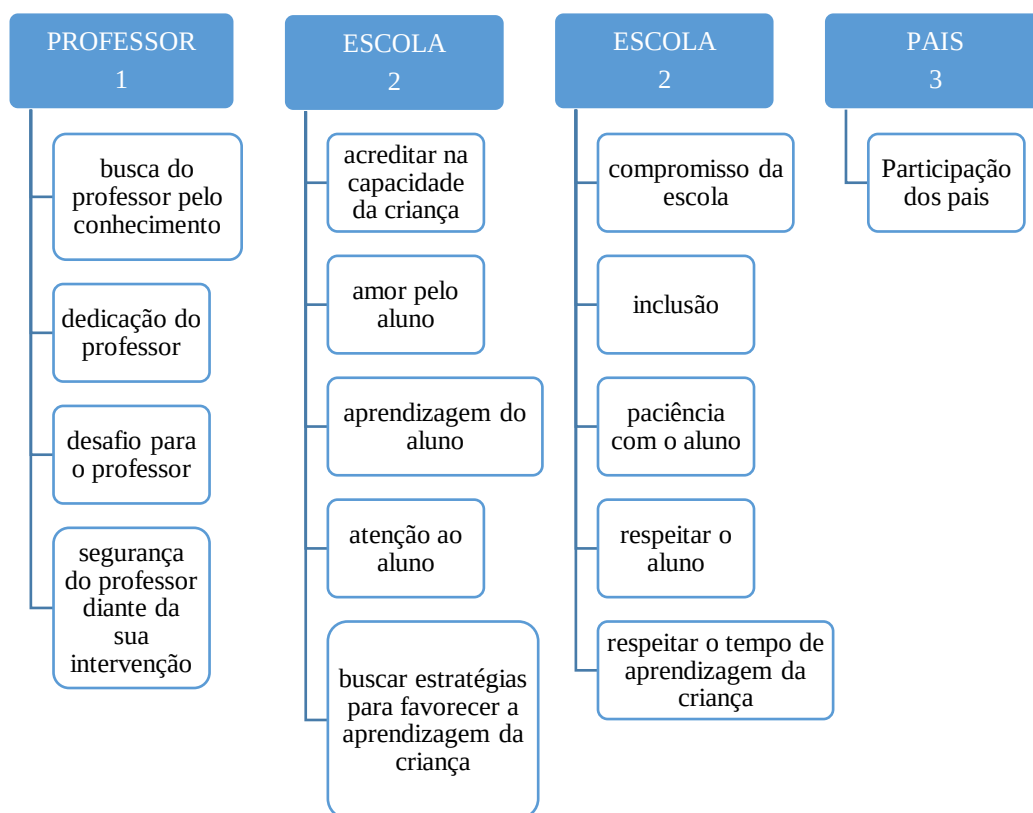
Fonte: Tabela elaborada pela autora.

As expressões mais citadas foram “Buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança”, 74 vezes (9,8%) e “Participação dos pais”, 73 vezes (9,64%). Elas configuram a representação social dessa demanda de profissionais sobre as expressões “Autismo” e “Alfabetização”, quando relacionadas entre si. Em outras palavras, elas refletem o conceito que as professoras construíram ao associarem esses dois termos. Acrescenta-se que o somatório dessas expressões ultrapassa o número de entrevistadas. Isso ocorreu pelo fato de as mencionarem termos que tinham o mesmo significado. Quando isso ocorria, eles eram transformados em uma única expressão, ultrapassando o somatório de 60 vezes. Os demais dados a respeito de frequência e percentual sobre todas as palavras e expressões utilizadas encontram-se dispostas no Apêndice B.

É possível constatar que esse resultado também remete a uma representação social contendo três campos semânticos bem distintos, que seguem: campo semântico com foco no professor, englobando todas as palavras e expressões referentes ao professor; campo semântico com foco na escola como um todo, abrangendo todas as palavras e expressões que são do compromisso da escola; e campo semântico com foco nos pais, com apenas uma expressão que faz menção à participação dos pais, mas que tem grande valor em decorrência da quantidade de vezes que foi citada, equivalendo a 9,6%. Segue organograma 2 ilustrando:

Organograma 2 – Campos semânticos formados a partir da técnica de associação livre.

Patos-PB, 2018.



Fonte: Organograma elaborado pela autora.

4.3 RESULTADOS DOS PROCEDIMENTOS DE CLASSIFICAÇÃO MÚLTIPLA

No Procedimento de Classificação Livre, é importante ressaltar que as expressões que se encontram mais correlacionadas à “alfabetização” são: Aprendizagem do aluno, Desafio para o professor e Respeitar o tempo de aprendizagem da criança (tabela 4). Neste caso, a representação social que a população pesquisada fez está relacionada ao foco no processo de

aprendizagem da criança, respeitando o seu tempo de aquisição, e também no desafio que isso gera ao professor atuante para proporcionar a alfabetização.

Já com relação as que estão mais associadas a “Autismo” são: Compromisso da Escola, Participação dos pais e Segurança do professor (tabela 4). Como é possível observar, nesse aspecto, as professoras também defendem que a responsabilidade nesse processo deve estar vinculada aos pais e à escola, mas também abordam a segurança dos professores para atuarem nesses casos.

Um outro achado importante são os termos “comunicação” e “interação social” terem sido considerados sem associação nenhuma com os termos “alfabetização”. Já com relação à autismo ambas tiveram baixa associação, principalmente a expressão “interação social” com o termo “autismo”. As professoras demonstraram não ver relação existente entre as duas funções (interação social e comunicação) com a alfabetização de crianças com TEA. Em outras palavras, não percebem que essas duas funções estão entrelaçadas e são necessárias para o alcance à alfabetização.

Segue tabela 4 abaixo, contendo as expressões mais fortemente associadas à “Alfabetização” e “Autismo”, como também todos os dados referidos anteriormente:

Tabela 4 – Palavras e expressões associadas a autismo e alfabetização, segundo professoras com vivência em alfabetização de crianças com TEA. Patos, 2018.

PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÃO LIVRE		
EXPRESSÕES	Alfa N*	Aut N**
APRENDIZAGEM DO ALUNO	6	2
AMOR PELO ALUNO	1	2
ACREDITAR NA CAPACIDADE DA CRIANÇA	3	0
ATENÇÃO AO ALUNO	3	1
BUSCA DO PROFESSOR PELO CONHECIMENTO	3	3
BUSCAR ESTRATÉGIAS PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	2	3
COMPROMISSO DA ESCOLA	1	5
COMUNICAÇÃO	0	3
DEDICAÇÃO DO PROFESSOR	4	3
DESAFIO PARA O PROFESSOR	6	4
INCLUSÃO	4	2
INTERAÇÃO SOCIAL	0	1
PACIÊNCIA COM O ALUNO	4	3
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	3	5
RESPEITAR O TEMPO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	6	2
RESPEITAR O ALUNO	1	1
SEGURANÇA DO PROFESSOR	3	5

(*) Frequência que as Palavras e Expressões aparecem associadas à Alfabetização

(**) Frequência que as Palavras e Expressões aparecem associadas a Autismo

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Já no Procedimento de Classificação Dirigida, a análise dessa etapa demonstrou que as expressões mais fortemente associadas à alfabetização e ao autismo foram “acreditar na capacidade da criança”, “inclusão” e “participação dos pais”, como pode ser visto na tabela 5 e no gráfico 1. As duas primeiras expressões surgem como algo novo em relação às etapas anteriores da pesquisa. No entanto, a expressão “participação dos pais” surge em todas as fases. Esse fator deixa evidente sua relevância diante do processo de alfabetização dessas crianças.

Ainda fica registrada a pouca relação das palavras “comunicação” e “interação social” com “autismo” e “alfabetização”, aspecto que já é possível observar desde o PCL, Tabela 6, como também na TAL, quando elas não foram mencionadas por nenhuma professora, como mostra o Apêndice B. Segue tabela 5 e gráfico 1 expondo os achados:

Tabela 5 - Palavras e expressões associadas a autismo e alfabetização, no procedimento da classificação dirigida, segundo professoras com vivência em alfabetização de crianças com TEA. Patos, 2018.

PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA					
EXPRESSÕES	Frequência de classificação				
	5	4	3	2	1
Aprendizagem do aluno	7	8	6	0	0
Amor pelo aluno	4	10	4	1	2
Acreditar na capacidade da criança	14	4	3	0	0
Atenção ao aluno	3	8	6	2	1
Busca do professor pelo conhecimento	6	6	4	2	3
Buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança	7	7	3	2	2
Compromisso da escola	5	6	4	4	2
Comunicação	3	5	3	2	7
Dedicação do professor	7	7	6	1	0
Desafio para o professor	4	2	8	4	2
Inclusão	14	3	1	0	3
Interação social	4	3	5	7	2
Paciência com o aluno	4	8	5	4	0
Participação dos pais	10	7	1	1	2
Respeitar o tempo de aprendizagem da criança	9	6	4	2	0
Respeitar o aluno	4	13	2	1	1
Segurança do professor	6	7	3	4	1

1– Palavras ou expressões sem associação com Autismo e Alfabetização

2 – Palavras ou expressões pouco associadas com Autismo e Alfabetização

3 – Palavras ou expressões mais ou menos associadas com Autismo e Alfabetização

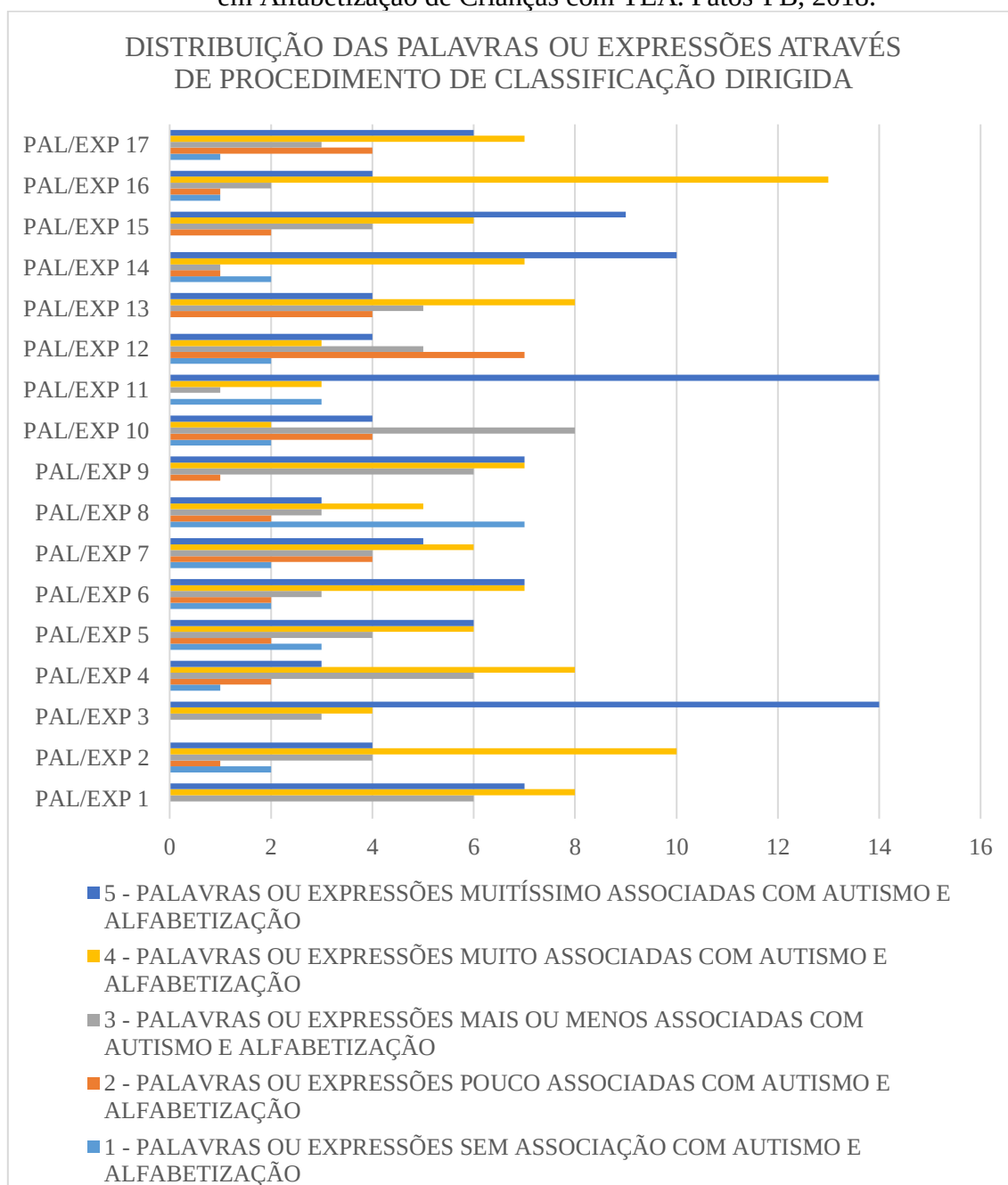
4 – Palavras ou expressões muito associadas com Autismo e Alfabetização

5 – Palavras ou expressões muitíssimo associadas com Autismo e Alfabetização

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os dados expostos na tabela anterior foram distribuídos e organizados no gráfico 1 com o propósito de melhor ilustrar os achados encontrados nessa fase do estudo, demonstrando, mais uma vez, que as expressões mais fortemente associadas à alfabetização e ao autismo foram “acreditar na capacidade da criança”, “inclusão” e “participação dos pais”. Esses três aspectos têm um grande valor para a construção social do indivíduo. Segue gráfico:

Gráfico 1 – Procedimento de Classificação Dirigida realizado com Professoras com Vivência em Alfabetização de Crianças com TEA. Patos-PB, 2018.



PAL/EXP 1 - Aprendizagem do aluno

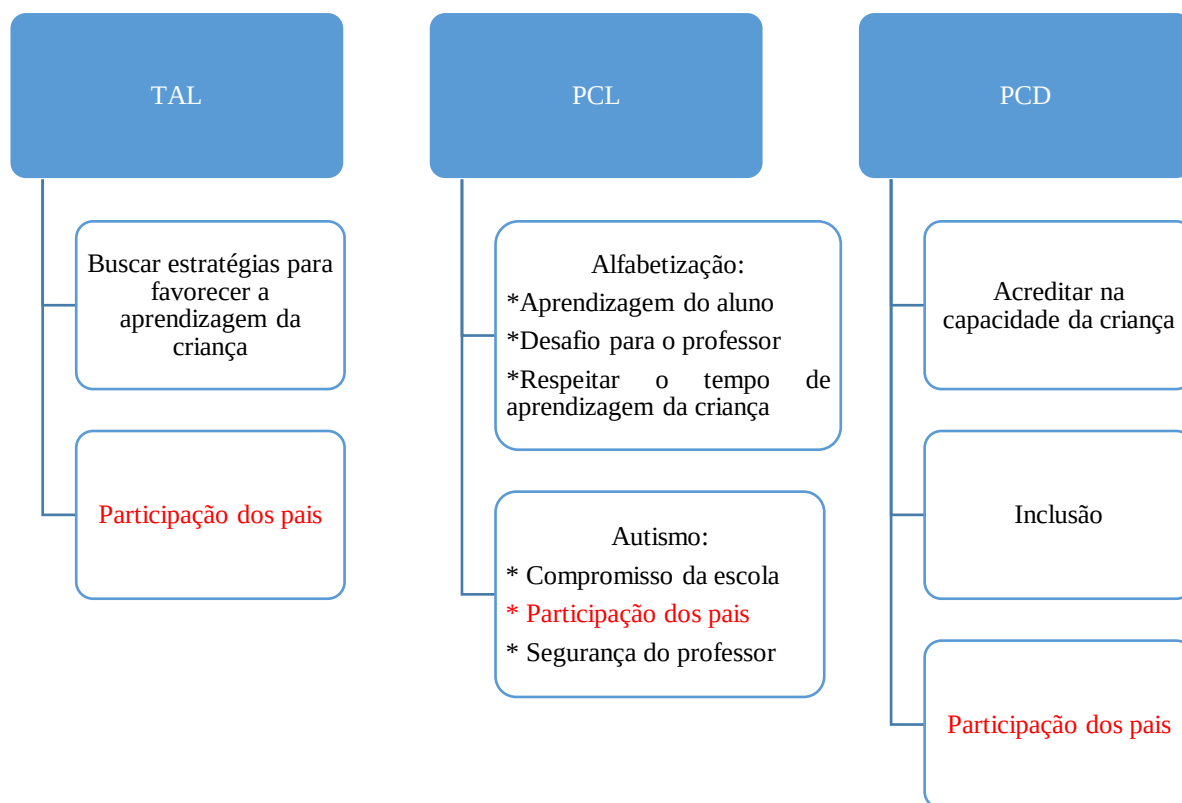
PAL/EXP 2 – Amor pelo aluno

PAL/EXP 3- Acreditar na capacidade da criança

PAL/EXP 4 – Atenção ao aluno
 PAL/EXP 5 – Busca do professor pelo conhecimento
 PAL/EXP 6 – Buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança
 PAL/EXP 7 – Compromisso da escola
 PAL/EXP 8 – Comunicação
 PAL/EXP 9 – Dedicção do professor
 PAL/EXP 10 – Desafio para o professor
 PAL/EXP 11 – Inclusão
 PAL/EXP 12 – Interação social
 PAL/EXP 13 – Paciência com o aluno
 PAL/EXP 14 – Participação dos pais
 PAL/EXP 15 – Respeitar o tempo de aprendizagem da criança
 PAL/EXP 16 – Respeitar o aluno
 PAL/EXP 17 – Segurança do professor
 Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

O organograma 3 ilustra os achados do estudo em todas as etapas e destaca na cor vermelha a expressão “participação dos pais” presente em todos os momentos, exceto no procedimento de classificação livre, quando as palavras e expressões foram associadas à “alfabetização”.

Organograma 3 – Resumo dos achados encontrados na Técnica de Associação Livre e do Procedimento de Classificação Múltipla, em estudo realizado com professoras com experiência com crianças com TEA. Patos-PB, 2018.



TAL – Técnica de Associação Livre
 PCL – Procedimento de Classificação Livre
 PCD – Procedimento de Classificação Dirigida
 Fonte: Organograma elaborado pela autora.

4.4 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Nas entrevistas narrativas, foi solicitado as professoras que relatassem uma história de alfabetização de alguma criança com TEA. Todos os relatos estão expostos de forma resumida em um quadro (Apêndice C), através de uma síntese das narrativas, sendo extraídas das docentes as principais conclusões acerca do estudo.

No quadro de síntese de narrativas (apêndice C), foi exposto o que Bauer e Gaskell (2004) denominaram de textura detalhada, fixação da relevância e fechamento da Gestalt, aspectos já explicados quando foi abordado o conceito de entrevista narrativa.

Isso posto, os dados captados a partir das entrevistas narrativas desencadearam uma categoria temática associada à textura detalhada, intitulada de “O impacto de ter um aluno com Transtorno do Espectro Autista, as características associadas ao transtorno e os enfrentamentos diante da aprendizagem e da alfabetização”.

Com relação à segunda categoria, desta vez associada à fixação de relevância, foi nomeada de “Dificuldade para estabelecer interação social e as limitações para a aprendizagem e alfabetização”. Essa desencadeou duas subcategorias, a saber: dificuldade para estabelecer interação social; limitações para a aprendizagem e alfabetização”.

Quanto à categoria temática, associada ao fechamento da Gestalt, foi intitulada de “O suporte da escola e a participação da família como agentes favorecedores da alfabetização”. Existiram outras três subcategorias, a saber: participação da família; contribuições do professor e o uso de estratégias favorecedoras da aprendizagem; avanços na alfabetização e letramento.

Categoria 1 – Textura detalhada: O impacto de ter um aluno com Transtorno do Espectro Autista, as comorbidades associadas e os enfrentamentos diante da aprendizagem e da alfabetização.

Nessa categoria, surgem os mais variados tipos de relatos das professoras sobre como foi o contato inicial com a criança, do ponto de vista de seus comprometimentos em decorrência do TEA, a exemplo de: grande agitação ou criança quieta demais, difícil adaptação em sala de aula, severidade do TEA, dificuldade para aprender, rejeição à escola, fácil aquisição da alfabetização. Observou-se que isso tinha um propósito maior de, no decorrer da entrevista narrativa, expor os avanços apresentados pela criança no decorrer do ano que estabeleceu contato com a professora entrevistada. Seguem algumas experiências mencionadas:

- Professora 4 - “O processo de alfabetização dessa criança, não foi muito difícil! Não foi porque ela é uma criança que não tem graves problemas de aprendizagem”.
- Professora 5 - “Uma criança que era muito quietinha na dela, ela não tinha muito... uma comunicação com os outros alunos, era muito quietinha, ela não participava das aulas”.
- Professora 12 – “Foi muito difícil porque ela não queria se adaptar a sala, porque foi uma mudança brusca de sala, dos colegas. A família queria voltar ela, regredir ela ‘pra’ série que ela tinha cursado”.
- Professora 19 – “Eu recebi uma criança, no segundo ano, com diagnóstico de autismo. Essa criança, no ano anterior, era uma criança que não sentava, não tinha participação efetiva na sala de aula, não prestava atenção nas aulas, era o tempo todo andando, não tinha concentração”.

Ainda sobre a mesma categoria, merecem grande relevância os comprometimentos comportamentais. Apesar da heterogeneidade dos relatos das narrativas, ocorreram muitos episódios mencionando esse problema. Visivelmente, é algo corriqueiro diante das experiências dessas professoras com crianças com TEA. Seguem alguns relatos:

- Professora 1 – “Por exemplo, comigo quando eu coloco um texto e ela vê que é um texto maior que não são só frases, ela já se irrita, já empurra o caderno de texto”.
- Professora 3 – “Quando eu recebi um aluno com autismo eu fiquei muito preocupada. Assim... como trabalhar essa criança. Então, ela era uma criança que era, era um pouco... um pouco não, muito inquieta. Ela se alterava às vezes. Então, era difícil fazer ela sentar e participar das atividades”.
- Professora 7 – “Então, depois que aconteceu algumas avaliações e vi que realmente ele não acompanhava, mas se esforçava da maneira dele, chorava muito, fica muito nervoso”.
- Professora 11 – “Mas ele era aquele aluno que corria na sala de aula, batia no quadro ... o ambiente pra ele era fechado, ele não gostava... ele corria pra perto de mim, tirava a roupa, o calçãozinho, a gente vestia”.

Categoria 2 – Fixação de Relevância: “Dificuldade para estabelecer interação social e as limitações para a aprendizagem e alfabetização”.

Subcategoria 1 - Dificuldade para estabelecer interação social.

No que concerne a interação social, a subcategoria “dificuldade para estabelecer interação social” demonstra claramente as falas de algumas docentes relatando justamente o quanto algumas crianças têm esse comprometimento. Como fica claro a seguir:

- Professora 4 – “E a maior dificuldade foi justamente... foi mais a questão do social dele, da interação, por ele ser muito caladinho, muito na dele, foi só essa dificuldade de juntar ele com o grupo, de trazer para dinâmica, essas coisas”.
- Professora 9 – “E a gente procurava ao máximo que ele interagisse com a turma, que ele... trabalhasse junto com os outros alunos. Inclusive os alunos já o conhecia, não o discriminava, o ajudava”.

Subcategoria 2 - Limitações para a aprendizagem e alfabetização.

Já na subcategoria “limitações para a aprendizagem e alfabetização” mereceu destaque o que as professoras descreveram sobre os aspectos referentes a forma como percebiam o infante no ciclo de alfabetização e suas dificuldades diante desse processo. Dessa forma, os principais relatos estão associados à: irritabilidade para ter contato com letras; dificuldade para aprender a ler, escrever e interpretar textos; falta ou pouco engajamento nas atividades. Seguem alguns relatos:

- Professora 1 – “Na verdade, ela tinha aversão às letras. Toda vez que eu tentava trabalhar algum jogo com ela que tinha as letras, ela sempre se irritava muito. E nessa escola a professora (da antiga escola) também não conseguia fazer que ela gostasse das letras, não conseguia fazer com que ela se interessasse pela alfabetização”.
- Professora 2 – “No início foi por algumas dificuldades na aprendizagem. É... de não assimilar, de não conseguir, aliás aprender a questão da parte escrita, da parte da leitura. Aí o que é que aconteceu, no início, foi se orientado a procurar um profissional. Só que esse profissional não foi procurado, né? Então, a criança continuou na alfabetização, só que, ele não acompanhava, ele apenas decorava as letras, mas na hora de juntar ele não conseguia juntar as sílabas”.

Categoria 3 – Fechamento da Gestalt: O suporte da escola e a participação da família como agentes favorecedores da alfabetização.

Subcategoria 1 - Participação da família.

Algumas narrativas são caracterizadas pelos relatos de contribuição da família do aluno com TEA. Esse momento é relatado por algumas professoras que conseguem perceber a importante necessidade de participação dessa instituição, como é possível constatar:

- Professora 6 – “Então, quer dizer, tem uma evolução graças a Deus. A criança está sendo bem evoluída e eu atribuo isso também aos pais, que tem uma ajuda muito boa, a gente tem uma resposta dos pais bem positiva, em termos de acompanhamento médico eles estão sempre acompanhando a criança e isso tem um resultado muito bom em sala de aula”.

Subcategoria 2 - Contribuições do professor e o uso de estratégias favorecedoras da aprendizagem.

Ainda existiu outro relato importante que vale ser mencionado aqui. Foi referente às utilizações de estratégias, a partir de interesses específicos da criança com TEA, na tentativa de viabilizar a ocorrência desse processo de alfabetização. Esse subgrupo recebeu a denominação de “contribuições do professor e o uso de estratégias favorecedoras da aprendizagem”. Algumas docentes utilizaram esse recurso como estratégia favorecedora desse avanço, como será evidenciado adiante:

- Professora 9 – “Depois, ele ficava muito inquieto e a gente sempre procurando trabalhar de forma diferente, mas como foi um ano de experiência pra gente, eu não estava totalmente capacitada para trabalhar com aquele tipo de aluno, entendeu? Porque era algo novo pra mim. Mas a gente foi, eu, no caso, fui adquirindo experiência, fui buscando, inclusive, eu tava estudando... fazendo pedagogia, fui procurando novos conhecimentos e fui me adaptando a esse tipo de aluno”.
- Professora 2 – “Foi feito inicialmente um processo de procurar o que mais chamava a atenção dele. No caso, como ele gosta muito de dinossauro, foi utilizado as sílabas que formassem as palavras dos nomes dos dinossauros. Mesmo assim essa tentativa não se conseguia chegar na resolução final. Então, ele não conseguia acompanhar, ele sabia as letras, ele conhecia todo o alfabeto, mas ele não tinha ainda essa noção de juntar as letras... Teve que passar pelo psicólogo, mas com a ajuda dos profissionais, com a família e com a escola conseguimos fazer com que ele começasse o ano mais alegre... Aí, ele começou e foi feito com ele algumas estratégias, voltou então a questão do trabalho com objetos e animais que ele gostava, no caso com dinossauros. Era utilizado fichas, imagens, histórias, tanto

na escola, como em casa, como com os profissionais que o acompanhavam ele... E aos poucos ele foi criando essa maturidade e foi descobrindo todas as estratégias de escrita e de leitura. E aí, foi se abrindo mais um leque pra ele que conseguiu enfim juntar as sílabas, formar palavras e depois formar frases e aí conseguiu de fato a leitura”.

Subcategoria 3 – Avanços na alfabetização e letramento.

No campo referente aos “avanços na alfabetização e letramento”, através de achados encontrados nas entrevistas narrativas, constatou-se que, diante do montante de relatos de alunos, poucos conseguiram ser totalmente alfabetizados e outra parcela bem maior teve bom desempenho na referida função. Já noutro grupo crianças não tiveram bons resultados quanto à função de alfabetização. Seguem relatos:

- Professora 1 – “Ela não gostava da leitura, no outro ano ela saiu dessa escola, mudou de escola. Nessa outra escola, ela conseguiu ficar mais atenta nas aulas, mas mesmo assim o processo de alfabetização ainda foi difícil. Foi aí que entrou uma professora de reforço na vida dessa criança e foi com essa professora de reforço que ela começou a conseguir ler as primeiras palavras. Hoje, ela já lê palavras de três, quatro sílabas e já lê frases pequenas, mas ainda tem muita resistência em ler textos maiores, em ler parágrafos maiores. Essas frases pequenas que ela já lê, ela já consegue interpretar. Mas, sempre que você aumenta, coloca outras frases ou um parágrafo maior, ela já tem resistência”.
- Professora 3 – “Essa criança mesmo participava pouco dos grupos, mas que ela aprendeu a escrever, sabia escrever o nome e tudo, e que ela tinha dificuldade de fala também, mas mesmo nas suas dificuldades de articulação de algumas palavras ela conseguia ler, conhecia letras e entender, assim, o processo de... de alfabetização mesmo, de leitura e de escrita das palavras. Tanto assim, ela não leu, é... não era um leitor formal, mas lia, muita coisa, lia palavras simples, com sons simples, ele conseguia ler”.
- Professora 14 – “Em relação à alfabetização, nenhuma dificuldade, lia, compreendia, nenhuma dificuldade. Uma aluna excelente”.

Merece destaque relevante da entrevista narrativa a exposição de uma história que faz menção ao ato de reter o aluno em anos referentes ao ciclo de alfabetização. Ao contrário do

que se preconiza quanto ao fato de não reter o aluno no período voltado para o ciclo de alfabetização, essa professora expôs que essa atitude não somente dela, mas também da família e da equipe que acompanhava a criança em questão teve um cunho positivo, visto que o aluno, no ano seguinte, conseguiu ter avanços significativos no que concerne ao alcance da alfabetização. Assim, a referida professora expõe adiante:

- Professora 6 – “Então, quando nós percebemos que já estávamos no meio do ano, então não seria propício ele passar de ano, então através de ajuda com outros especialistas a psicóloga, com a fono, com a psicopedagoga, então é... todos acharam melhor reter o aluno para que nesse ano que ele iria continuar com a mesma professora, que no caso fui eu é como nós já conhecíamos o aluno e todo o seu, e todo o seu processo avaliativo, então assim a gente iria saber lidar melhor com a situação e saber ajudar melhor, pra que lá na frente ele não sofresse. Porque, nesse ano ele não conseguiu atingir bem, por que estávamos justamente buscando, é entender qual síndrome seria, se havia alguma síndrome e assim por diante. Então, decidiu, todos decidiram e a mãe mas uma vez graças a Deus ela acolheu, ela aceitou e decidiu deixar a criança no mesmo ano”.

Ainda nesse mesmo campo destacam-se os infantes com TEA, possivelmente inseridos nos grupos das altas habilidades, que já chegaram ao ciclo de alfabetização já alfabetizados e sem nenhum comprometimento associado a essa função. Poucas crianças foram mencionadas como inseridas dentro dessa conquista, mas serão expostos alguns relatos pertinentes:

- Professora 5 – “...então desde muito cedo, ela já gostava, aprendeu por si só. Assistindo filmes, desenhos ela aprendeu o alfabeto. Com 2 anos e meio, ela já sabia o alfabeto minúsculo, maiúsculo, já conhecia todas as letras e o processo pré-silábico, a questão das sílabas também”.
- Professora 14 – “Bom, esse ano eu tive a experiência com uma criança autista e ela chegou bem alfabetizada, lia tudo, compreendia tudo”.

Continuando no mesmo subgrupo existe uma narrativa que expressa claramente o fato da criança ter atingido a alfabetização, mas ter dificuldade para compreender a leitura, a saber:

- Professora 5 – “Hoje, o processo de alfabetização já está concluído. Ela é uma criança alfabetizada, tem um pouco de dificuldade na interpretação. A questão da

leitura não, ela lê perfeitamente, mas quando vai para interpretação ela tem um pouco de dificuldade”.

Todos os resultados expostos serão discutidos a seguir e foram organizados em cinco campos: Discussão da técnica de associação livre; Discussão sobre o procedimento de classificação múltipla – Procedimento de classificação livre; Discussão sobre o procedimento de classificação múltipla – Procedimento de Classificação Dirigida; e Discussão sobre as entrevistas narrativas.

5 DISCUSSÃO DO ESTUDO

O processo de ingresso escolar do aluno com TEA recebe destaque importante através da participação de vários núcleos. A família é o primeiro deles. Atualmente, sabe-se do quanto a participação dela é importante para o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Outro núcleo necessário é composto pela equipe de saúde, cuja atuação é tão necessária não somente no espaço clínico, mas principalmente em torno de toda a rede que circunda uma criança com TEA, a exemplo da escola. Um outro grande núcleo é a escola na qual a criança com TEA será inserida. Ela, contando com a participação de todos, inclusive de professor, conseguirá aplicar boas práticas inclusivas para esse infante. Dessa maneira, será garantido um melhor avanço no processo de aprendizagem e a consequente alfabetização desses infantes, interferindo no melhor aperfeiçoamento de outras habilidades.

A perspectiva da educação inclusiva também é outro aspecto que favorece o avanço e o desenvolvimento da criança com TEA, sendo recomendada por vários profissionais de diversificadas áreas. Isso provoca benefícios na interação social e nas habilidades cognitivas não somente das com desenvolvimento típico, mas também das com comprometimento no desenvolvimento, envolvendo aspectos como, atenção personalizada e o respeito às demandas específicas de cada indivíduo, proporcionando oportunidade para que ocorra um desenvolvimento integral (LEMOS et al, 2016).

Para que haja um desenvolvimento de forma mais saudável, é importante que ocorra o acesso à escola de ensino regular. Esse acesso promoverá o Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis de ensino proporcionado por profissional capacitado (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

No que tange à alfabetização de infantes com o referido transtorno, Sampaio e Oliveira (2017) esclareceram que para viabilizar a alfabetização e o letramento dessa demanda, há a necessidade de conhecer as adversidades que serão enfrentadas para alcançar as referidas habilidades, bem como a complexidade e os mais variados graus e sintomas que circundam essa população. Essas adversidades estão associadas às condições clínicas desses infantes.

É evidente a participação determinante do professor no ciclo de alfabetização dessas crianças. Para Silva e Oliveira (2018), entender o processo de alfabetização desses infantes proporciona oportunidades para o professor conseguir compreender quais os momentos mais indicados para intervir, quais os melhores materiais para proporcionar o conhecimento, compreendendo que esse processo é diferente para cada um e acontece a partir das

particularidades de cada criança, da mesma maneira que ocorre o aprimoramento das habilidades cognitivas e a alfabetização.

Diante disso, o presente estudo teve o propósito de desvelar a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Ao analisar os campos semânticos dos termos ou expressões obtidas por meio da técnica de associação livre, foi mostrado que a representação social dos termos “autismo” e “alfabetização” foi composta por três campos semânticos bem distintos. Dessa forma, foram estabelecidos os três campos a partir dos seguintes critérios utilizados: a contribuição da escola, a contribuição do professor e a contribuição dos pais, destacando a necessidade de serem utilizadas para se compreender a representação social que se estabeleceu a partir desse estudo.

Assim, foi constatado que a representação do grupo pesquisado diferencia-se de acordo com o critério de participação da cada instituição (escola, professor e família) como determinante para os termos “autismo” e “alfabetização”. Dessa forma, ficou claro que o grupo elencou cada palavra ou expressão não responsabilizando apenas um lado, mas direcionou aspectos para cada um dos três campos. Isso posto, quando distribuímos os termos ou expressões por campos semânticos temos a seguinte organização:

- a.** Campo semântico com foco no professor: busca do professor pelo conhecimento; dedicação do professor; desafio para o professor; segurança do professor diante da sua intervenção.
- b.** Campo semântico com foco na escola como um todo: acreditar na capacidade da criança; amor pelo aluno; aprendizagem do aluno; atenção ao aluno; buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança; compromisso da escola; inclusão; paciência com o aluno; respeitar o aluno; respeitar o tempo de aprendizagem da criança.
- c.** Campo semântico com foco nos pais: participação dos pais.

Nos três grupos semânticos destacados, é importante frisar que todos deixam claro que a ação do outro é fundamental para na alfabetização da criança com TEA. Assim, na percepção das professoras, existem responsabilidades a serem direcionadas a elas enquanto profissionais, à escola e aos pais. Há o entendimento de que o alcance à alfabetização da criança com TEA é dependente da participação de vários setores e não somente da equipe de professores, como comumente se observa na dinâmica de vivências de ensino-aprendizagem.

Essa ação do outro deve ser compreendida como uma função mediadora, no sentido de que irá provocar transformações na aprendizagem da criança com TEA, a partir do momento que proporciona a relação dela com o meio no qual está inserida, podendo favorecer, inclusive,

o alcance à alfabetização, bem como a processos psicológicos mais complexos. Assim, a forma como a criança irá se desenvolver dependerá bastante de como o mediador vai direcionar a estimulação dela diante do objeto usado para a estimulação. Sobre a ação do outro se refletindo na aprendizagem, ressalta-se a abordagem histórico-cultural de Vygotsky.

Segundo Orrú (2010), para essa abordagem de Vygotsky, a constituição do sujeito depende da participação do outro e tem em sua relação com o mundo no qual está inserido, visto que as pessoas se relacionam com o ambiente e com os outros por meio da ação mediada e, com isso, ocorre a construção do conhecimento/aprendizagem. Para a pesquisadora, a ação do outro é determinante para que ocorra o caminho percorrido entre o objeto e a criança e vice-versa, sem deixar de considerar aspectos relacionados à história social, cultural e individual.

Ainda dentro dos campos semânticos, destacaram-se com maior relevância as expressões “buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança” e “participação dos pais”. A primeira, direcionada para o compromisso de todos na escola em construir estratégias ou recursos que consigam de fato viabilizar esse processo de aprendizagem, e a segunda, remetendo a importante ação dos pais diante do processo de alfabetização dessa demanda.

A escola é um núcleo que precisa ter a compreensão de estruturar estratégias constantemente em prol de maximizar o desenvolvimento da criança. Para tanto, precisa conseguir enxergar que cada pessoa precisa de estratégias estruturadas dentro de suas necessidades, para que seja possível viabilizar o melhor aproveitamento da mesma dentro dessa instituição. Uma maneira de melhor planejar a dinâmica e o acesso da criança a todos os estímulos que o ambiente escolar proporciona, é assumir o compromisso de pôr em prática a organização curricular.

No decorrer de todo o dia, o infante com TEA está cercado de estímulos oriundos do meio no qual está inserido. Portanto, é primordial que tenha acesso a todas essas manifestações decorrentes desse contato com o mundo, participando ativamente, explorando as informações que estejam disponíveis para o seu acesso, fazendo uso das mais variadas sensações e sentimentos. Isso fará perceber que vale a pena vivenciar novas experiências que proporcionarão outras novas sensações (PEROTTI, 2016).

De acordo com Sacristán (2000), o currículo tem uma função socializadora, voltada para flexibilização dentro das práticas desenvolvidas pela escola, extrapolando o campo pedagógico, e se entrelaçando com aspectos voltados para os mais variados campos, a exemplo do das políticas públicas, do administrativo, da elaboração intelectual, bem como do processo avaliativo. Dessa maneira, o significado de currículo é construído a partir dos contextos nos

quais está inserido, servindo, inclusive, como um mediador nas relações firmadas entre o professor e o aluno. O currículo ainda tem um propósito de estabelecer a função de cada pessoa nas condutas referentes à transmissão do saber.

Os pais devem participar ativamente desse empenho para elaboração curricular. Durante a coleta de dados, foi possível perceber o quanto os professores sentem falta dessa participação ativa. Elas não especificavam que era no momento de organização curricular, mas o ato de fazer parte e de contribuir mostra a necessidade de que haja engajamento por parte dos pais em todos os momentos nos quais a criança vai ou deveria estar inserida.

Perotti (2016) acrescenta que, para dar o suporte necessário a cada criança, faz-se necessária a aplicabilidade de medidas e práticas sujeitas a alterações específicas bastante individualizadas e restritas especificamente para cada uma delas, sendo únicas e intransferíveis para cada pessoa à proporção que ela vai se desenvolvendo.

Compreendendo isso como uma significativa estratégia do processo de aprendizagem, é pertinente acrescentar a essa linha de pensamento que, geralmente, é a família quem mais conhece a criança, a forma como ela age diante dos estímulos e quais são as suas preferências, podendo transmitir essas informações ao professor no intuito de estruturar as melhores estratégias de ensino para cada aluno. No entanto, o educador a proporção que passa a conhecer a criança, também é capaz e terá condições de viabilizar e instruir sobre manejos e estratégias para serem dadas continuidade em casa e nos demais ambientes da escola.

Isso posto, compreende-se que a aquisição da leitura e escrita depende de muitos pré-requisitos para acontecer. Por esse motivo, o ideal seria que essas crianças já começassem a ser estimuladas no período pré-escolar, em decorrência de seu comprometimento, como também seria importante o professor analisar o aluno de forma detalhada, observando se ele já adquiriu habilidades mínimas para conseguir desencadear as habilidades mais complexas de aprendizagem e conseguir alcançar a alfabetização (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

No caso da criança com TEA, uma das estratégias para a aquisição da aprendizagem bastante sugerida, inclusive por Sampaio e Oliveira (2017), em virtude do desenvolvimento atípico, é a necessidade de ela ser estimulada nesses aspectos já no período pré-escolar, para que consiga se engajar de forma mais efetiva em processos de aprendizagem mais complexos a alfabetização.

Para tanto, é primordial que os pais estejam atentos ao desenvolvimento de seus filhos, como também ao aparecimento de alterações no desenvolvimento que possam gerar suspeita quanto ao surgimento de algum transtorno que eles possuam. Só é possível estar atento à

formação da criança quando são estabelecidos vínculos no ambiente de casa, principalmente entre pais e filhos.

A respeito dessa estimulação em ambiente que antecipe o da escola, Vygotsky concordava quando defendia que o aprendizado da criança começa muito antes de ela ir para o ambiente escolar, porém é nesse local que surgirão novos elementos para o desenvolvimento dela, sendo continuada e a educação atuando para ampliar qualitativamente o nível de aprendizagem. Essa é mais uma significativa forma de explicar o valor das relações sociais (COELHO; PISONI, 2012). O ambiente familiar pode construir uma estratégia de estimulação precoce, antecedendo o ingresso no período pré-escolar, recebendo destaque a interação parental, dos cuidadores e de profissionais do professor (PENTIMONTI et al 2012).

Ainda sobre a expressão “participação dos pais” de crianças com TEA para contribuir com a alfabetização das mesmas, fica claro o quanto isso é determinante segundo as professoras pesquisadas para a aquisição de alfabetização. Nesse pensamento, pesquisadores mostraram a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, não somente no ambiente de casa, mas também no da escola. Um exemplo disso é Cruz (2015) que defende a parceria a casa e escola, mas a atual precariedade desse vínculo, pois no geral, quando o assunto é educação dos filhos, ainda não existem participações efetivas do ambiente familiar na educação das crianças.

Como já mencionado, para a segunda etapa, acrescentaram-se dois novos termos: interação social e comunicação, em virtude da importância deles para a aprendizagem escolar e também da interferência do ambiente escolar para o aprimoramento dos mesmos.

Ainda sobre a inaplicabilidade (das professoras) dos termos “interação social” e “comunicação” no que concerne à associação com as expressões “autismo” e “alfabetização”, isso é justificado por serem aspectos que têm forte relação não somente com a boa dinâmica diante do ingresso e permanência no ambiente escolar, bem como para a aquisição das mais variadas aprendizagens que o ambiente escolar pode desencadear. Leve-se em consideração que no TEA essas duas habilidades são destacadas como geralmente defasadas, afetando também a vivência da criança na escola, dentre outros problemas.

O DSM-V expõe justamente como é definido o TEA na atualidade, referindo-se tratar de um comprometimento existente desde o início da infância, que limita e prejudica o funcionamento diário da pessoa, desencadeando comprometimentos prolongados nas funções de comunicação e interação social, assim como também nos comportamentos que dizem respeito, por exemplo, aos interesses e aos padrões de atividades (APA, 2014).

Os déficits de comunicação são universais em crianças com o transtorno, independente dos critérios referentes à idade e ao desenvolvimento e estão associados a um grupo dos comportamentos verbais e não verbais aplicados na interação social com reciprocidade (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Apesar dessa afirmação, nada se falou sobre os termos “interação social” e “comunicação” na primeira fase do estudo. Compreende-se, com isso, que, para essa demanda de profissionais pesquisada, esses dois termos não têm relação e nem valor na associação os outros dois nomeados de “autismo” e “alfabetização”.

Ao contrário do que o estudo demonstrou, Pimentel e Fernandes (2014) têm a compreensão de que o ambiente acadêmico é capaz de promover oportunidades de aprendizagem e maximizar as competências sociais em infantes com comprometimento nas habilidades de interação e comunicação. Para Camargo e Bosa (2009), após o ingresso da criança na escola, essas duas habilidades têm uma predisposição a se desenvolverem, como também de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda sobre “comunicação” e “interação social”, há a compreensão do quanto um termo está fortemente inerente ao outro, o quanto os dois precisam estar em bom funcionamento para que haja um melhor engajamento da criança para alcançar níveis mais elevados de aprendizagem. A função de interação social vai ser fundamental para que a criança aprenda habilidades já inerentes à rotina de vida diária de outras pessoas, a partir das experiências de convivência firmada com os outros. Assim, quanto melhor for essa relação de interação, melhor será a aquisição e aprendizagem de novas aprendizagens. Já a comunicação é função fundamental para que essa relação com as pessoas que fazem parte do mesmo convívio ocorra de uma melhor forma. É através da comunicação que os indivíduos vão se fazer entender e demonstrar os seus interesses.

Orrú (2010) mostra a importância da linguagem e da interação para Vygotsky na abordagem histórico-cultural, destacando que é também através da interação entre a criança e seus interlocutores que acontece o desenvolvimento da linguagem, juntamente com a capacidade de simbolizar o mundo no qual a criança está inserida, conseguindo dar sentido às interações sociais, como também internalizando esse processo, sendo determinante para o surgimento das funções psicológicas superiores. A autora complementa que a linguagem adentra todas as áreas do desenvolvimento, fazendo a criança aprimorar a percepção sobre todas as coisas e do mundo, proporciona a aprendizagem, elimina o método engessado de memorização e desencadeia o surgimento da imaginação.

Nas situações nas quais a criança é não verbal, faz-se necessário compreender que ela também tem sua forma de absorver os estímulos escolares, assim como também ofertará suas contribuições para o meio no qual está inserida. Dificilmente a escola passará a ser um local que não agregue novos avanços também a esse perfil de alunos.

Nessa linha de pensamento, a introdução do infante no ensino exige uma interferência do profissional, destacando a necessidade de existir uma mediação que compreenda todas as formas de comunicação necessárias para se estabelecer uma relação com um aluno com TEA, para que se proporcione a esse aluno condições de se apropriar do universo cultural fornecidos pela espaço escolar (VYGOTSKY, 2012).

Acredita-se que, com essa boa relação firmada entre o profissional em questão, como também com as outras crianças e até mesmo com os demais indivíduos envolvidos na vivência escolar, será mais provável da criança com TEA se sentir mais acolhida dentro do ambiente escolar. Com isso, estabelecerá uma relação de confiança, conseguindo oportunizar melhor os estímulos que estão expostos ao seu redor, alcançando a aprendizagem não somente de assuntos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, como também de atividades de vida diária, que talvez nunca tivesse conseguido ou se interessado em aprender.

Na análise realizada sobre a primeira fase da segunda etapa, denominada como Procedimento de Classificação Livre, a representação social que a população pesquisada fez no que diz respeito ao termo “alfabetização” está fortemente relacionada ao processo de aprendizagem do infante com TEA, dentro do seu tempo individual de aquisição e desafio que esse processo provoca no docente que atua na estimulação da alfabetização.

No que concerne ao respeito a esse tempo de aprendizagem fica notório que o grupo pesquisado compreende que algumas crianças com TEA têm mais dificuldade para alcançar a alfabetização. Elas perceberam que é um processo que pode ocorrer em tempos diferentes das crianças com desenvolvimento típico, em decorrência dos comprometimentos inerentes ao próprio transtorno. O grupo pesquisado demonstra não somente perceber que esse alcance à aprendizagem e à alfabetização pode ocorrer de forma mais lenta, mas, principalmente, possui a representação social do respeito a essa condição da criança.

Concordando com a representação social feita pelas professoras sobre o processo de aprendizagem dessas crianças e o tempo de aquisição, Sampaio e Oliveira (2017) declaram que todas sejam contempladas com progressos intelectuais e sociais. No entanto, as pesquisadoras destacam toda a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que giram em torno do quadro de uma criança com TEA e a necessidade que há de reconhecer esses aspectos para que

se consiga desencadear o progresso do aluno, além de todas as adversidades enfrentadas no decorrer do ciclo de alfabetização, para viabilizar principalmente o letramento.

O grupo pesquisado se deteve a expor sobre a importância da interferência dos outros para aprendizagem como um todo, não se detendo exclusivamente à alfabetização. Ou seja, compreendendo que a escola pode ser um local que não se restringe exclusivamente ao estímulo da aprendizagem de conteúdos puramente de cunho escolar/acadêmico, mas também de muitos outros conceitos e culturas a partir da bagagem de vivência de cada um. É importante compreender que o ciclo de alfabetização não diz respeito apenas à alfabetização propriamente dita. O ambiente da escola consegue favorecer outras aprendizagens.

Nessa linha de pensamento, Vygotsky, através da ciência da Defectologia, defendia que, para as crianças com comprometimento no desenvolvimento, o serviço educacional serviria como estratégia de auxílio, elaborando técnicas culturais dentro de um sistema diferenciado de signos, adaptados às especificidades da construção “psicofisiológica” da criança considerada, na época, “anormal”. Dessa forma, teria o professor o compromisso de investigar as mais variadas formas de alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças, para que elas atingissem níveis mais elevados de aprendizagem e de habilidades cognitivas. Lembrando que, nesses casos, os aspectos histórico-culturais também vão ser responsáveis pelo alcance de funções psicológicas mais complexas ou elevadas, mesmo que de forma diferenciada (VYGOTSKY, 1984).

Concordando com o exposto, quando o professor conhece a criança que é assistida por ele, terá mais condições de planejar quais os melhores meios de estimulá-la, podendo fazer uso de estratégias que são de maior interesse dela para, por exemplo, conseguir atingir outras que não despertam tanta atenção. O professor poderá ser alguém que fará diferença nas estimulações dos infantes, desde que consiga despertar para a importância de usufruir das melhores estratégias, oportunizando dos mais variados recursos que o meio passa lhe oferecer.

Coelho e Pisoni (2012) defendiam a importância do professor analisar o aluno de forma detalhada, observando a sua aquisição de habilidades mínimas para conseguir desencadear as mais complexas de aprendizagem.

No que concerne aos desafios para o professor conseguir desencadear a alfabetização nessa demanda, Fontes (2015) concorda com essa representação social, e seu posicionamento revela que as práticas pedagógicas direcionadas para a leitura, escrita e elaboração textual vão além de ensinar a ler ou a escrever. Além disso, a adoção de alternativas de letramento para a

alfabetização deve fazer com que a criança compreenda o que se escreve, bem como a forma como se escreve para entender a finalidade do texto elaborado.

As professoras representaram o alcance à alfabetização como algo desafiador, diante da complexidade do autismo. Quando elas se remeteram a expressão “desafios para o professor”, estavam agregando essa reflexão justamente a “autismo” e “alfabetização”, na compreensão das limitações desafiadoras para essas profissionais no intuito de fazer o aluno com TEA atinja a alfabetização. A forma como essas profissionais enxergam esses desafios e vão lidar com eles vai fazer diferença para a aprendizagem da criança. Então, se elas, diante do desafio que é o alcance à alfabetização, se sentem desestimuladas a dar sequência aos estímulos necessários, isso contribuirá para afetar o progresso do infante. Já, se ao contrário, demonstram interesse em se engajar mais e tentar fazer descobertas de como envolver e conquistar o infante para todo esse processo, é mais provável que surjam mais progressos no desenvolvimento da criança.

Ainda sobre o desafio para se atingir a alfabetização, compreender a definição das Funções Executivas (FE), este vai servir para reforçar que as pessoas com TEA geralmente têm um comprometimento nessas funções, ou seja, encontrarão obstáculos para executar atividades que exijam dela uma determinada sequência, como são as ações para preparar uma comida e organizar um quarto. Quando se faz menção ao processo de alfabetização, a defasagem nas FE interferirá na quantidade de atenção que cada texto deverá receber do leitor e no auto-monitoramento para compreensão da leitura, já que no TEA geralmente é necessário explicar sobre como deve ser feita a leitura e qual a sua finalidade (CARNAHAN et al, 2011).

Com relação à representação social vinculada ao termo “autismo”, quando se pensa em alfabetização dessa demanda, na concepção das docentes pesquisadas, esse aspecto está fortemente associado a participação dos pais e da escola. No entanto, isso não exclui a relevância da segurança do professor dentro desse processo. Salienta-se que, assim como ocorreu na 1ª fase da pesquisa, à participação dos pais mais uma vez é considerada como relevante diante da alfabetização. Acredita-se que esse aspecto está sendo fortemente mencionado justamente em decorrência da comum ausência deles diante da alfabetização.

Essa postura pode ser justificada a partir do posicionamento de Schmidt e Bosa (2003), que alegam que a família, diante do diagnóstico de TEA, percebe a necessidade de fazer ajustes mudando suas expectativas para o futuro, adequar-se a partir das limitações, adaptar-se à intensa necessidade de empenho a prestar os cuidados necessários ao filho. Esclarecem sobre a quantidade de cuidados que aumentam em lares desse tipo de criança, podendo desencadear a

exaustão da estrutura familiar, em decorrência do nível de dependência e atenção de pais e cuidadores, em decorrência das condições físicas e mentais do infante.

A forma como os pais reagem a essa exaustão certamente fará diferença no acesso de seus filhos à aprendizagem. Assim, pais que não se apropriam dos estímulos e dos momentos que os ambientes fora da escola podem oferecer para entusiasmar e envolver seus filhos diante da aprendizagem, consequentemente estarão privando ou restringindo um melhor acesso ao conhecimento, uma melhor evolução da criança. O mesmo acontecerá quando demonstram desinteresse em participar ativamente e se engajar nas mais variadas experiências que a escola pode oferecer.

Cruz (2015) concorda com essa reflexão e mostra o quanto é determinante a participação da família nesse ambiente e parceria entre as duas, mas expõem a defasagem na concretização desse elo entre elas, referindo que, em vias de regra, ainda não ocorrem participações efetivas das famílias no processo de educação dos alunos, comprovando isso através de condutas como: o não comparecimento as reuniões no ambiente escolar; não se interessam em saber se foram encaminhadas atividades para casa, com a finalidade de dar sequência em casa. E conclui que esse último aspecto é primordial para a efetividade do ensino-aprendizagem. Dessa maneira, quando as atividades se restringem apenas ao ambiente escolar, raramente o aluno irá aprimorar o conhecimento como deveria.

Já sobre a participação da escola, para as professoras pesquisadas tem uma representação dessa instituição precisa atuar como parceira do professor e da família no que concerne ao engajamento junto ao infante com TEA, tentando, inclusive, engajar mais a família dentro das atividades do próprio ambiente escolar. Acredita-se que o profissional em questão pode ter exposto a importância da participação da escola por se sentir como alguém que atua de forma solitária para estimular os seus alunos, por muitas vezes não sentir apoio na escola, no sentido de ofertar e participar de estruturação de condutas, recursos, estratégias e busca de soluções para as mais variadas defasagens que o aluno possa vir a apresentar.

Essa mesma reflexão sobre a escola participativa e atrelada com a família se fortalece de acordo com o ponto de vista de Esteves, Reis e Teixeira (2015), quando referem que a participação da escola precisa se adequar, passando a usar meios e recursos apropriados e adaptados a todos para que haja a conquista do processo de ensino/aprendizagem.

Já sobre a segurança do professor, Nunes (2014) concorda com essa postura quando defende que o educador precisa ser alguém que reflete sobre suas condutas, levando em consideração o fato de que aquilo que é pensado por ele vai se refletir nas suas práticas

pedagógicas, ou seja, na maneira como vai direcionar suas atividades e contribuir com o ensino-aprendizagem.

Nessa fase da pesquisa, os achados mostraram que as três expressões mais fortemente correlacionadas a autismo e alfabetização têm uma representação social voltada para o ato de acreditar na capacidade da criança, viabilizar o seu processo de inclusão e a participação dos pais. Os dois primeiros aspectos não corroboram com os achados anteriores. No entanto, mais uma vez a participação dos pais surge como vinculada aos termos “autismo” e “alfabetização”. Esse fator reforça o quanto essa expressão tem uma conotação de valor para essa população pesquisada e o quanto isso é determinante para elas diante dessa experiência em alfabetizar crianças com TEA. Sem dúvidas, foi o achado mais presente em toda a pesquisa.

Sobre a representação social de inclusão e a participação dos pais, Brande e Zanfelize (2012) concordam com esse processo e reforçam que nessa relação entre família e escola não se pode esquecer da inclusão escolar e os desafios desencadeados a partir dela, que, em geral, não são do conhecimento das pessoas que compõem a escola, como é o caso de diretores, coordenadores, professores e os pais. Dessa forma, diante das experiências de ensino e aprendizagem, através das quais todos eles partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam as situações problema e tentam dar resolutividade, os professores reunidos com os pais e demais pares têm condições de desenvolver um trabalho mais colaborativo (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

É inquestionável a importância da boa relação entre os núcleos da escola, do professor e também dos pais. Todos eles precisam entender o processo de ensino-aprendizagem como dependente da parceria e participação de todos, no entendimento de que nenhum é detentor absoluto de todo o conhecimento e experiências necessárias para o bom desempenho do aluno. É preciso que haja a compreensão de que cada área dará suas contribuições para o melhor funcionamento dos estímulos, assim como as demais devem estar abertas e receptivas ao acolhimento de sugestões e recomendações que sejam bem específicas da vivência de cada um com a criança com TEA. Esse olhar diferenciado diante da parceria de todos é fundamental para o processo de inclusão escolar.

Apesar do exposto no último parágrafo, estudos de Nascimento e Cruz (2014) expõem que, no Brasil, as mudanças no que dizem respeito à inclusão acontecem lentamente em decorrência de aspectos, a exemplo de: estrutura física, demanda de dinheiro, materiais e de pessoas habilitadas, como também a aplicabilidade apropriada ao termo educação especial, inserido no contexto educacional.

Independente dessas adversidades enfrentadas para que haja uma melhor efetividade do processo de inclusão escolar, quando há interesse, participação e a parceria entre todos os envolvidos nesse processo de inclusão, mais facilmente serão derrubadas as barreiras que impedem aplicabilidade da inclusão.

Já com relação à representação de acreditar na capacidade da criança, ao contrário do que muitos pensam, de acordo com Montagner et al (2007), para que se alcance a alfabetização da criança com Transtorno do Espectro Autista, é necessária a interação entre os profissionais da escola e o infante, ocorrendo intervenções efetivas, estando a equipe pedagógica segura de suas condutas de interação para que haja o suporte necessário não somente à criança, mas também à família.

Um outro passo necessário à inclusão do infante com TEA é acreditar que ele possa se desenvolver e tenha a percepção de que todos são capazes de aprimorar seu conhecimento/aprendizagem, adquirindo habilidades novas ou aperfeiçoando as que já adquiriu, desde que o ambiente acredite e identifique as potencialidades desse infante. Esse entendimento é uma das condições necessárias para se traçarem os planejamentos, estratégias e recursos de ensino do mesmo.

Sobre os achados negativos dos termos “comunicação” e “interação social”, não ter representação social com conotação voltada para “autismo” e “alfabetização”, é pertinente esclarecer que a ação mediadora estabelecida a partir dessas duas funções (comunicação e interação social) é essencial para a aquisição das habilidades da criança. Compreende-se que a mediação depende das práticas de interação.

Dessa maneira, é possível enxergar que o alcance a aprendizagem, como também a alfabetização dessa população depende de vários fatores que estão entrelaçados e são dependentes uns dos outros. Como já exposto aqui, está vinculado à participação de todos e também ao ato de acreditar nas potencialidades da criança, além de perceber a necessidade de participar ativamente das práticas que envolvem a inclusão. No entanto, é primordial enxergar o quanto possuem valor as funções de comunicação e interação social diante de toda as relações que envolvem a criança, visto que não existe aprendizagem sem o envolvimento dessas duas funções, sendo elas condições necessárias para que haja a mediação.

Nessa linha de reflexão sobre a mediação, há o entendimento de ser um aspecto que assume um grande valor na obra de Vygotsky, que, de uma forma geral, é caracterizada por ser o elo estabelecido entre o estímulo desencadeado pelo meio e a resposta emitida pelo sujeito. Assim, o componente intermediário dessa relação é denominado de mediação, com o

importante papel de fazer com que o sujeito se apreenda a situações para se alcançar a solução ou resposta às suas necessidades (GEHLEN; DELIZOICOV, 2016).

Sobre as práticas comunicativas, devem ter elo com a habilidade do infante em monitorar o ambiente social, executando troca de olhar entre as pessoas presentes no ambiente e os objetos lá existentes. Além do mais, corresponde ao ato de conseguir expressar o seu estado emocional com o suporte da expressão facial, gestual e na modulação da voz (MORA; FORTEA, 2012).

Isso posto, no contexto escolar, as funções de “interação social” e “comunicação” não devem ser ignoradas, visto que essa população poderá sofrer interferência no aprendizado e nas relações sociais comuns ao ambiente educacional, afetando a aproximação com os colegas e professores, a compreensão de regras sociais determinantes para a boa dinâmica da escola, o entendimento de comandos verbais, como também a capacidade de utilizar a linguagem.

Em suma, a inclusão escolar, apesar de restrita até hoje, provoca benefícios aos que usufruem do ambiente escolar, beneficiando a aprendizagem propriamente dita, como também a função comunicativa e as competências sociais.

Percebe-se, através do Quadro 1 e no Apêndice D, que as descrições de histórias se caracterizam por serem heterogêneas. Assim, há uma variação entre os relatos de alfabetização dessas crianças. Isso é visível durante toda a exposição dos dados e costuma ser decorrente do próprio TEA, em virtude de em determinados infantes se manifestar de forma mais grave e com mais comprometimentos e em outros de forma mais discreta. Assim, é comum que algumas crianças com TEA tenham mais dificuldades para serem alfabetizadas, enquanto que outras atinjam essa habilidade de forma mais acelerada e sem maiores comprometimentos associados.

Isso é reforçado na explanação de Teles e Cruz (2018) quando referem que os infantes com TEA têm a singularidade, pois possuem características completamente diferentes, em graus diversos uns dos outros. Isso posto, há o entendimento de que não há pessoa com Transtorno do Espectro Autista com as mesmas características e o mesmo diagnóstico.

Na categoria “o impacto de ter um aluno com Transtorno do Espectro Autista, as comorbidades associadas e os enfrentamentos diante da aprendizagem”, fica explícita a necessidade de expor como era o desenvolvimento dessas crianças ao ingressarem no ano letivo de algum momento do ciclo de alfabetização. Isso aparentemente tem o propósito de nas fases conclusivas dos relatos mostrar se houve e quais foram os avanços decorrentes dos estímulos daquele ano letivo, na maioria das entrevistas narrativas. É pertinente esclarecer que são

referidos os mais variados tipos de alterações decorrentes do TEA e que essas professoras têm plena consciência de que são decorrentes do quadro clínico do estudante em questão.

Algumas das características são abordadas por Ribeiro e Ribeiro (2016) quando expõem que essas crianças têm: dificuldade para compreender e estabelecer comunicação; uso de gestos, expressões faciais e linguagem corporal de forma inapropriada; dificuldades para estabelecer contato ocular; apresentar comportamento hiperativo; rejeitar ordens; usar utensílios de forma inapropriada; ter estereotípias; manter fixação por alguns objetos; gostar de enfileirar; ser hipersensíveis a estímulos auditivos, visuais e de texturas (RIBEIRO; RIBEIRO, 2016).

Essa variância de padrão em ambiente escolar e as diversas formas como o infante se porta dentro desse ambiente, como demonstra o estudo, é comum de acontecer dentro dessa população. Isso pode até interferir na intervenção das pessoas que participam da relação social com a criança com TEA, a exemplo do professor, pois elas ainda não têm a noção de quais são as alterações que esse infante pode apresentar e, portanto, mesmo que se programem para melhor estabelecer contato social e até aplicar estratégias de estimulação; primeiramente, precisarão vivenciar as relações de convivência para, em seguida, conseguirem se organizar melhor dentro das condições de desenvolvimento de cada um.

Corroborando com o exposto nas entrevistas, há o entendimento de que os problemas de saúde dos indivíduos com o TEA têm os mais variados tipos de comprometimentos, estando inseridos nos transtornos do neurodesenvolvimento, atualmente compreendidos como sendo um distúrbio no desenvolvimento neurológico, presente na infância, com sintomas divididos em dois critérios: prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social; padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Além disso, os prejuízos na comunicação por serem em intensidades variadas desencadeiam desde os grandes comprometimentos até os menores e mais específicos (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Ainda na categoria “o impacto de ter um aluno com Transtorno do Espectro Autista, as comorbidades associadas e os enfrentamentos diante da aprendizagem” os comprometimentos comportamentais ganharam relevância. Acredita-se que dentro da rotina de sala de aula essa alteração tenha ganhado destaque. Um dos motivos pode estar associado ao fato de que as professoras tenham enfrentado maiores dificuldades em conciliar as questões comportamentais, o ambiente de sala de aula com outras crianças, a própria rotina da escola e da necessidade de dar uma atenção mais enfática ao aluno com TEA.

Sobre as alterações comportamentais, a literatura também faz referência à ocorrência delas, expondo algumas características desse quadro: hiperatividade ou passividade incomum; resistência para mudanças de ambientes; aplicação de atividades repetitivas; estereotípias; momentos de nervosismo ou risos sem causa aparente; agitação e capacidade de atenção e concentração restritas, como também atitudes impulsivas, agressivas, autodestrutivas e perturbadoras (SANTOS, 2015).

Isso também pode estar associado, muitas vezes, ao fato de esse tipo de criança não conseguir compreender as respostas sensoriais que o próprio ambiente no qual está inserida tende a oferecer. Como essa criança tem essa dificuldade para compreender as respostas do meio diante de seus comportamentos, é tendenciosa a repeti-los sem ter a noção do que isso pode causar ao meio social do qual faz parte.

Isso corrobora com o exposto na Teoria da Mente, na qual Tonelli (2011) esclarece que está relacionada com a automaticidade que o indivíduo tem para decodificar os estímulos sensoriais ambientais, sendo caracterizada por ser uma capacidade imediata, automática e espontânea para dar uma resposta comportamental adaptativa aos estímulos sensoriais recebidos. Em outras palavras, é a habilidade mental automática que dá condições ao ser humano de atribuir estados mentais não somente ao próprio indivíduo, mas também aos outros, com o propósito maior de compreender e prever comportamentos. Assim exposto, compreende-se que cada indivíduo não constrói teorias individuais sobre o mundo, mas tem condições plenas para enxergar o mundo no qual está inserido de forma automática e espontânea.

Tonelli (2011) mostra com clareza que a pessoa com TEA é tendenciosa a ter uma defasagem na Teoria da Mente, apresentando o que ele classificou de “Cegueira Mental”, aspecto que afeta diretamente a forma como a pessoa com TEA compreende o mundo e reage aos estímulos e a respostas ofertados por ele.

Muitas vezes, essa cegueira mental pode não ser percebida e, mais importante que isso, compreendida por quem convive com a criança com TEA. Isso certamente dificulta também o bom funcionamento das relações estabelecidas com a comprometida, podendo desencadear o surgimento de barreiras que travem ou dificultem a aquisição de novas habilidades.

Já com relação à subcategoria de “dificuldade para estabelecer interação social”, percebe-se que isso vai ocorrer pelo fato de as habilidades sociais estarem afetadas. Assim, são crianças com uma forte tendência ao isolamento social e com dificuldades para se inserirem nas atividades escolares quando realizadas em grupo. O comprometimento da interação social

possivelmente incomoda as professoras, visto que o ser humano para aprender precisa do contato social, da relação com o outro.

A importância das habilidades sociais é abordada por Gresham (2013), mostrando que elas permitem que ocorram classes específicas de comportamentos para que uma pessoa tenha capacidade para executar uma tarefa social de forma positiva, permitindo a iniciação e a manutenção de relacionamentos sociais positivos, favorecendo a aceitação entre os colegas, desencadeando, inclusive, um ajustamento escolar satisfatório. Seguem alguns exemplos de tarefas sociais: ingressar em um grupo de colegas; estabelecer uma conversação; construir amizades; brincar com os amigos, dentre outros.

É primordial que se tenha a capacidade de compreender a relevância da interação social para a construção do sujeito como um todo. Todas as práticas de intervenção/mediação voltadas para essa população necessariamente estarão vinculadas às condutas de interação social. Não há como se pensar em aprendizagem ou alcance de habilidades sociais sem que haja o entendimento de que isso é conduzido pela interação social.

Ainda sobre a importância da interação social, utiliza-se a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, na qual se defende que é importante compreender que o desenvolvimento potencial da criança acontece em decorrência da sua interação com alguém mais experiente, encontrando nesse indivíduo um norte para solucionar questões associadas ao seu dia a dia. Assim, a aprendizagem da criança não ocorre exclusivamente pela experiência individual, mas também pelas relações interpessoais estabelecidas nos ambientes familiares e social. (BRITO; SOARES, 2016).

No que concerne à subcategoria de “limitações para aprendizagem e alfabetização”, apesar de as professoras relatarem essas limitações, também relatam no decorrer da entrevista narrativa que ocorrem progressos quanto ao aprimoramento dessas habilidades. Essas profissionais conseguiram enxergar que mesmo diante dessas limitações, os seus alunos puderam desenvolver suas potencialidades diante dos estímulos apresentados pela escola. Entendamos potencialidades como aprendizagens mais abrangentes que apenas a alfabetização.

Isso é abordado por Vygotsky (2015), que concorda que os professores precisam compreender a individualidade de cada criança, a forma como se engaja nas suas relações sociais, a maneira como se apropria do brincar, o jeito que é estabelecido o diálogo entre criança e o adulto, compreendendo que dentro de um ambiente escolar não deve haver a ideia de que existem apenas estudantes e professores, mas pessoas que devem ser enxergadas como sujeitos atuantes para a obtenção de conhecimentos e culturas (VYGOTSKY, 2015).

Somente quando o professor reflete dessa forma diante dos compromettimentos, sem se limitar às características inerentes ao transtorno, mas visando que, mesmo diante dessas alterações, a criança será capaz de se desenvolver e evoluir significativamente. Assim, o professor vai conseguir proporcionar condições de alcançar o desenvolvimento de aprendizagens cada vez mais complexas, não somente de cunho científico, mas também de aspectos relevantes à sua vivência em sociedade.

Vygotsky fez o professor refletir e descobrir sobre as mais variadas formas de aprendizagem de um infante com TEA, compreendendo que ele é um ser único que possui capacidades específicas, sendo capaz de fazer descobertas e participar ativamente da cultura no meio que está inserido, em condições de aprender a partir da relação com o outro (PEREIRA, 2019).

Na subcategoria “participação da família” pouco se abordou sobre a necessidade da participação dos pais nesse processo de ensino-aprendizagem, mesmo havendo atualmente uma reflexão sobre as práticas inclusivas inserirem a responsabilidade e o engajamento da família para melhor desempenho da criança em ambiente escolar. Por esse motivo, decidiu-se trazer essa subcategoria para discussão e também pelo fato de, em todos os outros momentos do estudo, esse engajamento dos pais está sendo relevante para as professoras como um suporte necessário para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar dos poucos relatos no momento da entrevista narrativa, Vargas e Shmidt (2017) referiram o quanto necessárias são as condutas educacionais dos pais vinculadas à escola, assim como a relação entre as condutas e as atitudes que os pais desempenham com os seus filhos ou em benefício deles. Bons exemplos disso são: estabelecer interação; aplicar cuidados que são de sua responsabilidade; e oportunizar estímulos que beneficiem o desenvolvimento, durante e tempo livre. Compreendendo isso, entende-se também que, quanto mais os pais participarem ativamente do processo educacional de suas crianças, melhor será o rendimento do processo de ensino-aprendizagem e das condutas educativas (VARGAS; SHMIDT, 2017).

Mais uma vez, no presente estudo, é demonstrada a relevância da participação dos pais diante do processo de ensino-aprendizagem. O núcleo familiar, a partir das experiências vivenciadas diariamente, consegue perceber aspectos que, muitas vezes, não são possíveis de serem identificados por outras pessoas. Além disso, algumas crianças reagem no ambiente de casa de forma diferente da escola, sentindo-se mais confortáveis, mais seguras e ficando mais tranquilas em suas residências. Diante dessas colocações, não somente os pais, mas a família como um todo precisam também compreender a importância do papel que exercem para a

construção social da criança com TEA e, a partir disso, oportunizar todas as possibilidades presentes no decorrer do dia em benefício dela. Uma das formas disso ocorrer é manter-se vinculado ativamente e de forma participativa junto à escola.

No campo que aborda sobre “avanços na alfabetização e letramento”, é evidenciado que o estudante com TEA no geral demonstrou progressos no que concerne à alfabetização e ao letramento. Claramente esse progresso é decorrente de todo um processo de mudança proporcionado à criança no decorrer do ano letivo e pelas condições de desenvolvimento de cada uma. Sabe-se que muitas vezes não vai ser possível alcançar a alfabetização e o letramento da criança, mas é visível que ela consiga atingir outras habilidades também consideradas importantes. Isso é perceptível nos relatos expostos.

Isso posto, Cunha (2015) corrobora com a reflexão anterior, ao esclarecer ser a escola um local essencial para que o estudante com TEA alcance o letramento. No entanto, o ensino desse aprendente não pode se concentrar absolutamente na aprendizagem de códigos alfabéticos e numéricos, mas em especial à vivência dos aspectos socioculturais, familiar e escolar também existentes no ambiente escolar. A prática docente também deve ser voltada para atividades que desencadeiem a aprendizagem de áreas específicas que a criança demonstre ter mais dificuldade, como cognição e linguagem. Isso é viável por meio do ensino de atividades que envolvam, por exemplo, música, jogos coletivos com o recurso de tecnologias digitais para favorecer o desenvolvimento do raciocínio, bem como investigar sobre temas que tenha interesse.

Ressalta-se, sobre essas dificuldades, para o alcance da alfabetização que uma defasagem nas funções executivas atingirá a capacidade de atenção que cada texto deverá receber do leitor e no auto-monitoramento para conseguir compreender a leitura, já que no TEA geralmente é necessário explicar sobre como deve ser feita a leitura e qual a sua finalidade (CARNAHAN et al, 2011).

Sobre o ato de reter o aluno, referido por uma professora como estratégia formulada não somente por ela, mas também pelos demais profissionais da saúde que prestavam assistência ao aluno e pelos pais, para que a criança se desenvolvesse melhor no primeiro ano, bem como tivesse condições de acompanhar com melhor qualidade os demais anos letivos, a profissional chega a relatar um princípio de insegurança da criança diante desse enfrentamento. No entanto, depois expõe, que no ano letivo seguinte, o menino em questão não apresentou esse tipo de sentimento e se adaptou ao fato de ter ficado retido.

Contrariamente a essa conduta, em 2010, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental, no art.30 III, § 1º da Resolução nº 07.12.2010, de já abordava a sequência e a continuidade de estudos ao longo de nove anos, levando em consideração o fato de não reter os estudantes na mudança de ano escolar (BRASIL, 2010).

No entanto, refutando o que se preconiza quanto a esse ato de reter o aluno no período voltado para o ciclo de alfabetização, a profissional expôs que essa atitude não somente dela, mas também da família e da equipe que acompanhava a criança em questão, teve um cunho positivo, visto que o aluno no ano seguinte conseguiu ter avanços significativos no que concerne ao alcance da alfabetização.

Na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, Parecer CNE/CBE Nº: 11/2010, além de darem ênfase a organização dos ciclos de alfabetização, demonstra ter o intuito de evitar crianças com 6 anos de idade tornando-se reféns do ato cultural de repetir de ano, combatendo a interrupção da sequência do processo educativo, reduzindo os problemas associados a baixa autoestima, fato que assegura uma educação de qualidade (BRASIL, 2010).

Já no que foi mencionado sobre crianças com TEA se alfabetizarem rapidamente, é importante compreender que cada pessoa com TEA terá seu tempo específico de desenvolvimento para cada habilidade. Assim, cada ser humano tem suas individualidades e especificidades. Alguns são tendenciosos a desenvolver rapidamente determinadas funções, enquanto que, para outras, isso não ocorrerá na mesma velocidade. A mesma linha de pensamento cabe para as situações de alcance do letramento.

Reforçando esse pensamento, a respeito dessa variabilidade de graus e sintomas, Gomes (2015) concorda e mostra que existem os seguintes extremos no TEA: uma pessoa com muitos comprometimento, a exemplo de dificuldades graves de interação social, que não fala, que apresenta muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos; assim como outra pessoa com Transtorno do Espectro Autista com sintomas tão leves, a ponto de um olhar leigo não perceber que a pessoa tem autismo, possivelmente. Essa variedade no perfil das pessoas com autismo tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades complexas, como é o caso do ensino de leitura.

Algumas professoras referiram que a criança com TEA possuía dificuldade para compreender o conteúdo lido. É fundamental que essas profissionais consigam fazer a diferenciação entre o ato de ler e o ato de compreender o que se ler, e tentem estimular os alunos com TEA a alcançarem a complexa função de compreensão da leitura.

Sobre a dificuldade para compreender o conteúdo lido, algumas teorias abordam esse aspecto e esclarecem a defasagem nessa função por meio da Teoria da Mente. Ao se relacionar a essa teoria, com a habilidade de executar leitura textual entende-se que o déficit nessa função pode promover comprometimentos como dificuldade para compreender a motivação dos personagens envolvidos, prever seus estados emocionais e para compreender o sentido literal das palavras e dos textos (CARNANHAN; WILLIAMSON, 2010). Isso também é fortemente esclarecido pela coerência central, quando existe uma defasagem nesse aspecto pode ocasionar a dificuldade para compreender as ideias, reconhecendo o seu todo, e também de especificar o seu ponto principal (WILLIAMSON et al, 2009).

De acordo com “as contribuições do professor e o uso de estratégias favorecedoras da aprendizagem”, esse item faz menção a utilizações de estratégias na tentativa de viabilizar a ocorrência desse processo de alfabetização, os relatos expõem de forma clara a utilização de outros recursos para o alcance da alfabetização. No estudo, ficou claro que algumas professoras já conseguem perceber a importância de estarem elaborando condutas diferenciadas, fazendo uso de habilidades ou especificidades de maior interesse do infante para tentar alcançar outras que, até então, são de menor interesse do mesmo, mas que são importantes para a sua vivência social.

Sobre a assertiva desse aspecto, as crianças com TEA, quando bem estimuladas, terão condições de desempenhar a função de leitura, mesmo ocorrendo limitações nesse aspecto. Para tanto, o corpo docente precisa encontrar as estratégias que se adequem às condições de cada criança e consiga viabilizar a obtenção dos resultados eficazes, como já mencionado. (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Durante todo o dia, a criança com TEA estará rodeada de estímulos decorrentes do meio no qual está inserida. Faz-se necessário que consiga ter acesso a todas essas manifestações decorrentes desse contato com o mundo, participando ativamente. Ao ser alguém ativo na exploração das informações que estejam disponíveis para o seu acesso, consegue usar as mais variadas sensações e sentimentos. Isso fará com que ele compreenda que vale a pena vivenciar novas experiências que proporcionarão outras novas sensações (PEROTTI, 2016).

Nesse percurso das práticas inclusivas, do papel da escola e, principalmente, do professor como agentes indispensáveis para a alfabetização de crianças, compreende-se o papel relevante da instituição escolar e de sua equipe como um todo em tentar compreender como ocorre o desenvolvimento do aluno com TEA, a forma de ele interpretar o processo de

comunicação e o mundo ao seu redor, bem como a maneira como é desencadeado todo o processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou como principal achado que para o grupo de professoras pesquisadas a participação dos pais é necessária para que haja um melhor desempenho das habilidades de alfabetização em crianças com Transtorno do Espectro Autista. A partir disso, pode-se considerar que a defasagem na relação existente entre os ambientes da escola, o corpo docente e a família repercutem negativamente para o progresso na aprendizagem desses infantes. Dessa forma, há o entendimento de que a participação dos pais de forma efetiva e continuada é elemento pertinente para melhor construção social dessas crianças.

Também ressalta-se que, a partir das histórias de alfabetização relatadas pelas docentes, foi exposta uma heterogeneidade no grupo de crianças referido por elas, como já é relatado na literatura, mostrando que algumas têm maiores defasagens em aspectos como alcançar a alfabetização e o letramento, estabelecer comunicação, executar habilidades sociais, interagir socialmente e, que outras já não apresentam quase nenhum comprometimento.

Constatou-se, no que concerne à alfabetização, que para a população pesquisada o ambiente escolar em ação conjunta com os professores e a família desencadeia progressos nesse aspecto na maioria delas. Inclusive, algumas conseguiram de fato serem alfabetizadas dentro do tempo estimado.

Por fim, expôs dois outros aspectos. O primeiro foi sobre o ato de reter o aluno por não aprender os conteúdos estipulados para o ano que cursava, fator combatido pelas Diretrizes Nacionais de Ensino Fundamental, mas que nesse caso especificamente foi uma decisão compartilhada por uma equipe interdisciplinar, com a concordância da família, que demonstrou ter sido uma estratégia que favoreceu o melhor alcance à alfabetização. O segundo foi sobre os relatos de usos de estratégias utilizadas pelo professor diante da nova experiência em lidar com a criança com TEA, bem como a sua busca pelo aprimoramento pessoal para conseguir atuar de forma mais qualificada com essa nova vivência, tentando alcançar as necessidades de cada criança, respeitando as suas individualidades.

A riqueza de experiências das professoras em suas vivências, no processo de alfabetização de crianças com TEA, concorre para a necessidade de momentos de diálogo de compartilhamento entre essas profissionais. Isso pode estabelecer uma rede de apoio não somente às professoras participantes do estudo, como também a tantos outros profissionais da educação que compartilham de experiências similares às referidas no estudo, servindo como requisito importante a própria política de educação inclusiva.

De uma forma geral, a revisão da literatura reforça os achados encontrados nas duas fases da pesquisa, elencando a relevância de aspectos como a busca de estratégias para favorecer a aprendizagem da criança, o respeito e o ato de compreender as especificidades que envolvem a aprendizagem do aluno, o desafio para o professor diante desse processo, o respeito ao tempo de aprendizagem, o compromisso da escola e a segurança do professor, os quais merecem destaque no percurso que uma criança com TEA segue para alcançar a habilidade de estar alfabetizada.

A falta de associação entre a comunicação e a interação social com a alfabetização é um agravante detectado neste estudo, visto que essas duas particularidades são determinantes para nortear o infante no ambiente escolar, promover a relação com o outro e alcançar níveis mais elevados de aprendizagem.

A partir dessas constatações, é possível estruturar eixos/temas/conteúdos para programas de educação continuada, direcionados à população pesquisada, como também a outros que vivenciem de experiências semelhante, sobre condutas educacionais para a alfabetização de crianças com TEA. Esse processo conta com a participação de profissionais da saúde, a exemplo do atuante na fonoaudiologia, para que haja engajamento na formação continuada não somente do corpo docente, mas também dos profissionais atuantes na escola como um todo, além dos outros núcleos que estão envolvidos na educação especial e no processo de educação inclusiva: família e sociedade. Essa formação continuada serve como instrumento de inclusão e modificação de todo o contexto que norteia a criança com TEA.

A parceria mais fortalecida entre os profissionais da saúde, a escola, a família e a sociedade, contribuem fortemente para que ocorra o processo de inclusão escolar de forma mais efetiva, pois norteia e consolida a relação entre todos os envolvidos, favorece a redução dos comprometimentos do infante com TEA, bem como maximiza o desenvolvimento da aprendizagem, da interação social e da comunicação, como também da alfabetização da criança com TEA inserida na escola.

Essa pesquisa também tem um cunho social, visto que reflete sobre diversos aspectos que norteiam sobre a realidade de várias pessoas que vivenciam a experiência de conviver com uma criança com TEA, justamente nesse período de ingresso no ciclo de alfabetização, que vai desde as práticas educativas inclusivas; o papel das várias áreas para o bom desempenho da criança na escola; a ação parceira que deve existir entre família, escola e professor; as possibilidades de progresso da criança no que concerne ao ensino-aprendizagem para o alcance da alfabetização; e a importância do outro como mediador, defendido por Vygotsky, durante

todo o processo de aprendizagem do indivíduo, desde as habilidades mais primitivas até as mais complexas. Essas temáticas abordadas contribuem direcionando a sociedade para práticas mais apropriadas a serem desenvolvidas com essa população.

Quando se reflete sobre tudo que foi abordado nesse estudo, há o entendimento de que pode ser utilizado inclusive para melhor encaminhar e organizar práticas inclusivas tão discutidas para o ambiente escolar, principalmente para o alcance da alfabetização e do letramento.

Conclui-se que o objetivo inicial do estudo foi alcançado, pois conseguiu identificar e expressar as representações das professoras participantes do estudo em todas as etapas de realização da pesquisa, sobre os termos “autismo” e “alfabetização”.

Sugere-se para um futuro estudo investigar um outro lado dessas representações: a forma como os pais percebem a alfabetização de seus filhos com TEA e quais as representações sociais que eles fazem desse processo. Enxergar as duas representações - a do professor e a dos pais - sobre a alfabetização da criança com TEA seria o passo mais preciso para traçar futuras estratégias na dinâmica de alfabetizar a referida população.

REFERÊNCIAS

- AHMED, F.S.; MILLER, L.S. Executive Function Mechanisms of Theory of Mind. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 41, n. 5, p. 667-678, 2011.
- ALMEIDA, I.C. Intervenção Precoce: focada na criança ou centrada na família e na comunidade? **Análise Psicológica**, v. 22, n. 1, p. 65-72, 2004.
- ANTUNES, C.S. **Estratégias para Estimular a Aprendizagem, a Oralidade e a Interação Social de um Aluno com Características de Autismo**. 48f. Monografia – Curso de Licenciatura em Letras, Universidade Federal do Pampa, Bangé. 2015.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AQUINO, F.S.B.; SALOMÃO, N.M.R. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 2, p. 233-241, 2009.
- ASSIS, S.G.; DESLANDES, S.F; MINAYO, M.C.D.S. **Definição de Objetivos e Construção de Indicadores Visando à Triangulação**. Editora Fiocruz, 2005.
- BAILER, C.; TOMITCH, L.M.B; D'ELY, R.C.S.F. O planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. v. 24, ISSN 2237-759X. 2011.
- BAVELIER, D.; NEVILLE, H.J. Cross-modal Plasticity: where and how? **Nature Reviews Neuroscience**, v. 3, n. 6, p. 443, 2002.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BELLEVILLE, S. et al. Training-related Brain Plasticity in Subjects at Risk of Developing Alzheimer's Disease. **Brain**, v. 134, n. 6, p.1623-1634, 2011.
- BOLSANELLO, M. A. Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais em estimulação precoce. **Educar em Revista**, v. 22, p. 343-355. 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. 1 ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, I.S.; ROSSI, T.M.F. Desenvolvimento da Criança Com o Espectro de Autismo na Abordagem Histórico-cultural de Vygotsky. **Educação: Saberes e Prática**, v. 1, n. 1, p. 1-31, 2016.
- BRANDE, C.A; ZANFELICE, C.C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista de Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de Cuidado Para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e Suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília (DF); 2015. 156 p.

_____. Casa Civil. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

_____. Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União; Brasília (DF); 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2010. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.

BOSA, C.A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista brasileira de psiquiatria. Brazilian Journal of Psychiatry**. Vol. 28, supl. 1 (maio 2006), p. 47-53, 2006.

BRIGANDI, S.A. et al. Autistic Children Exhibit Decreased Levels of Essential Fatty Acids in Red Blood Cells. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 16, n. 5, p. 10061-10066. 2015.

BRITO, R.G.; SOARES, S.S. Influência da família na aprendizagem escolar da criança: ponto de reflexão. **Revista Exitus**, v. 4, n. 1, p. 241-253, 2016.

CABRAL, A.B. **Concepções de professores acerca de práticas de alfabetização**. Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

CAIADO, K.R.M. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação**. Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, 2009.

- CAMARATA, S. Early identification and early intervention in autism spectrum disorders: Accurate and effective?. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2014.
- CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- CAMPOS, C.C.P.; SILVA, F.C.P.; CIASCA, S.M. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 3-13, 2018.
- CAPELLINI, V.L.M.F; SHIBUKAWA, P.H.S; RINALDO, S.C.O. Práticas Pedagógicas Colaborativas na Alfabetização o Aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Colloquium Humanarum**, v.13, n.2 p. 87-94, 2016.
- CARNAHAN, C.R.; WILLIAMSON, P.S.; CHRISTMAN, J. Linking Cognition and Literacy in Students With Autism Spectrum Disorder. **Teaching Exceptional Children**, v. 43, n. 6, p. 54-62, 2011.
- CARNAHAN, C.; WILLIAMSON, P. **Quality Literacy Instruction for Students with Autism Spectrum Disorders**. Shawnee Mission: AAPC Textbooks. 2010.
- CARVALHO, M.A.; MENDONÇA, R.H. 1 ed. **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: MEC. 2006.
- CATTS, H.W.; KAMHI, A.G. The connections between language and reading disabilities. **Psychology Press**, v. 23, n. 3, p. 339-334, 2005.
- CHARMAN, T. Early identification and intervention in autism spectrum disorders: Some progress but not as much as we hoped. **International Journal of Speech-Language Pathology**, v. 16, n. 1, p. 15-18, 2014.
- COELHO, L; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista Modelos-FACOS/CNEC Osório**, v. 2, n. 2, p. 144-152, 2012.
- COSTA, S.M.N. **Maternagem e educação** : relatos e reflexões sobre as singularidades educacionais de uma criança autista –família e escola. 2018. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2018.
- CRUZ, C.N. **Relações família-escola na educação e no desenvolvimento intelectual de uma criança com diagnóstico de síndrome de espectro autista**. 42f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília. 2015.
- CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CZERMAINSKI, F.R.; BOSA, C.A; SALLES, J.F. Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão. **Psicologia Porto Alegre**. v.44, n.4, p.518-525, 2013.

DAWSON, G. Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. **Development and psychopathology**, v. 20, n. 3, p. 775-803. 2008.

DOURADO, J.S.; CARVALHO, S.A.S.; LEMOS, S.M.A. Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 1, 2015.

DUARTE, E.; KOPROSKI, A.; COSTA, G. Crianças com Síndrome de Down: desafios e propostas significativas no processo de alfabetização. **REI – Revista Educação IDEAU**. V.10, n.21, 2015.

ESCRITÓRIO AUSTRALIANO DE ESTATÍSTICA. **Autism in Australia, 2014**.

ESTEVES, A.; REIS, A.C.; TEIXEIRA, L. A Aprendizagem e o Ensino Cooperativos Como Práticas Inclusivas na Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: comparação entre escolas do 2º e 3º ciclo com e sem unidades de ensino estruturado para crianças com PEA. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v.5, n.1, p. 245-265, 2014.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 1ed. São Paulo: Cortez, v.6, 2017.

FONTES, G.P.C.S. **Leitura e Escrita no Final do Ciclo de Alfabetização**: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC. 2015. 154 f. (Mestrado Profissional em Letras). – Setor de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2015.

FRANGELLA, R.C.P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 107-128. 2016.

FREITAS, M.T.A. A Abordagem Sócio-histórica Como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39. 2002.

GARCIA, M.L.; LAMPREIA, C. Limits and possibilities of identifying autism within the first year of life/Limites e possibilidades da identificação de risco de autismo no primeiro ano de vida. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 24, n. 2, p. 300-309. 2011.

GEHLEN, S.T.; DELIZOICOV, D. A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vygotsky: implicações no ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 59-79, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GOMES, C.G.S. **Ensino de Leitura Para Pessoas com Autismo**. Curitiba: Appris, 2015.

GOMES, R.C.; NUNES, D.R.P. Interações Comunicativas Entre Uma Professora e um Aluno Com Autismo na Escola Comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 143-161. 2014.

GÓMEZ, J.C. Embodying Maning: Insights from primates, autism, and Brentano. **Neural Networks**, v. 22, n. 2, p. 190-196, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 39, 1995.

GRESHAM, M.F. **Análise do comportamento aplicado às habilidades sociais**. Em: PRETTE, Z.A.P.D. Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HENDERSON, L.; CLARKE, P.; SNOWLING, M. Reading Comprehension Impairments in Autism Spectrum Disorder. *L'Annee Psychologique*, v. 114, n. 04, p. 779-797, 2014.

KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.C. **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Papirus Editora, 2017.

Lambert, A et al. Educação Inclusiva e Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: práticas pedagógicas na classe comum. **Iniciação - Revista de Iniciação Científica**, Tecnológica e Artística, São Paulo, v.6, n.6., p. 107-128. 2017.

LAMPREIA, C. **A Perspectiva Desenvolvimentista Para a Intervenção Precoce no Autismo**. Estudos de psicologia, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. In: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 1999.

LEÃO, D.O. **Currículo e Ciclo de Alfabetização: desafios contemporâneos**. in ALLEBRANDT, L.I.; MALDANER, M.B. Alfabetização numa relação intercultural. P. 31-37, 2016.

LEYVA-NÁPOLES, R.A.; ORRÚ, S.E. Experiências de Comunicação Alternativa: alunos com autismo. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 502-505, 2016.

LEMOS, E.L.M.D et al. Concepções de Pais e Professores Sobre a Inclusão de Crianças Autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p.351-361, 2016.

LIMA, S.M; LAPLANE, A.L.F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 22, n. 2, p.269-248, 2016.

LYNESS, C.R. et al. Does Visual Language Affect Crossmodal Plasticity And Cochlear Implant Success? **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 37, n. 10, p.2621-2630, 2013.

LUCCI, M.A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, p.1-11, 2006.

LUDKE, J.P.R. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores**. 27 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MACEDO, F.H.G.O. **Contribuições do AEE no desenvolvimento escolar de três alunos NEE do ensino fundamental I, em uma escola municipal em Porto Nacional-TO**. Porto Nacional, 2015. 47f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – Universidade Aberta do Brasil, Porto Nacional, 2017.

MATOS, D.C.; MATOS, P.G.S. Intervenções em psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 211, p. 21-31, 2018.

MINAYO, M.S.C. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2008.

MONTAGNER, J.; SANTIAGO, È.; SOUZA, M.G.G. Dificuldades de interação dos profissionais com as crianças autistas de uma instituição educacional de autismo. **Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 14, n. 3, p. 169-174, 2007.

MORA, C.E.; FORTEA, I.B. Comunicación, Atención Conjunta e Imitación En El Trastorno Del Espectro Autista. **Journal of Developmental and Educational Psychology**, v.3, n.1, p.49-57. 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOTTRON, L et al. Linking Neocortical, Cognitive, and Genetic Variability in Autism With Alterations of Brain Plasticity: the Trigger-Threshold-Target model. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 47, p. 735-752, 2014.

MUYLAERT, C.J. et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v.48, p.184-189, 2014.

NASCIMENTO, F.F.; CRUZ, M.L.R.M. Da Realidade à Inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista-TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyphonia, Goiania**, v. 25, n. 2, p. 51-66. 2015.

NOBRE, F. et al. A Amostragem na Pesquisa de Natureza Científica em um Campo Multiparadigmático: Peculiaridades do Método Qualitativo. **Revista Espacios**, v. 38, n. 22, 2016.

NOGUEIRA, C.M. **A História da Deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil**. Rio de Janeiro, p. 121-140, 2008.

NUERNBERG, A.H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

NUNES, A.N.B.A. **O uso do tablet como ferramenta de apoio a inclusão e alfabetização de crianças autistas**. 40f. Monografia - Especialização em Gestão Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006.

ORRÚ, S.E. Contribuciones Del Abordaje Histórico-cultural a La Educación de Alumnos Autistas. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, P. 1-11, 2010.

PACHECO, A.F. **Teorias neuropsicológicas: relação com a comunicação e a linguagem no autismo**. Projecto de Graduação – Licenciatura em Terapêutica da Fala, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. 2012.

PENTIMONTI, J.M. et al. A Standardized Tool For Assessing The Quality of Classroom-based Shared Reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). **Early Childhood Research Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 512-528, 2012.

PEREIRA, I.C.J. AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E BAKHTIN PARA PENSAR A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 1, p. 336-352, 2019.

PEROTTI, I.L. O Transtorno do Espectro do Autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na/à alfabetização. **Percursos Acadêmicos**, v. 6, n. 12, p. 353-370, 2016.

PIMENTEL, A.G.L; FERNANDES, F.D.M. Teache's Point Of View About Working With Children of The Autismo Spectrum. **Escola de Medicina USP**, São Paulo, v.19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PINTO, R.N.M. et al. Autismo Infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, p.1-9, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS: sobre Patos. Disponível em: <<http://patos.pb.gov.br/>>.

RABELLO, E.T.; PASSOS, J.S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2011.

REICHOW, B. Overview of Meta-analyses on Early Intensive Behavioral Intervention For Young Children With Autism Spectrum Disorders. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 42, n. 4, p. 512-520, 2012.

REIS, H.I.S.; PEREIRA, A.P.S.; ALMEIDA, L.S. Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 325-336, 2016.

REIS, S.L.A.; BELLINE, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora WAK. 2011.

RIBEIRO, L.S.; RIBEIRO, E.S. Breve Análise Do Transtorno Do Espectro Autista No Contexto Da Educação Escolar. **Revista Didática Sistemica**, v. 18, n.1, p.43-55, 2016.

ROAZZI, A. Categorização, Formação de Conceitos e Processos de Construção de Mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, v 1, n. 1, p. 1-27, 1995.

ROAZZI, A.; SOUZA, B.C.; BILSKY, W. **Facet Theory: Searching for Structure** in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena. 1 ed. Recife: Editora Universitária – UFPE. 2013.

ROMSKI, M. et al. Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 31, n. 3, p. 181-202, 2015.

SACRISTÁN, J.G.G. Tendências investigativas na formação de professores1. **Revista Inter Ação**, v. 25, n. 2, 2000.

SAMPAIO, C.M.T; OLIVEIRA, F.O. O Desafio Da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista de Psicologia**, v.11, n.36, p. 343-362. 2017.

SANTOS, A.M.T. **Autismo: desafios na alfabetização e no convívio escolar**. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização Latu Senso em Distúrbios de Aprendizagem. Centro de Referência dos Distúrbios de Linguagem, São Paulo, 2008.

SANTOS, M.A.; SANTOS, M.F.S. Representações Sociais de Professores Sobre o Autismo Infantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012.

SANTOS, M.C.A. **Entre a vivência com educadores e a proposta com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: estudo de atividades de arte com materiais para exploração sensorial. Campinas, 2015. 196 f. Dissertação (mestrado em Ciências Médicas) – Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas-SP, 2015.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e da proposta de um novo modelo. **Interação**, v. 7, n. 2, p. 111-120, 2003.

SIKLOS, S.; KERNS, K. Assessing the diagnostic experiences of a small sample of parents of children with autism spectrum disorders. **Research in Developmental Disabilities**, v. 28, p. 9-22, 2007.

SILVA, A.K.B.B.; FONSECA, G.F.; BRITO, M.L.A. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do AEE. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 43, 2018.

SILVA, S.E.D. et al. A família, o cuidar e o desenvolvimento da criança autista. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 6, n. 3, p. 334-341, 2018.

SILVA, J.R.; OLIVEIRA, N. Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas. **Contemporânea Revista UniToledo: Arquitetura, Comunicação, Design, Educação e História**, v. 3, n. 1, p. 125-140. 2018.

SILVA, J.R.A. **Habilidades sociais de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Manaus, 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SOARES, J.S.S.; ROMEIRO, C.A.C; MATHIAS, S.L. O processo de alfabetização no ensino regular: atendimento a criança com autismo. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**, v. 2, n. 1, p. 82-132. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento – caminhos e descaminhos**. 8ed. Porto Alegre: Artmed. 2004.

STRIANO, T., REID, V.M. Social cognition in the first year. **Trend in Cognitive Sciences**, v. 10, n. 10, 471-476, 2006.

TELES, P.S.; CRUZ, C.L.P. A Prática Esportiva Como Instrumento de Inclusão: um estudo de caso sobre aprendizagem e desenvolvimento de aluno com transtorno do espectro autista (TEA). **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2018.

TONELLI, H. Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 126-134, 2011.

VEER, R.V.D.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

VARANDA, C.A.; FERNANDES, F.D.M. Consciência Sintática: prováveis correlações com a coerência central e a inteligência não-verbal no autismo. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, n. 2, p. 142-151. 2011.

VARGAS, R.M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 2, p. 207-217, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 1998.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

_____. **A formação social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 42, n. 1, p. 7-97, 2004.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

WALLACE, K.S.; ROGERS, S.J. Intervening in Infancy: implications for autism spectrum disorders. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 51, n. 12, p. 1300-1320, 2010.

WESTERVELD, M. F. et al. A Systematic Review of the Literature on Emergent Literacy Skills of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. **The Journal of Special Education**, v. 50, n. 1, p. 37-48, 2016.

WILLIAMSON, P.; CARNAHAN, C.; JACOBS, J. **Increasing Comprehension for Students With Autism**: From research to practice. In: Council For Exceptional Children Conference, Seattle, WA. 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

Nome: _____

Gênero: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Local de Trabalho: _____

Formação: _____

Especialização: ☐ Sim ☐ Não Qual: _____Capacitação: ☐ Sim ☐ Não Qual: _____

Tempo de Formação: _____ Tempo de Docência: _____

Tempo de Docência Como Alfabetizador: _____

Já teve outros alunos com TEA? ☐ Sim ☐ Não Quantos: _____Tem experiência para atuar com crianças com TEA? ☐ Sim ☐ NãoNa escola que você trabalha tem sala de AEE? ☐ Sim ☐ NãoA sala de AEE é utilizada? ☐ Sim ☐ NãoA escola oferece capacitações na área de TEA? ☐ Sim ☐ Não

APÊNDICE B – RELAÇÃO COMPLETA DE PALAVRAS E EXPRESSÕES MENCIONADAS NA ASSOCIAÇÃO LIVRE

Tabela 8 - Palavras ou Expressões Citadas na Técnica de Associação Livre, a Partir dos Termos “Autismo” e “Alfabetização”. Patos-PB, 2018.

CATEGORIZAÇÃO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES		
CATEGORIA – FAMÍLIA	Frequência	Percentual
Subcategoria - Participação das família	-	-
Participação dos pais	73	9,6%
Família como parceira da equipe de profissionais	10	1,3%
Compromisso dos pais	8	1,1%
Aprofundamento com a temática	4	0,5%
Superproteção	3	0,4%
Escuta familiar	2	0,3%
Preocupação	1	0,1%
União familiar	1	0,1%
Dedicação	1	0,1%
Total	103	13,5%
CATEGORIA – FAMÍLIA	Frequência	Percentual
Subcategorias - Atitudes negativas da família	-	-
Esconder o diagnóstico	2	0,3%
Reprimir	2	0,3%
Cuidar tardio	1	0,1%
Isolar a criança	1	0,1%
Total	6	0,8%
CATEGORIA – INCLUSÃO	Frequência	Percentual
Subcategorias – Práticas Inclusivas	-	-
Inclusão 16 – 2,1	16	2,1%
Acessibilidade - 3 – 0,4%	3	0,4%
Estrutura física adequada -2 – 0,3%	2	0,3%
Total	21	2,8%
CATEGORIA – ADAPTAÇÕES	Frequência	Percentual
Subcategoria - Busca de estratégias para favorecer a aprendizagem da criança	-	-
Busca de estratégias para favorecer a aprendizagem da criança	74	9,8%
Total	74	9,8%
CATEGORIA – PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Preparo e atitudes do professor	-	-
Respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança	43	5,7%
Buscar Conhecimento por parte do professor	37	4,9%
Atenção com o aluno	21	2,8%
Dedicação do professor	15	2%
Compreender a situação da criança individualmente	11	1,5%
Perseverança	7	0,9%
Aplicar a ludicidade	6	0,8%
Descoberta	6	0,8%
Responsabilidade	5	0,7%
Criatividade	4	0,5%
Companheirismo	3	0,4%
Comparar a criança neuroatípica com a neurotípica	3	0,4%
Socializar	3	0,4%
Experiência	2	0,3%
Profissionalismo	2	0,3%

Mudança de rotina	1	0,1%
Ser amigo da criança	1	0,1%
Estudo	1	0,1%
Total	171	23%
CATEGORIA – PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Desafio para o professor	-	-
Desafio para o professor	18	2,3%
Total	18	2,3%
CATEGORIA – PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Acreditar na Criança	-	-
Acreditar na capacidade da criança	30	3,4%
Total	30	3,4%
CATEGORIA – SENTIMENTOS DO PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Amor pelo aluno	-	-
Amor pelo aluno	55	7,3%
Total	55	7,3%
CATEGORIA – SENTIMENTOS DO PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Sentimentos pelo aluno	-	-
Motivação	12	1,6%
Alegria	8	1,1%
Confiança	5	0,7%
Vitória	5	0,7%
Satisfação	5	0,7%
Realização profissional	4	0,5%
Estresse	4	0,4%
Humildade	2	0,3%
Desespero	2	0,3%
Dignidade – 1 – 0,1%	1	0,1%
Angústia – 1 – 0,1%	1	0,1%
Contrariedade – 1 – 0,1%	1	0,1%
Desânimo – 1 – 0,1%	1	0,1%
Desprezo – 1 – 0,1%	1	0,1%
Negação – 1 – 0,1%	1	0,1%
Permissividade – 1 – 0,1%	1	0,1%
Dúvidas – 1 – 0,1%	1	0,1%
Desrespeito – 1 – 0,1%	1	0,1%
Total	56	7,2%
CATEGORIA – SENTIMENTOS DO PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Paciência com o aluno	-	-
Paciência com o aluno	20	2,6%
Total	20	2,6%
CATEGORIA – SENTIMENTOS DO PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Respeitar o aluno	-	-
Respeitar o aluno	17	2,2%
Total	17	2,2%
CATEGORIA – SENTIMENTOS DO PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Segurança do professor diante de sua intervenção	-	-
Segurança do professor diante de sua intervenção	17	2,2%
Total	17	2,2%
CATEGORIA – RELIGIOSIDADE DO PROFESSOR	Frequência	Percentual

Subcategoria – Práticas religiosas	-	-
Esperança	3	0,4%
Fé	2	0,3%
Oração	1	0,1%
Total	6	0,8%
CATEGORIA – CRIANÇA	Frequência	Percentual
Subcategoria – Comportamento da criança	-	-
Desinteresse – 4 – 0,5%	4	0,5%
Agitação – 2 – 0,3%	2	0,3%
Dispersão – 2 – 0,3%	2	0,3%
Agressividade – 1 – 0,1%	1	0,1%
Dependência – 1 – 0,1%	1	0,1%
Desobediência - 1 – 0,1%	1	0,1%
Total	11	1,4%
CATEGORIA – CRIANÇA	Frequência	Percentual
Subcategoria – Comprometimento no desenvolvimento	-	-
Comprometimento comportamental	6	0,8%
Total	6	0,8%
CATEGORIA – ALUNO	Frequência	Percentual
Subcategoria – Progresso e maturidade do aluno	-	-
Evolução da criança	12	1,6%
Superação	11	1,5%
Conquista	8	1,1%
Melhora na interação	6	0,8%
Potencialidades	3	0,4%
Total	40	5,4%
CATEGORIA – ALUNO	Frequência	Percentual
Subcategoria – Aprendizagem do aluno	-	-
Aprendizagem do aluno	34	4,5%
Compreensão	6	0,8%
Inteligência	5	0,7%
Benefício para o aluno	1	0,1%
Concentração	1	0,1%
Total	47	6,2%
CATEGORIA – ALUNO	Frequência	Percentual
Subcategoria – Aquisição da leitura por parte do aluno	-	-
Leitura	7	0,9%
Total	7	0,9%
CATEGORIA – OUTRAS ESPECIALIDADES	Frequência	Percentual
Subcategoria – Suporte de outros especialistas	-	-

Suporte de especialistas	4	0,5%
Apoio psicológico	1	0,1%
Total	5	0,6%

CATEGORIA – ESCOLA E PROFESSOR	Frequência	Percentual
Subcategoria – Relação entre a escola e o professor	-	-
Cumplicidade entre a escola e o professor	3	0,4%
Valorização do professor	3	0,4%
Ampliar quantidade de profissionais em sala de aula	2	0,3%
Compreender o lado do professor	1	0,1%
Total	9	1,2%

CATEGORIA – ESCOLA E A FAMÍLIA	Frequência	Percentual
Subcategoria – Relação entre a escola e a família	-	-
Diálogo entre a escola e a família	1	0,1%
Total	3	0,4%

CATEGORIA – ESCOLA	Frequência	Percentual
Subcategoria – Compromisso da escola		
Compromisso da escola	23	3%
Ajuda da escola	14	1,8%
Total	37	4,8%

APÊNDICE C – SÍNTESE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Quadro 1 - Síntese das narrativas das professoras. Patos – PB, 2018.

	Textura Detalhada	Fixação da Relevância	Fechamento da Gestalt
Sujeito 1	Criança chegou para a professora aos 06 anos, no 1º ano do ensino fundamental	Estudava em outra escola e tinha aversão às letras. Ao ser apresentada a atividades que envolvia as letras, ela se irritava muito	Após entrar no reforço escolar, conseguiu ler as primeiras palavras. Atualmente, consegue ler fluentemente frases de até 04 palavras
Sujeito 2	A criança tinha dificuldades na aprendizagem, por isso, continuava na alfabetização	Não acompanhava, apenas decorava as letras e não conseguia juntar as sílabas. Com grandes dificuldades na interpretação, até mesmo de imagens	Ao ser realizado um trabalho em equipe com psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga conseguiu juntar as sílabas, formar palavras, frases e, por fim, conseguiu ler
Sujeito 3	Era uma criança muito inquieta	Era difícil fazer ela se sentar e participar das atividades, principalmente as que envolviam a formação de grupos	Concluiu o ano não totalmente alfabetizada, mas já estava lendo e escrevendo as primeiras palavras, compreendendo como se escrevia e lia. Mas, ainda não é uma leitora fluente
Sujeito 4	Uma criança muito quieta, que não tinha uma comunicação com os outros alunos	A maior dificuldade era a questão social da criança, de trazê-la para participar das atividades com o grupo	Já fazia leitura fluente antes. A questão social dela foi crescendo aos poucos, com muita dificuldade.
Sujeito 5	Criança que não tem graves problemas de aprendizagem	A língua portuguesa é uma área de conhecimento que gosta bastante. Aprendeu o alfabeto sozinha, assistindo filmes	Foi um processo tranquilo porque não teve dificuldades e a mãe acompanhava em casa, sempre a estimulando. É uma criança alfabetizada, mas com dificuldades na

			interpretação
Sujeito 6	Chegou sem grandes dificuldades com a alfabetização	Inicialmente, rejeitava ficar na sala. Conhecia as letras, mas não conseguia ler nenhuma palavra	Já consegue ler, com ajuda. Consegue juntar as letras e ler as palavras formadas. Assim como consegue participar, fazer as tarefas
Sujeito 7	A criança foi aluna da professora no Jardim I e chegou para ela, novamente, no primeiro ano	Apesar de se esforçar, de seu modo, não acompanhava as atividades, chorava muito e ficava muito nervoso	Terminou o ano com uma boa leitura, conseguiu acompanhar todo o ano, interagindo bem com a turma
Sujeito 8	A criança chegou para a professora na alfabetização, mas seu desempenho já era acompanhado pela escola desde a educação infantil	Antes de ser medicada era muito agressiva, o que dificultava sua alfabetização	Atividades lúdicas com cores e músicas foram utilizadas e apesar do processo ter sido lento, conseguiu ler
Sujeito 9	Foi uma novidade para a professora trabalhar com um aluno com TEA	Chegou sem conhecimento básico, era aquele aluno que corria na sala de aula, batia no quadro, ficava muito inquieto	A professora tentava sempre propor atividades em que ele interagisse com a turma, trabalhasse junto aos outros alunos. Terminou o 1º ano conhecendo cores, mas não conhecia as letras. No 2º ano do Ens. Fundamental, com outra professora, já está interagindo bastante
Sujeito 10	Era um aluno com o autismo severo, que não falava	Ele não era verbal, não tinha coordenação motora e não tínhamos a ajuda dos pais	Durante o ano ele conseguiu a coordenação motora grossa, conseguiu falar algumas palavras, mas com muita dificuldade na escrita. Terminou o ano sem conseguir ler, mas a professora considera que alcançou 60% de aprendizagem
Sujeito 11	Conhecia apenas o alfabeto. Às vezes, era um pouco agressivo	Não queria escrever	Foram realizadas estratégias para que gostasse de escrever. Utilizaram o recurso

			das crianças escreverem recados em papel. E ele queria fazer da mesma forma. Com isso, começou a escrever. Através de elogios, foi pegando gosto e começou a escrever. Terminou o ano alfabetizado, chegou ao 2º e não tem nenhuma dificuldade em nada
Sujeito 12	Não queria se adaptar a sala	Todas as atividades tinham que ser visuais. Não consegue observar o quadro, tudo o que é feito tem que ser feito visualmente. A família queria fazê-lo repetir uma série que tinha cursado	É uma criança sociável. Já está acompanhando as atividades de sala e já começou na fase silábica de leitura
Sujeito 13	Não queria ficar na sala de aula, não olhava para o professor, não ficava quieta.	Não queria ficar em sala de aula, queria ficar em outros ambientes da escola	Já ficava em sala de aula e começou também a se apropriar da leitura. Hoje já está lendo palavras. Já fica em sala de aula, senta, direciona o olhar para o professor e participa das aulas.
Sujeito 14	Bem alfabetizado. Lia tudo, compreendia tudo	Começou a apresentar algumas nuances próprias do autismo, com relação ao comportamento	Em relação à alfabetização, nenhuma dificuldade, lia, compreendia, nenhuma dificuldade. Uma aluna excelente.
Sujeito 15	Vinha da educação infantil da mesma escola	Teve sua adaptação escolar muito solta, a vontade, dentro do espaço escolar e não costumava passar muito tempo dentro da sala de aula. Não se encaixava na rotina da sala de aula.	Esponaneamente ia para a sala e ficava. Claro que ele tinha um limite. Depois do recreio sempre queria sair da sala. Não desenvolvia todas as atividades que eram propostas na sala de aula. No contexto da sala de aula é bem mais difícil e eu não tinha uma pessoa que pudesse sentar do lado dele e fazer esse acompanhamento

Sujeito 16	Uma criança que não tinha acompanhamento nenhum	Chegou na escola sem conhecer sequer as letras	Conseguia decodificar todas as letras, lia palavras e entendia o que era lido. Conseguiu montar frases
Sujeito 17	O aluno chegou sem consciência fonológica, reconhecendo só as vogais	Não reconhecia as consoantes do alfabeto, nem a escrita, não conseguia ser copista das letras do alfabeto, não se apropriou do sistema da escrita	A criança não conseguiu ler, nem reconhecer as sílabas simples, só reconhecer as letras do alfabeto
Sujeito 18	Não conseguia nem pegar no lápis	Não conseguia sentar, nem pegar no lápis, tinha dificuldade de escrever mais de uma palavra numa folha	Conseguimos sentar a criança, fazer com que escrevesse. Reconhece todas as letras, já domina várias sílabas. Adotou por si mesma a escrita cursiva. Ainda, não lê, porém já mostrou uma afinidade enorme por números
Sujeito 19	Uma criança, no segundo ano, com diagnóstico de autismo	Não sentava, não tinha participação efetiva na sala de aula e não prestava atenção nas aulas. Era o tempo todo andando, não tinha concentração	Chega, senta, tira o seu material, já sabe da tarefa de casa e participa das aulas explicativas. Sempre está intervindo, participando, falando. Tira do quadro todas as atividades e escreve em seu livro. Já consegue ler palavras simples, sílabas simples, consegue identificar as letras do alfabeto
Sujeito 20	Criança alfabetizada que gosta muito de ler, tem um incentivo muito grande dos pais	Necessário trabalhar nele a insegurança que tinha e a dificuldade em conseguir a letra cursiva	O português, a leitura, a linguagem verbal e visual são encantadores. A escrita é correta com pouquíssimos erros. Escreve muito bem
Sujeito 21	Identifica e nomeia as vogais	Oscilava na identificação das letras do alfabeto. Em alguns dias ele reconhecia o alfabeto em sua sequência didática e em outros dias ele parecia	Ele conhece o alfabeto em sua sequência didática e fora dela, as sílabas não canônicas e canônicas. Oscila nas não

		desconhecer todas as letras	canônicas ainda e já faz a junção de palavras com duas sílabas, lendo palavra pequenas
--	--	-----------------------------	--

APÊNDICE D – ARTIGO PARA PUBLICAÇÃO EM REVISTA CIENTÍFICA

O presente artigo foi elaborado a partir de uma parte da minha dissertação para obtenção do título de mestre em Saúde da Criança e do Adolescente. Para tanto, tem a finalidade de ser submetido à revista “Educação e Formação”, com Qualis B2, respeitando as normas exigidas por ela.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: representações do professor

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma alteração no neurodesenvolvimento, que afeta a interação social e comunicação, o comportamento da criança, afetando a aprendizagem. O objetivo desse estudo foi avaliar a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com TEA. Foi realizado com professores de salas de aulas regulares, que já tinham experiência em alfabetização de crianças com TEA. A coleta de dados foi pelas técnicas de associação livre (TAL), procedimento de classificações múltiplas (PCM) e entrevista narrativa. Os resultados obtidos na TAL e no PCM demonstraram que os professores representam a alfabetização de crianças com TEA associada à participação dos pais no decorrer do percurso da criança pelo ciclo de alfabetização. Com isso, é possível traçar estratégias para programas de educação permanente, direcionados à população pesquisada.

DESCRIPTORIOS: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Educacional; Alfabetização; Leitura; Desempenho Escolar.

ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS CON TRANSTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: representaciones del profesor

El trastorno del espectro autista (TEA) es una alteración en el neurodesarrollo, que afecta la interacción social y la comunicación, el comportamiento del niño, afectando el aprendizaje. El objetivo de este estudio es evaluar la representación del profesor acerca del proceso de alfabetización de niños con TEA. Fue realizado con profesores de aulas regulares. La recolección de datos fue por las técnicas de asociación libre (TAL), procedimiento de clasificaciones múltiples (PCM) y entrevista narrativa. Los resultados obtenidos en la TAL y en el PCM demostraron que los profesores representan la alfabetización de niños con TEA asociada a la participación de los padres en el curso del recorrido del niño por el ciclo de alfabetización. En la entrevista narrativa, los resultados mostraron heterogeneidad en las características de infantes con TEA, incluso en los aspectos involucrando la alfabetización; la posibilidad de que algunos alcancen la alfabetización; y la inseguridad del profesor en esa experiencia. Con ello estrategias para programas de educación permanente, dirigidos a la población investigada.

DESCRIPTORES: Trastorno del Espectro Autista; Inclusión Educativa; alfabetización; lectura; Rendimiento Escolar.

LITERACY OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: representations of the teacher

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental change that affects social interaction and communication, child behavior, affecting learning. The purpose of this study is to evaluate teacher representation about the literacy process of children with ASD. It was conducted with teachers from regular classrooms. The data collection was by free association techniques (TAL), multiple classification procedure (PCM) and narrative interview. The results obtained in TAL and PCM showed that teachers represent the literacy of children with ASD associated with parental participation during the course of the child through the literacy cycle. In the narrative interview, the results showed heterogeneity in the characteristics of infants with ASD, including in aspects involving literacy; the possibility of some achieving literacy; and the teacher's insecurity in this experience. With this, strategies for permanent education programs directed to the population researched.

KEYWORDS: Autistic Spectrum Disorder; Educational Inclusion; Literacy; Reading; School performance.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um comprometimento que afeta o neurodesenvolvimento infantil de forma global, desencadeando o atraso de linguagem, dificuldade em estabelecer comunicação, além de comportamento e interação social alterados (BRIGANDI, 2015).

A criança com TEA apresenta comprometimentos nas áreas da compreensão, da coordenação motora, da comunicação e cognição, além de hiper ou hiposensibilidade sensorial, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), hiperlexia e aprendizagem de habilidades associadas ao processo escolar (APA, 2014).

A alfabetização da criança com TEA tem sido objeto de estudo e de preocupação por parte de educadores e profissionais de saúde que acompanham o desenvolvimento da criança. Sobre a alfabetização de crianças com TEA, Sampaio e Oliveira (2017) afirmam que os progressos intelectuais e sociais devem ser promovidos, levando-se em consideração a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que giram em torno do quadro de uma criança com TEA, visto que tais sintomas podem variar enormemente.

Montagner, Santiago e Sousa (2007) explicam que a criança com TEA tem condições de ser alfabetizada, mas, para tanto é necessária que haja a boa interação entre os profissionais da escola e a criança, com intervenções apropriadas, com equipe pedagógica segura de suas práticas, fornecendo todo o suporte que a criança e a família necessitam.

Ainda ressaltando o importante papel da família no processo de alfabetização da criança com TEA, Perotti (2016) destaca que é necessário que haja uma interação entre a escola e a família, sendo possível proporcionar medidas e modos específicos, únicos e intransferíveis de intervenções individualizadas, sujeitas a alterações de acordo com a própria evolução do indivíduo. Atuar quando há especificidades da aprendizagem, a exemplo de letramento, alfabetização em alunos com desenvolvimento atípico exige dos envolvidos capacitação e envolvimento. No entanto, os atuantes dentro do processo de aprendizagem da criança não podem pensar na impossibilidade dela ser atingida.

Atualmente a educação especial é pautada no paradigma da inclusão, no qual as crianças com necessidades educativas especiais, como o TEA, são inseridas nas salas regulares do ensino. A inclusão, contudo, se constitui um grande desafio para o educador, visto que esta precisa estar preparado para lidar com as diferenças individuais dos educandos. Dentro do ensino regular, Nunes (2014) explica que o educador precisa ser alguém que reflete sobre práticas diante das crianças com necessidades educativas especiais, compreendendo que isso vai repercutir nas suas práticas pedagógicas, em outras palavras, na forma como vai aplicar suas atividades e contribuir com o ensino-aprendizagem.

A proposta da Educação Especial no país foi promulgada em 2007 por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem o propósito de garantir o acesso, a participação e o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, anteriormente frequentadores de escolas especiais, nas salas regulares. Essas mudanças passaram a exigir que os sistemas de ensino estabelecessem condições e suporte ao processo de educação especial. Assim, passou a ser garantido por lei: a transversalidade da educação especial da educação infantil até à de nível superior; atendimento educacional especializado (AEE); sequência/continuidade da escolarização até as fases mais elevadas de ensino; formação de professores para viabilizar a inclusão escolar; presença da família e comunidade na rotina e dinâmica da escola; acessibilidade; e articulação intersetorial para melhor viabilização das políticas públicas (BRASIL, 2010).

A partir das características da criança com TEA e do que as leis brasileiras propõem para a educação especial na perspectiva inclusiva, o presente trabalho parte da necessidade de compreender como os professores alfabetizadores, que vivenciam a experiência de acompanhar crianças com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, conjuntamente com todos os comprometimentos que estão associados ao quadro de desenvolvimento delas. Visa perceber como eles enxergam todo esse processo diante das exigências que lhes são determinadas para os avanços dessas crianças.

A partir dessas mudanças educacionais inclusivas e detectando a relevância do professor para que isso seja viabilizado, indagou-se: como professores alfabetizadores representam o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

As atividades desta pesquisa foram desenvolvidas com o propósito de desvelar qual a representação dos professores acerca do processo de alfabetização de crianças com TEA.

METODOLOGIA

ABORDAGEM DO ESTUDO

O estudo se enquadra dentro de estudos com abordagem quantitativa. Partiu-se do pressuposto que a forma puramente quantitativa seria suficiente para o entendimento do problema em questão, uma vez que captaria as experiências subjetivas dos participantes.

Tem um caráter exploratório visando desenvolver, esclarecer e alterar conceitos e pensamentos, no intuito de elaborar problemas ou hipóteses a serem pesquisadas em outros estudos (GIL, 2008).

LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi realizado em escolas da rede pública e privada de ensino, da cidade de Patos-PB, com docentes que atuavam com crianças com TEA em sua rotina de sala de aula e que trabalhavam no ciclo de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

PARTICIPANTES DO ESTUDO

Foram incluídas no estudo as docentes que necessariamente já tiveram crianças com TEA, comprovadamente diagnosticadas por laudo médico, em suas salas de aula, vivenciando o ciclo de alfabetização, quer sejam da rede pública ou privada de ensino. Ficaram excluídas da coleta de dados as que apresentavam algum problema de saúde que inviabilizasse participar da

pesquisa, ou então, as que estivessem gestantes não conseguindo participar de todas as etapas do estudo antes de iniciar a licença maternidade. No total foram inseridas nesse estudo 60 professoras.

Isso posto, nesse estudo optou-se pela técnica de amostragem intencional por julgamento, através do qual o pesquisador seleciona a população pesquisada respeitando algum critério de seu estudo (NOBRE et al 2016).

COLETA DOS DADOS

Os dados foram coletados de quatro formas e em duas etapas (Organograma 1): A primeira etapa foi iniciada através da Técnica de Associação Livre (TAL) e, em seguida foi aplicado, na segunda etapa, o Procedimento de Classificações Múltiplas, que inclui o Procedimento de Classificação Livre (PCL) e o Procedimento de Classificação Dirigida (PCD).

Na TAL os termos ou expressões emitidas pelos participantes do estudo expõem as representações de um grupo maior de pessoas, para posteriormente serem classificados por um grupo menor (ROAZZI, 1995).

Já o PCM foi descrito inicialmente por Roazzi (1995) e vem sendo amplamente utilizada em pesquisas que buscam desvelar as crenças e representações acerca de determinados temas, viabilizando ao participante a utilizar seus constructos e transmitir seus pensamentos a respeito desses constructos, sendo livre para expressar sua maneira de pensar, sendo minimizada a interferência do entrevistador. O PCM usa o pensamento estruturado dos sujeitos sobre o mundo no qual estão inseridos, permitindo ao pesquisador compreender como esses sujeitos pensam e agem diante de determinados aspectos e como os conceituam.

Inicialmente, na TAL, as professoras foram solicitadas a dizerem palavras ou expressões que vinham à sua cabeça quando pensavam em “autismo e alfabetização”. Para essa etapa, não foi fixado número de palavras ou tempo de emissão. As palavras mais frequentemente associadas à expressão deflagradora (autismo e alfabetização) foram escritas em fichas de cartolina e utilizadas posteriormente, na segunda etapa, para a continuidade do PCM.

Para execução desse segundo momento foram utilizadas as 17 palavras ou expressões deflagradas na primeira etapa juntamente com as palavras “autismo” e “alfabetização”, organizadas em cartões impressos em papel couche e plastificados, todos no mesmo tamanho, 15x8, e escritos em fonte Times New Roman, tamanho 30.

Após a identificação das palavras e expressões e para dar sequência ao PCM, acrescentou-se os termos “interação social” e “comunicação”. Adotou-se essa medida em

virtude dessas expressões não terem sido mencionadas por nenhuma docente pesquisada na primeira fase da coleta de dados. No entanto, contrapondo-se ao ocorrido, a literatura faz bastante referência a esses dois aspectos como determinantes para favorecer a alfabetização de crianças com TEA, como menciona a publicação feita por Camargo e Bosa (2009) relatando que as crianças com TEA geralmente têm grandes dificuldades para estabelecer interação social, como também no desenvolvimento da comunicação. Mesmo assim, ao serem inseridas no ambiente escolar esses dois aspectos tendem a se desenvolverem favorecendo o processo de aprendizagem das habilidades escolares e da alfabetização, inclusive.

Nesta segunda fase, na realização do Procedimento de Classificação Múltipla, inicialmente foi realizada o primeiro momento, denominado de Procedimento de Classificação Livre, através do qual as professoras participantes da pesquisa receberam 19 cartões contendo: as 15 palavras/expressões deflagradas, as 2 inseridas pela pesquisadora (“interação social” e “comunicação”), como também os 2 termos que guiam a coleta de dados: autismo e alfabetização. Após isso, a pesquisadora aplicou a orientação “Aqui temos 19 cartões, contendo palavras e expressões, solicito que leia todas, observando com atenção para organizá-los em grupos que para você tenham um motivo para estarem juntas. A quantidade de grupos e a forma como vai organizar os cartões ficará a seu critério de escolha. É importante que use todos os cartões”. Dessa forma, as professoras organizaram as fichas dispostas em filas na horizontal, representando grupos formados por ela.

Assim, na segunda etapa, no PCL, as palavras ou expressões eram agrupadas de forma aleatória, sem quantidade limite de grupos, de forma que todas tivessem um sentido para estarem presentes no mesmo grupo do qual faziam parte.

No segundo momento da segunda fase de coleta de dados, ainda no PCM, foi realizada a Classificação Dirigida, através da qual as palavras “autismo” e “alfabetização” foram removidas, restando apenas 17 cartões e a professora recebeu cinco cartões na cor amarela, que representam cinco grupos, contendo as expressões “palavras/frases muitíssimo associadas com as expressões” (grupo 5), “palavras/frases muito associadas com as expressões” (grupo 4), “palavras/frases mais ou menos associadas com as expressões” (grupo 3), “palavras/frases pouco associadas com as expressões” (grupo 2) e “palavras/frases não associadas com as expressões” (grupo 1). À ela foi dada a instrução “Nesse momento, você vai pegar os 15 cartões e organizá-los nesses cinco grupos. Os cartões que achar estarem muitíssimo associados as expressões ‘autismo’ e ‘alfabetização’ deverão compor o primeiro grupo, os que achar estarem muito associados farão parte do segundo grupo e assim por diante. É importante que todos os

cartões sejam usados em algum grupo”. Todos esses arranjos foram anotados e registrados através de fotografias.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos na associação livre, nas combinações dos agrupamentos do PCM, como também na classificação dirigida formaram um banco de dados que possibilitou a realização de análises estatísticas descritivas, de frequência absoluta e relativa que possibilitou explorar a relação entre os itens mais frequentes e as palavras-chave (ROAZZI, 1995; ROAZZI et al 2013). Nesse caso as palavras-chave são “autismo” e “alfabetização”.

Assim, a partir da análise quantitativa, o trabalho se propôs fazer uma representação dos professores sobre os termos “alfabetização” e “autismo”, usando como base a Teoria das Representações Sociais. Compreende-se por Representações Sociais os fenômenos psicossociais localizados entre o universo do pensamento, onde se constituem as teorias do senso comum, e o conhecimento científico (MOSCOVICI, 2011).

RESULTADOS DO ESTUDO

Na primeira fase da coleta de dados, conhecida como Técnica de Associação Livre, foram deflagradas 15 palavras ou expressões, escolhidas pela grande quantidade de citações, como também pelo importante valor conceitual que elas representam para este estudo. Na tabela 1, é possível observar a frequência e o percentual em que tais palavras ou expressões foram mencionadas. As que estiverem na cor vermelha foram as mais citadas.

O montante de 60 professores mencionou um total de 757 palavras ou expressões, com média de 9,6 palavras por profissional. Seguem dados desses relatos a seguir:

- As 15 mais citadas totalizaram um somatório de 493 citações e representam 65,1% de todo o montante.

Tabela 1 - Palavras ou expressões mais citadas na técnica de associação livre, a partir dos termos “Autismo” e “Alfabetização”. Patos-PB, 2018.

Itens	Frequência	Percentual*
Acreditar na capacidade da criança	30	4%
Amor pelo aluno	55	7,3%
Aprendizagem do aluno	34	4,5%
Atenção ao aluno	21	2,8%
Busca do professor pelo conhecimento	37	4,9%
Buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança	74	9,8%
Compromisso da escola	23	3,1%
Dedicação do professor	15	2%
Desafio para o professor	18	2,4%
Inclusão	16	2,1%
Paciência com o aluno	20	2,6%
Participação dos pais	73	9,6%
Respeitar o aluno	17	2,3%
Respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança	43	5,7%
Segurança do professor diante da sua intervenção	17	2,3%
Total	493	65,1%

(*)Percentual considerando o total dos mais citados

Fonte: Tabela elaborada pela autora

As expressões mais citadas foram “Buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança”, 74 vezes (9,8%) e “Participação dos pais”, 73 vezes (9,64%). Elas configuram a representação social dessa demanda de profissionais sobre as expressões “Autismo” e “Alfabetização”, quando relacionadas entre si. Em outras palavras, elas refletem o conceito que as professoras construíram ao associarem esses dois termos. Acrescenta-se que o somatório dessas expressões ultrapassa o número de entrevistadas. Isso ocorreu pelo fato delas mencionarem termos que tinham o mesmo significado. Quando isso ocorria eles eram transformados em uma única expressão, ultrapassando o somatório de 60 vezes.

É possível constatar que esse resultado também remete a uma representação social contendo três campos semânticos bem distintos, que seguem: campo semântico com foco no professor, englobando todas as palavras e expressões referentes ao professor; campo semântico com foco na escola como um todo, abrangendo todas as palavras e expressões que são do compromisso da escola; e campo semântico com foco nos pais, com apenas uma expressão que faz menção à participação dos pais, mas que tem grande valor em decorrência da quantidade de vezes que foi citada, equivalendo a 9,6%.

No Procedimento de Classificação Livre é importante ressaltar que as expressões que se encontram mais correlacionadas à “alfabetização” são: Aprendizagem do aluno, Desafio para o professor e Respeitar o tempo de aprendizagem da criança (tabela 6). Neste caso, a

representação social que a população pesquisada fez está relacionada ao foco no processo de aprendizagem da criança, respeitando o seu tempo de aquisição, como também no desafio que isso gera ao professor atuante para proporcionar a alfabetização.

Já com relação as que estão mais associadas a “Autismo” são: Compromisso da Escola, Participação dos pais e Segurança do professor (tabela 6). Como é possível observar, nesse aspecto as professoras também defendem que a responsabilidade nesse processo deve estar vinculada aos pais e escola, mas também abordam a segurança dos professores enquanto profissionais para atuarem nesses casos.

Destacam-se negativamente duas expressões que não foram relacionadas com as palavras discutidas (Autismo e Alfabetização) ou foram com uma frequência baixa: interação social e respeito ao aluno.

Outro achado importante é a palavra “comunicação” e “interação social” ter sido considerada sem associação com o termo “alfabetização”. Já com relação à autismo ambas tiveram baixa associação, principalmente a expressão “interação social”.

Segue tabela 2 abaixo, contendo as expressões mais fortemente associadas a “Alfabetização” e “Autismo”, como também todos os dados referidos anteriormente:

Tabela 2 – Palavras e expressões associadas a autismo e alfabetização, segundo professoras com vivência em alfabetização de crianças com TEA. Patos, 2018.

PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÃO LIVRE		
EXPRESSÕES	Alfa N*	Aut N**
APRENDIZAGEM DO ALUNO	6	2
AMOR PELO ALUNO	1	2
ACREDITAR NA CAPACIDADE DA CRIANÇA	3	0
ATENÇÃO AO ALUNO	3	1
BUSCA DO PROFESSOR PELO CONHECIMENTO	3	3
BUSCAR ESTRATÉGIAS PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	2	3
COMPROMISSO DA ESCOLA	1	5
COMUNICAÇÃO	0	3
DEDICAÇÃO DO PROFESSOR	4	3
DESAFIO PARA O PROFESSOR	6	4
INCLUSÃO	4	2
INTERAÇÃO SOCIAL	0	1
PACIÊNCIA COM O ALUNO	4	3
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	3	5
RESPEITAR O TEMPO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	6	2
RESPEITAR O ALUNO	1	1
SEGURANÇA DO PROFESSOR	3	5

(*) Frequência que as Palavras e Expressões aparecem associadas à Alfabetização

(**) Frequência que as Palavras e Expressões aparecem associadas a Autismo

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Já no PCD, a análise dessa etapa demonstrou que as expressões mais fortemente associadas à alfabetização e autismo foram “acreditar na capacidade da criança”, “inclusão” e “participação dos pais”, como pode ser visto na tabela 3 e no gráfico 1. As duas primeiras expressões surgem como algo novo em relação as etapas anteriores da pesquisa. No entanto, a expressão “participação dos pais” surge em todas as fases. Esse fator deixa evidente sua relevância diante do processo de alfabetização das crianças com TEA.

Ainda fica registrada a pouca relação das palavras “comunicação” e “interação social” com “autismo” e “alfabetização”, aspecto que já é possível observar desde o PCL, Tabela 2, como também na TAL, quando elas não foram mencionadas por nenhuma professora. Segue tabela 3 e gráfico 1 expondo os achados:

Tabela 3 - Palavras e expressões associadas a autismo e alfabetização, no procedimento da classificação dirigida, segundo professoras com vivência em alfabetização de crianças com TEA. Patos, 2018.

PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA					
EXPRESSÕES	Frequência de classificação				
	5	4	3	2	1
Aprendizagem do aluno	7	8	6	0	0
Amor pelo aluno	4	10	4	1	2
Acreditar na capacidade da criança	14	4	3	0	0
Atenção ao aluno	3	8	6	2	1
Busca do professor pelo conhecimento	6	6	4	2	3
Buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança	7	7	3	2	2
Compromisso da escola	5	6	4	4	2
Comunicação	3	5	3	2	7
Dedicação do professor	7	7	6	1	0
Desafio para o professor	4	2	8	4	2
Inclusão	14	3	1	0	3
Interação social	4	3	5	7	2
Paciência com o aluno	4	8	5	4	0
Participação dos pais	10	7	1	1	2
Respeitar o tempo de aprendizagem da criança	9	6	4	2	0
Respeitar o aluno	4	13	2	1	1
Segurança do professor	6	7	3	4	1

1– Palavras ou expressões sem associação com Autismo e Alfabetização

2 – Palavras ou expressões pouco associadas com Autismo e Alfabetização

3 – Palavras ou expressões mais ou menos associadas com Autismo e Alfabetização

4 – Palavras ou expressões muito associadas com Autismo e Alfabetização

5 – Palavras ou expressões muitíssimo associadas com Autismo e Alfabetização

Fonte: Tabela elaborada pela autora

DISCUSSÃO

Ao analisar os campos semânticos dos termos ou expressões obtidas por meio da técnica de associação livre, foi mostrado que a representação social dos termos “autismo” e “alfabetização”, foi composta por três campos semânticos bem distintos. Dessa forma, foram estabelecidos os três campos a partir dos seguintes critérios utilizados: a contribuição da escola, a contribuição do professor e a contribuição dos pais, destacando a necessidade de serem utilizadas para se compreender a representação social que se estabeleceu a partir desse estudo.

Nos três grupos semânticos destacados é importante frisar que todos deixam claro que a ação do outro é fundamental para na alfabetização da criança com TEA. Compreende-se como ação do outro nessa análise a participação dos pais, da escola de forma geral, como também do professor. Diante da nova forma de se enxergar as práticas inclusivas de uma criança com TEA, a partir do que as leis instruem, sabe-se que é justamente pela participação/mediação de todos que essa criança desenvolverá qualitativamente suas habilidades escolares. Sobre a ação do outro se refletindo na aprendizagem ressalta-se a abordagem histórico-cultural de Vygotsky.

Segundo Orrú (2010), para essa abordagem de Vygotsky a constituição do sujeito depende da participação do outro e tem em sua relação com o mundo no qual está inserido, visto que, as pessoas se relacionam com o ambiente e com os outros por meio da ação mediada e, com isso, ocorre a construção do conhecimento/aprendizagem. Para a pesquisadora a ação do outro é determinante para que ocorra o caminho percorrido entre o objeto e a criança e vice-versa, sem deixar de considerar aspectos relacionados à história social, cultural e individual.

Ainda dentro dos campos semânticos, destacaram-se com maior relevância as expressões “buscar estratégias para favorecer a aprendizagem da criança” e “participação dos pais”. A primeira, direcionada para o compromisso de todos na escola em construir estratégias ou recursos que consigam de fato viabilizar esse processo de aprendizagem, e a segunda, remetendo a importante ação dos pais diante do processo de alfabetização dessa demanda.

Os pais devem participar ativamente desse empenho para elaboração curricular. Durante a coleta de dados foi possível perceber o quanto os professores sentem falta dessa participação ativa. Elas não especificavam que era no momento de organização curricular, mas o ato de fazer parte e de contribuir deixa clara a necessidade de que haja engajamento por parte dos pais em todos os momentos dos quais a criança vai ou deveria estar inserida.

Perotti (2016) acrescenta que para prestar assistência a cada criança faz-se necessária a aplicabilidade de medidas e práticas sujeitas a alterações específicas, bastante individualizadas

e restritas especificamente para cada uma delas, sendo, únicas e intransferíveis para cada pessoa a proporção que ela vai se desenvolvendo.

Para tanto, é primordial que os pais estejam atentos ao desenvolvimento de seus filhos, como também ao aparecimento de alterações no desenvolvimento que possam gerar suspeita quanto ao surgimento de algum transtorno que eles possuam. Só é possível estar atento à formação da criança quando são estabelecidos vínculos no ambiente de casa, principalmente entre pais e filhos.

Na análise realizada sobre a primeira fase da segunda etapa, denominada como Procedimento de Classificação Livre, a representação social que a população pesquisada fez no diz respeito ao termo “alfabetização” está fortemente relacionada ao processo de aprendizagem do infante com TEA, dentro do seu tempo individual de aquisição e desafio que esse processo provoca no docente que atua na estimulação da alfabetização.

No que concerne ao respeito a esse tempo de aprendizagem fica notório que o grupo pesquisado compreende as limitações que algumas crianças com TEA têm para alcançar a alfabetização. Elas perceberem que é um processo que pode ocorrer em tempos diferentes das crianças com desenvolvimento típico.

Concordando com a representação social feita pelas professoras sobre o processo de aprendizagem dessas crianças e o tempo de aquisição do mesmo, Sampaio e Oliveira (2017), declaram que todas sejam contempladas com progressos intelectuais e sociais. No entanto, as pesquisadoras referem destacar-se toda a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que giram em torno do quadro de uma criança com TEA e a necessidade que há de reconhecer esses aspectos para que se consiga desencadear o progresso do aluno, além de todas as adversidades enfrentadas no decorrer do ciclo de alfabetização, para viabilizar principalmente o letramento.

O grupo pesquisado se deteve a expor sobre a importância dos outros para aprendizagem como um todo, não se detendo exclusivamente à alfabetização. É importante compreender que o ciclo de alfabetização não diz respeito apenas a alfabetização propriamente dita. O ambiente da escola consegue favorecer outras aprendizagens.

Isso é corroborado por Vygotsky e suas reflexões na educação, quando expõem ser na escola que a criança desenvolverá um outro tipo de conhecimento, que é dividido em dois grupos: os conceitos cotidianos ou espontâneos, alcançados por meio de experiências pessoais, concretas e da rotina do dia-a-dia; conceitos científicos, atingidos por intermédio da escola e da sala de aula, não acessíveis a ação imediata da criança, disponibilizando ao infante um

conhecimento sistemático de algo que não tem relação com suas vivências pessoais de sua rotina fora da escola (COELHO; PISONI, 2012)

No que concerne aos desafios para o professor conseguir desencadear a alfabetização nessa demanda, Fontes (2015) concorda com essa representação social e seu posicionamento revela que as práticas pedagógicas direcionadas para a leitura, escrita e elaboração textual vão além de ensinar a ler ou a escrever. Além disso, a adoção de alternativas de letramento para a alfabetização deve fazer com que a criança compreenda a correlação entre o que se escreve e a forma como se escreve para entender a finalidade do texto elaborado.

As professoras representaram o alcance à alfabetização como algo desafiador, diante da complexidade do autismo. Quando elas se remeteram a expressão “desafios para o professor”, estavam agregando essa reflexão justamente a “autismo” e “alfabetização”, na compreensão das limitações desafiadores para essas profissionais no intuito de fazer o aluno com TEA atinja a alfabetização.

Isso é reforçado pela definição das Funções Executivas. Para as pessoas com TEA, geralmente têm um comprometimento nas funções executivas, ou seja, encontrarão obstáculos para executar atividades que exijam dela uma determinada sequência, como são as ações para preparar uma comida e organizar um quarto. Quando se faz menção ao processo de alfabetização, a defasagem nas FE interferirá na quantidade de atenção que cada texto deverá receber do leitor e no auto-monitoramento para compreensão da leitura, já que no TEA geralmente é necessário explicar sobre como deve ser feita a leitura e qual a sua finalidade (CARNAHAN; WILLIAMSON; CHRISTMAN, 2011).

Com relação a representação social vinculada ao termo “autismo”, quando se pensa em alfabetização dessa demanda, na concepção das docentes pesquisadas, esse aspecto está fortemente associado a participação dos pais e da escola, mas também não excluem a relevância da segurança do professor dentro desse processo.

Já sobre a participação da escola, para as professoras pesquisadas tem uma representação dessa instituição atuar como parceira do professor e da família no que concerne ao engajamento junto ao infante com TEA, tentando inclusive engajar mais a família dentro das atividades do próprio ambiente escolar.

Essa mesma reflexão sobre a escola participativa e atrelada com a família se fortalece de acordo com o ponto de vista de Esteves, Reis e Teixeira (2015), quando referem que a participação da escola precisa se adequar, passando a usar meios e recursos apropriados e adaptados a todos para que haja a conquista do processo de ensino/aprendizagem.

Já sobre a segurança do professor, Nunes (2014) concorda com essa postura quando defende que o educador precisa ser alguém que reflete sobre suas condutas, levando em consideração o fato de que aquilo que é pensado por ele vai se refletir nas suas práticas pedagógicas, ou seja, na maneira como vai direcionar suas atividades e contribuir com o ensino-aprendizagem.

Nessa fase da pesquisa os achados mostraram que as três expressões mais fortemente correlacionadas a autismo e alfabetização têm uma representação social voltada para o ato de acreditar na capacidade da criança, viabilizar o seu processo de inclusão e a participação dos pais. Os dois primeiros aspectos não corroboram com os achados anteriores, no entanto mais uma vez a participação dos pais surge como vinculada aos termos “autismo” e “alfabetização”. Esse fator reforça o quanto essa expressão tem uma conotação de valor para essa população pesquisada e o quanto isso é determinante para elas diante dessa experiência em alfabetizar crianças com TEA. Sem dúvidas foi o achado mais presente em toda a pesquisa.

Sobre a representação social de inclusão e a participação dos pais Brande e Zanfelize (2012) concordam com esse processo e reforçam que nessa relação entre família e escola não se pode esquecer da inclusão escolar e os desafios desencadeados a partir dela, que em geral não são do conhecimento das pessoas que compõem a escola, como é o caso de diretores, coordenadores, professores e os pais.

Dessa forma, diante das experiências de ensino e aprendizagem, através das quais todos eles partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam as situações problema e tentam dar resolutividade, os professores reunidos com os pais e demais pares tem condições de desenvolver um trabalho mais colaborativo (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

Apesar do exposto no último parágrafo estudos de Nascimento e Cruz (2014) expõem que, no Brasil, as mudanças no que dizem respeito à inclusão acontecem lentamente em decorrência de aspectos, a exemplo de: estrutura física, demanda de dinheiro, materiais e de pessoas habilitadas, como também a aplicabilidade apropriada ao termo educação especial, inserido no contexto educacional.

Já com relação a representação de acreditar na capacidade da criança, ao contrário do que muitos pensam, de acordo com Montagner, Santiago e Sousa 2007), para que se alcance o objetivo da alfabetização da criança autista é necessário a interação entre os profissionais da escola e o infante, ocorrendo intervenções efetivas, estando a equipe pedagógica segura de suas condutas de interação para que haja o suporte necessário não somente à criança, mas também à família.

Sobre os achados negativos dos termos “comunicação” e “interação social” não ter representação social com conotação voltada para “autismo” e “alfabetização”, é pertinente esclarecer que a ação mediadora é essencial para a aquisição das habilidades da criança. Compreende-se que a mediação depende das práticas de interação.

Nessa linha de reflexão sobre a mediação, há o entendimento de ser um aspecto que assume um grande valor na obra de Vygotsky, que de uma forma geral é caracterizada por ser o elo estabelecido entre o estímulo desencadeado pelo meio e a resposta emitida pelo sujeito. Assim, o componente intermediário dessa relação é denominado de mediação, com o importante papel de fazer com que o sujeito se apreenda às situações para se alcançar a solução ou resposta (GEHLEN; DELIZOICOV, 2016).

Isso posto, no contexto escolar as funções de “interação social” e “comunicação” não deve ser ignoradas, visto que essa população poderá sofrer interferência no aprendizado e nas relações sociais comuns ao ambiente educacional, afetando a aproximação com os colegas e professores, a compreensão de regras sociais determinantes para a boa dinâmica da escola, o entendimento de comandos verbais, como também a capacidade de utilizar a linguagem.

Em suma, a inclusão escolar, apesar de restrita até hoje, provoca benefícios aos que usufruem do ambiente escolar, beneficiando a aprendizagem propriamente dita, como também a função comunicativa e as competências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou como principal achado que para o grupo de professoras pesquisadas a participação dos pais é necessária para que haja um melhor desempenho das habilidades de alfabetização em crianças com Transtorno do Espectro Autista. A partir disso, pode-se considerar que a defasagem na relação existente entre os ambientes da escola, o corpo docente e a família repercutem negativamente para o progresso na aprendizagem desses infantes.

A falta de associação entre a comunicação e a interação social com a alfabetização é um agravante detectado neste estudo, visto que essas duas particularidades são determinantes para nortear o infante no ambiente escolar, promover a relação com outro e alcançar níveis mais elevados de aprendizagem.

Essa pesquisa também tem um cunho social, visto que reflete sobre diversos aspectos que norteiam sobre a realidade de várias pessoas que vivenciam a experiência de conviver com uma criança com TEA, justamente nesse período de ingresso no ciclo de alfabetização, que vão desde: as práticas educativas inclusivas; o papel das várias áreas para o bom desempenho da criança na escola; a ação parceira que deve existir entre família, escola e professor; as possibilidades de progresso da criança no que concerne o ensino-aprendizagem para o alcance da alfabetização; e a importância do outro como mediador, defendido por Vygotsky, durante todo o processo de aprendizagem do indivíduo, desde as habilidades mais primitivas até as mais complexas. Essas temáticas abordadas contribuem direcionando a sociedade para práticas mais apropriadas a serem desenvolvidas com essa população.

A partir dessas constatações é possível estruturar eixos/temas/conteúdos para programas de educação continuada, direcionados a população pesquisada, como também a outros que vivenciem de experiências semelhantes, sobre condutas educacionais para a alfabetização de crianças com TEA. Esse processo conta com a participação de profissionais da saúde, a exemplo do atuante na fonoaudiologia, para que haja engajamento na formação continuada não somente do corpo docente, mas também dos profissionais atuantes na escola como um todo, além dos outros núcleos que estão envolvidos na educação especial e no processo de educação inclusiva: família e sociedade. Essa formação continuada serviria como instrumento de inclusão e modificação de todo o contexto que norteia a criança com TEA.

REFERÊNCIAS

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRANDE, C.A; ZANFELICE, C.C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista de Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

BRASIL. Casa Civil. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2010. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.

BRIGANDI, S.A. et al. Autistic Children Exhibit Decreased Levels of Essential Fatty Acids in Red Blood Cells. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 16, n. 5, p. 10061-10066. 2015.

CARNAHAN, C.R.; WILLIAMSON, P.S.; CHRISTMAN, J. Linking Cognition and Literacy in Students With Autism Spectrum Disorder. **Teaching Exceptional Children**, v. 43, n. 6, p. 54-62, 2011.

COELHO, L; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista Modelos–FACOS/CNEC Osório**, v. 2, n. 2, p. 144-152, 2012.

ESTEVES, A.; REIS, A.C.; TEIXEIRA, L. A Aprendizagem e o Ensino Cooperativos Como Práticas Inclusivas na Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: comparação entre escolas do 2º e 3º ciclo com e sem unidades de ensino estruturado para crianças com PEA. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v.5, n.1, p. 245-265, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; DELIZOICOV, Demétrio. A dimensão epistemológica da noção de problema na obra de Vygotsky: implicações no ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 59-79, 2016.

FONTES, G.P.C.S. **Leitura e Escrita no Final do Ciclo de Alfabetização**: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC. 2015. 154 f. (Mestrado Profissional em Letras). – Setor de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2015.

NASCIMENTO, F.F.; CRUZ, M.L.R.M. Da Realidade à Inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista–TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyphonía, Goiania**, v. 25, n. 2, p. 51-66. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MONTAGNER, J.; SANTIAGO, Ê.; SOUZA, M.G.G. Dificuldades de interação dos profissionais com as crianças autistas de uma instituição educacional de autismo. **Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 14, n. 3, p. 169-174, 2007.

NOBRE, Fábio et al. A Amostragem na Pesquisa de Natureza Científica em um Campo Multiparadigmático: Peculiaridades do Método Qualitativo. **CIAIQ2016**, v. 3, 2016.

NUNES, Andréia Nascimento Bezerra de Abreu. **O uso do tablet como ferramenta de apoio a inclusão e alfabetização de crianças autistas**. 40f. Monografia - Especialização em Gestão Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ORRÚ, S.E. Contribuciones Del Abordaje Histórico-cultural a La Educación de Alumnos Autistas. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, P. 1-11, 2010.

PEROTTI, I.L. O Transtorno do Espectro do Autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na/à alfabetização. **Percursos Acadêmicos**, v. 6, n. 12, p. 353-370, 2016.

ROAZZI, A. Categorização, Formação de Conceitos e Processos de Construção de Mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, v 1, n. 1, p. 1-27, 1995.

ROAZZI, A.; SOUZA, B.C.; BILSKY, W. **Facet Theory: Searching for Structure** in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena. 1 ed. Recife: Editora Universitária – UFPE. 2013.

SAMPAIO, C.M.T; OLIVEIRA, F.O. O Desafio Da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista de Psicologia**, v.11, n.36, p. 343-362. 2017.

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: INTERVENÇÃO PRECOCE PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR **Pesquisador:** NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 80028217.4.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.489.725

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, do Centro de Ciências da Saúde da UFPE, orientada pela Profª Bianca Arruda Manchester de Queiroga e coorientada pela Profª Ana Cristina de Albuquerque Montenegro. A pesquisa investiga a percepção de professores alfabetizadores da rede de ensino da cidade de Patos (PB) a respeito da promoção de uma intervenção educacional precoce para facilitar a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. A abordagem é mista, quantitativa e qualitativa, e o estudo tem caráter exploratório. A pesquisadora estima um número de aproximadamente 30 participantes. Estarão incluídos no estudo os docentes que necessariamente tenham ou já tiveram como alunos crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em suas salas de aula ou em salas de Atendimento Educacional Especializado, vivenciando a fase pré-escolar, quer sejam da rede pública de ensino ou da privada. Estarão excluídos da coleta de dados os docentes que não tiveram experiência em alfabetizar crianças com TEA. A técnica de amostragem aplicada será a saturação teórica. Os dados serão coletados através das técnicas da associação livre (com as palavras geradoras "autismo" e "alfabetização") e do procedimento de classificação múltipla (agrupamentos de termos), num primeiro momento, e da entrevista narrativa, num segundo momento. Para garantir a qualidade da pesquisa, a segurança na execução e a eficácia do que está sendo proposto será realizado um estudo piloto. Ele objetiva avaliar o questionário para caracterização da amostra e as pessoas envolvidas na coleta de dados, como também a técnica de abordagem mais apropriada para ser

aplicada na amostra do estudo. Os dados serão analisados por meio da técnica da Análise de Conteúdo, objetivando a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do material coletado. Os dados obtidos nas classificações livres e dirigidas formarão um banco de dados que possibilitará a realização de análises estatísticas, baseadas na técnica de Análise dos Menores Espaços (escalonamento multidimensional não-métrico).

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Desvelar, na perspectiva de professores alfabetizadores, como ocorre a promoção da intervenção educacional precoce e facilitando a alfabetização de crianças com TEA.

Secundário: Analisar a partir da narrativa de vivência pessoal do professor histórias educacionais de crianças com TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consideramos que riscos e benefícios estão bem avaliados no projeto.

Segundo a pesquisadora, os riscos para os participantes da pesquisa podem decorrer de os mesmos se sentirem constrangidos pelo fato de estarem relatando as suas vivências e pontos de vista sobre a temática referida neste projeto. O entrevistado pode ainda apresentar comprometimentos emocionais caso venha se sentir frustrado diante dos relatos de sua prática profissional em crianças com TEA e, até mesmo acuado e intimidado em contribuir com a coleta de dados, visto que a mesma será filmada e gravada. Para minimizar os riscos, será exposta com clareza a relevância da realização da pesquisa e o compromisso quanto a preservação dos nomes e dados pessoais do entrevistado. Além disso, a pesquisadora realizará o estudo piloto com cautela, ajustando as falhas que porventura surgirem nesse momento justamente para evitar que o participante da pesquisa se sinta intimidado, acuado ou emocionalmente abalado.

Como benefícios, o estudo pretende desvendar os reais desafios dos docentes para alcançar a alfabetização em crianças com TEA; apontar algumas lacunas existentes nessa área da educação infantil; e desencadear direcionamentos que favoreçam a intervenção do professor inserido no ciclo de alfabetização de infantes com TEA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Consideramos que o projeto tem relevância científica e está teoricamente e metodologicamente bem fundamentado. Os aspectos éticos estão devidamente contemplados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: 1) Folha de Rosto; 2) Termo de Compromisso e Confidencialidade; 3) Carta de Anuência da Secretaria de Educação de Patos (PB); 4) 8 (oito)

cartas de anuência de escolas de Patos (PB); 5) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 10) Currículo Lattes das pesquisadoras envolvidas.

Todos os termos necessários estão de acordo com a Resolução 466/12.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via “Notificação”, pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link “Para enviar Relatório Final”, disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1030475.pdf	16/11/2017 17:07:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	16/11/2017 17:02:16	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.docx	16/11/2017 09:44:55	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	DeclaracaodeVinculoComOCurso.pdf	14/11/2017 12:39:58	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CurriculoLattesBiancaArrudaManchesterdeQueiroga.pdf	14/11/2017 12:35:11	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CurriculoLattesAnaCristinadeAlbuquerqueeMontenegro.pdf	14/11/2017 12:30:53	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	TermoDeCompromissoEConfidencialidade.pdf	14/11/2017 12:11:26	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaCentroEducativaVeracruz.jpg	14/11/2017 12:10:37	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaSecretariaDeEducacao.pdf	14/11/2017 12:09:46	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaCentroEducativoRosamistica.jpg	14/11/2017 12:08:46	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CartaDeAnuenciaInstitutoEducativoMarianoSocorro.jpg	14/11/2017 12:07:57	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito

			CAVALCANTI LIMA	
Outros	CartadeAnuenciaFeraColegioeCurso2.jp g	14/11/2017 12:07:21	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaColegioeCursoEvolucao.jpg	14/11/2017 12:06:44	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaInstitutoEducacionalDiegoDantas2.jpg	14/11/2017 12:06:08	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CartaDeAnuenciaColegioCristoRei.jpg	14/11/2017 12:05:37	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaInstitutoBrancaDeNeve.jpg	14/11/2017 12:05:01	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	14/11/2017 12:04:13	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	14/11/2017 11:52:44	NARA RAQUEL CAVALCANTI LIMA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

RECIFE, 07 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO