

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS ARAPIRACA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

CLEONOURA BARROS DOS SANTOS

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERS-
PECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS NO PROCESSO ALFABÉTICO DE DISCENTES
AUTISTAS**

ARAPIRACA

2023

CLEONOURA BARROS DOS SANTOS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS NO PROCESSO ALFABÉTICO DE
DISCENTES AUTISTAS

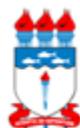
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Alagoas-UFAL, no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores/PPGEFOP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Processos de Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Danielle Oliveira da Nóbrega

ARAPIRACA

2023



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca *Campus* Arapiraca - BCA

- S237a Santos, Cleonoura Barros dos
Alfabetização e letramento na educação especial numa perspectiva inclusiva: desafios no processo alfabético de discentes autistas/ Cleonoura Barros dos Santos. – Arapiraca, 2023.
- 124 f.: il.
- Orientadora: Prof^a. Dra. Danielle Oliveira da Nóbrega
Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, Arapiraca, 2023.
Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus* Arapiraca).
Referências: f. 103-114
Apêndices: f. 115-118
Anexos:f. 119-124
1. Alfabetização e letramento 2. (TEA) Transtorno do espectro autista 3. Autistas - Alfabetização 4. Psicologia histórico-cultural I. Nóbrega, Danielle Oliveira da II. Título.

CDU 377.8

CLEONOURA BARROS DOS SANTOS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS NO PROCESSO ALFABÉTICO DE
DISCENTES AUTISTAS

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino e Formação de Professores, pelo Programa de Pós- Graduação em Ensino e Formação de Professores do *Campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, aprovada em 24 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
DANIELLE OLIVEIRA DA NOBREGA
Data: 27/07/2023 11:47:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Danielle Oliveira da Nóbrega
Orientador (PPGEFOP e UFRN)



Documento assinado digitalmente
ANA PAULA SOLINO BASTOS
Data: 30/07/2023 14:58:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Ana Paula Solino Bastos
Membro interno (PPGEFOP/UFAL)



Documento assinado digitalmente
JAIR BARBOSA DA SILVA
Data: 25/08/2023 11:01:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva
Membro externo (PPGLL/UFAL)



Documento assinado digitalmente
GESSICA FABIELY FONSECA
Data: 22/08/2023 14:30:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Gêssica Fabiely Fonseca
Membro externo (PPGEESp/UFRN)

À Deus,

Por me conduzir sempre no melhor caminho. Por ter me fortalecido ao ponto da superação das minhas dificuldades e limitações, por toda saúde que me deu e que permitiu alcançar esta etapa tão importante da minha vida!

Ao meu filho Adson Roberto,

Meu exclusivo amor, motivo de minhas superações!

Aos meus pais (*in memoriam*) Gérson Umbelino e Maria José,

Gratidão por me ensinarem o melhor caminho e a enxergar o poder transformador da educação. A vocês o meu eterno amor e saudades infinitas!

Às minhas queridas irmãs (Rosicleide, Cleiuza, Claudete e Clécia) e aos meus amados sobrinhos-filhos-afilhados (Carine Rose e Lucas Barros),

Pelo amor, companheirismo, incentivo e admiração. Saber que vocês existem, torna a vida muito melhor!

À todas as docentes alfabetizadoras que assim como eu, acreditam que a alfabetização tem o poder humanizador!

A todos os autistas,

Por me mostrarem e me motivarem, mesmo no silêncio, a ser uma pessoa melhor e uma profissional dedicada. Com vocês meu mundo é mais azul!

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Danielle Oliveira da Nóbrega,
Pela confiança e esmero, por compartilhar todo o seu vasto conhecimento, pela sua paciência ilimitada. Seus saberes me tornaram mais confiante. Sua orientação notável, empenho e confiança me ajudaram a tornar este sonho não somente possível, como especial.

Aos Professores da banca composta por Prof^a Dra. Ana Paula Solino Bastos, Prof^a Dr^a Géssica Fabiely Fonseca e Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva,
Obrigada pela leitura cuidadosa e pelos brilhantes apontamentos realizados desde a qualificação, eles foram essenciais na construção final desse estudo.

Aos Professores e Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores- PPGEFOP, da Universidade Federal de Alagoas-UFAL,
Pela condução do Programa com o compromisso e dedicação necessária ao bom andamento e seu sucesso.

Aos colegas do curso de Mestrado do PPGEFOP, em especial a Daniel, Lucas e Karine (minha parceira de pesquisa e produção escrita),
Pelo companheirismo, entusiasmo e troca de experiências. Apesar da distância, a conectividade nos tornou próximos e queridos.

Aos meus queridos amigos que a vida me deu, em especial a Neli, Elizete, Nairernan, Euza, Regilane, Marinêz, Lucrécia, Ana Maria, Lúcia, Casilda, Rhanauk, Casilda, Alexsandra, Inês, Gilson, Rômulo, Emanuel e Gildeon,
O cuidado de vocês, carinho e escuta fizeram toda a diferença na minha vida. Serei eternamente grata pela admiração e momentos de estímulo, mesmo os que foram à distância. Sou melhor por ter vocês em minha caminhada.

Às Professoras alfabetizadoras e aos docentes da SRM que contribuíram com essa pesquisa,
Por confiarem em meu trabalho e por dividirem comigo suas histórias e experiências. Sem vocês esta pesquisa não seria a mesma, tão pouco possível.

À Professora Dra. Andreivna Kharenine Serbim,
Pelas ricas contribuições iniciais desse processo e incentivo em todos os momentos, eles foram essenciais na realização desse mestrado.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para mais esta conquista em minha vida, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Gratidão!

AUTISMO: CONSCIENTIZAR É PRECISO

Neste dia consagrado
à conscientização,
com todo mundo alertado,
chamo a sua atenção
para a questão do autismo,
com todo positivismo
e muita compreensão.

Todo carinho e afeição
pro autista deve ser dado,
seja neto, filho ou irmão,
faça dele seu legado,
considere que Deus deu,
quando assim o escolheu
para estar bem do seu lado.

Procure ter ajudado
do modo melhor possível,
busque toda informação,
tenha ação de alto nível,
responda com muito amor,
aja com todo fervor
e verás avanço incrível.

Creia no que é concebível,
acredite no progresso,
busque incluir o autista,
favoreça seu acesso,
lembre-se que a descoberta
traz sempre a medida certa
do segredo do sucesso.

Para encerrar aqui peço
como avô de neto lindo
que o potencial feliz,
com amor seja bem vindo,
carregado de alegria,
como quem bem anuncia,
cada autista aqui sorrindo.

Marcos Medeiros (2017)

RESUMO

Incluir os discentes autistas na escola torna o desafio macro diante de aspectos que ainda são obstáculos a uma educação especial (EE) com qualidade e equidade. A alfabetização e letramento de discentes com transtorno do espectro autista (TEA) é uma proposta essencial na contribuição do desenvolvimento máximo de suas habilidades e potencialidades, corroborando com a sua inserção na sociedade letrada ao produzir cultura com os demais pares, como postulado na Psicologia Histórico-cultural (PHC), sendo essencial formação docente inicial e em serviço que contemplem metodologias e linhas teóricas que venham corroborar no sucesso escolar desses discentes. Diante disso, problematizamos que a formação docente inicial ou continuada pode não estar contribuindo na alfabetização e letramento desses discentes, bem como que as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes podem não ser propícias ao avanço da aprendizagem no processo alfabético, problematizando essa que nos orientou na construção do objetivo geral desse estudo que é investigar as dificuldades dos docentes nas práxis pedagógicas de alfabetização e letramento de discentes com autismo em duas escolas no município de Santana do Ipanema-AL. Em relação ao processo da pesquisa, configura-se como um estudo exploratório, descritivo e de campo com três docentes de sala de oferta regular e dois da sala de recurso multifuncional (SRM) em duas escolas municipais de Santana do Ipanema-AL que desenvolvem atividades com discentes autistas. Foram utilizados como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturadas, observações e apreciação de documentos (planos de aula dos docentes e do planejamento educacional individualizado), sendo sua análise realizada por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin. A partir dos dados obtidos através de entrevistas, chegamos a quatro categorias: 1- olhar sobre a inclusão de discentes com necessidades especiais de educação (NEE) no processo educativo; 2- olhar sobre o processo de aprendizagem de discentes com TEA; 3- dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento dos discentes autistas; e 4- práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores. Diante disso, nossos resultados assinalam que as dificuldades encontradas pelos docentes em alfabetizar e letrar discentes autistas são resultados da falta de formação em uma proposta de EE e uma prática educativa mediatizada com adaptações curriculares que contemplem as singularidades desses sujeitos, havendo a necessidade de existir momentos formativos em serviço que supram essas dificuldades.

Palavras-chaves: alfabetização e letramento; TEA; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

Including autistic students in the school makes the challenge macro in the face of aspects that are still obstacles to special education (SE) with quality and equity. The initial reading instruction and literacy of students with autism spectrum disorder (ASD) is an essential proposal in contributing to the maximum development of their skills and potential, corroborating their insertion in the literate society by producing culture with other peers, as postulated in Historical-cultural Psychology (HCP), being essential initial and in-service teacher training that include methodologies and theoretical lines that will corroborate the academic success of these students. In view of this, we problematize that initial or continued teacher training may not be contributing to the initial reading instruction and literacy of these students, as well as that the pedagogical practices used by teachers may not be conducive to the advancement of learning in the alphabetic process, a problematization that guided us in the construction of the general objective of this study, which is to investigate the teachers' difficulties in their pedagogical praxis in the initial reading instruction and literacy of autistic students in two schools in the municipality of Santana do Ipanema-AL. Regarding the research process, it is configured as an exploratory, descriptive and field study, with three teachers from the regular classroom and two from the multifunctional resource room (SRM), in two municipal schools in Santana do Ipanema-AL that develop activities with autistic students. As methodological procedures, semi-structured interviews, observation, documental research (teachers' lesson plans and individualized educational planning) were used, and their analysis was carried out using Bardin's content analysis technique. From the data obtained through interviews and material from the teachers, we arrived at four categories: 1- look at the inclusion of students with special educational needs (SEN) in the educational process; 2- look at the learning process of students with ASD; 3- difficulties in the praxis of the initial reading instruction and literacy process of autistic students; and 4- pedagogical practices of literacy teachers. In view of this, our results indicate that the difficulties encountered by teachers in alphabetizing and teaching autistic students are the result of a lack of training in an SE proposal and a mediated educational practice with curricular adaptations that contemplate the singularities of these subjects, with the need of formative moments in service that overcome these difficulties.

Keywords: Initial reading instruction and literacy; ASD; historical-cultural psychology (HCP).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mudança da CID-10 para a CID-11	42
Figura 2 - Consciência fonológica	60
Figura 3 - Modelo de atividade na intervenção TEACCH	62
Figura 4 - Prancha de comunicação com símbolos	64
Figura 5 - Cartões de comunicação	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos relacionados às PEE em Alagoas	29
Quadro 2 - Itens da SRM tipo I	38
Quadro 3 - História do autismo segundo os especialistas	43
Quadro 4 - Observações da pesquisa <i>in loco</i>	71
Quadro 5 - Caracterização da escola “K”	76
Quadro 6 - Caracterização da escola “W”	76
Quadro 7 - Oferta de escolarização no município de Santana do Ipanema	78
Quadro 8 - Achados da pesquisa	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACA	Análise de Comportamento Aplicado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
APA	American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia)
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EDHDI	Educação em Direitos Humanos e Diversidade
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GERE	Gerência regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco

INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educativa Específica
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PECS	Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)
PEE	Política de Educação Especial
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Superdotação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SMECET	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas à Comunicação)
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

UNEAL Universidade Estadual de Alagoas

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES E ENTRAVES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	20
2.1	A educação e a escola como espaço inclusivo	20
2.2	Historicidade da educação em uma perspectiva inclusiva e escolarização de autistas	24
2.3	Formação docente em uma proposta inclusiva	32
2.4	Sala de recurso multifuncional: um espaço formal de aprendizagem	36
3	COMPREENDENDO O TEA NA INTERSECÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	40
3.1	A Psicologia Histórico-cultural e o TEA	45
4	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE AUTISTAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	51
4.1	Alfabetização e Letramento	51
4.2	Alfabetização e letramento de discentes autistas: reflexões necessárias a uma práxis inclusiva	55
4.2.1	<i>O método fônico da alfabetização</i>	59
4.2.2	<i>TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas à Comunicação)</i>	61
4.2.3	<i>PECS Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)</i>	62
5	DESENHO DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NAS ESCOLAS	69
5.1	Produção dos dados	73
5.2	Caracterização dos participantes da pesquisa	74
5.3	Caracterização das escolas campos de pesquisa	75

5.4	Caracterização do Município de Santana do Ipanema, AL	77
5.5	Procedimentos pré-tratamento dos resultados obtidos	78
6	ANALISANDO OS DADOS: O QUE NOS REVELA A PESQUISA?	80
6.1	Olhar sobre a inclusão de discentes com NEE no processo educativo	82
6.2	Olhar sobre o processo de aprendizagem de discentes com TEA	85
6.3	Dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento dos discentes autistas	89
6.4	Práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores	94
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA ORAL PARA OS DOCENTES DE SALA REGULAR E OS DA SRM	115
	APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	116
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	119

1 INTRODUÇÃO

[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza (MANTOAN, 2006, p. 7-8).

É notório que com o advento das discussões e implementação das políticas públicas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996) para a inclusão de discentes com deficiência em sala de ensino regular, houve incertezas, angústias e questionamentos de toda a comunidade escolar que perduram até a atualidade. Há na Lei exclusivamente uma parte somente em relação à educação especial. No capítulo V, “Da Educação Especial”, art. 58, a Educação Especial é referenciada como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, p. 25).

Sobre a humanização de atendimento a discentes com necessidade educativa específica (NEE), concebemos que é preciso que o docente tenha uma concepção de uma educação igualitária, inclusiva e significativa, adotando uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, baseada em conhecimento e afeto e que venha trazer autonomia a esse discente, seja criança, jovem ou adulto. Dessa forma, faz-se necessário construir oportunidades e possibilidades de desenvolver a comunicação e a linguagem verbal, falada ou escrita, que os ajudará significativamente em seus processos de comunicação e de desenvolvimento.

A aquisição do processo alfabético é um momento único na vida de um discente, contribuindo para seu desenvolvimento social e cultural. Esse processo acontece, inicialmente, na educação informal, em seu lar, e na escola há a ampliação do desenvolvimento através das intervenções dos docentes. A educação é considerada uma prática social e a alfabetização é o início da vida escolar de uma criança, uma porta aberta para o sucesso escolar. O letramento, por sua vez, insere a criança no mundo de descobertas, desenvolvendo sua capacidade de interação igualitária.

Mesmo diante de informações e formações, nem sempre satisfatórias, continua sendo um grande desafio para os docentes alfabetizar e letrar as crianças do Ensino Fundamental dos anos iniciais. A autora Magda Soares (2009), em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, diferencia alfabetização e letramento:

O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, entretanto, não é necessariamente um indivíduo letrado. Já o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e

escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 28).

Sendo ainda vista como um grande desafio, a alfabetização de discentes com NEE requer uma prática docente diferenciada diante da peculiaridade desse público. Há a necessidade de utilização de recursos e estratégias que venham a facilitar o processo educativo e que isto aconteça de forma prazerosa, significativa e mediada. Concebemos que é preciso, por parte do docente, incluir, em sua práxis pedagógica, um processo metodológico diferenciado, uma prática educativa que possibilite a alfabetização através de atividades lúdicas, dinâmicas e desafiadoras, objetivando ofertar ao discente, mesmo de forma diferenciada, a condição de ter seus talentos e habilidades instigados, proporcionando o sucesso alfabético. Nesse sentido, Sousa, Silva e Oliveira retratam a temática refletindo que:

Dentre as várias possibilidades de se trabalhar com a alfabetização, devemos ser criativos, ultrapassarmos a técnica de montagem e desmontagem de palavras, da memorização isolada de famílias silábicas, de um ensino do mais fácil para o mais difícil. Buscar uma intervenção pedagógica a partir do que os alunos pensam sobre esse processo de aprendizagem constitui o primeiro passo de uma prática educativa que valoriza o aprendiz. Esse posicionamento nos impulsiona a refletir sobre dois aspectos fundamentais: como a criança aprende e também como deve ser o papel docente dentro da sala de aula (SOUSA; SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 2).

O trabalho de alfabetização de discentes com transtorno do espectro autista (TEA) exige do docente alfabetizador metodologia de ensino pautadas em uma proposta lúdica e mediada entre o docente e demais pares, bem como a percepção de que esse discente é capaz de aprender de acordo com propostas que lhes são oportunizadas conforme suas especificidades. O educador, consciente da importância desse processo essencial à aprendizagem desses sujeitos, deverá buscar conhecimentos, estratégias e recursos diferenciados para tornar sua práxis educativa mais inclusiva e ativa, objetivando, através da aprendizagem, tornar esses discentes autônomos e participantes na vida social.

As mudanças educacionais requerem um olhar reflexivo do docente em uma perspectiva de inserir em suas aulas novas práticas educativas baseadas na ciência, embora não se possa falar em mudanças educacionais, na inclusão de discentes autistas, sem que seja feita uma reflexão sobre formação docente, visto que a falta de formação vem corroborar no distanciamento de uma educação igualitária e significativa.

A formação inicial dos docentes que têm ou não em suas salas discentes matriculados com NEE não condiz com o contexto educacional atual, de modo que a continuidade da

formação, quando acontece, ainda não contempla a todos os docentes e à comunidade escolar em geral, gerando exclusão e uma aprendizagem fracionada. Em consideração à importância da formação inicial de docentes para o atendimento de crianças com NEE, Salgado (2006, p. 66) reflete:

[...] pensar a formação e a inclusão em educação significa dizer que este processo é permanente e que só difundindo essas concepções poderemos reiterar princípios mais humanos, democráticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e menos desigual.

Mesmo com o avanço dos estudos, discussões e implementação de políticas públicas que garantem o acesso desses discentes em salas de ensino regular, ainda há uma dicotomia entre a teoria e a prática, dificultando as ações que possam favorecer uma alfabetização exitosa.

Considerando estas questões aqui por nós representadas e referenciadas por estudiosos citados e a realidade de escolas que temos contato e que têm em seu corpo discentes com autismo matriculados, problematizamos sobre como vem se dando o processo de alfabetização e letramento desses discentes, bem como quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes para propiciar o avanço da aprendizagem nesse processo. Nesse sentido, percebemos um distanciamento entre teoria e prática em relação ao alfabetizar letrando, contribuindo com o engessamento da aprendizagem de discentes autistas no processo educativo, diminuindo as possibilidades de interação e aprendizagens. Diante dessas indagações questionamos: quais são as dificuldades que os docentes encontram em suas práxis¹ pedagógicas na alfabetização e letramento de discentes com autismo em duas escolas no município de Santana do Ipanema, AL?

A partir das discussões iniciais e para que possamos responder ao questionamento, trazemos o objetivo geral de nosso estudo que é investigar as dificuldades dos docentes nas práxis pedagógicas de alfabetização e letramento de discentes com autismo em duas escolas no município de Santana do Ipanema-AL. E, como objetivos específicos, temos: analisar as estratégias utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento de ações pedagógicas em sala de aula com discentes autistas; identificar a existência de formação inicial ou continuada voltadas às práticas de alfabetização e letramento de discentes com NEE; descrever o fazer pedagógico do docente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em relação ao acompanhamento individual de cada criança autista em seu processo de alfabetização e letramento.

Para subsidiar as discussões aqui desenvolvidas, a pesquisa utilizou os estudos de Orrú (2010; 2012; 2016), Soares (2003; 2017), Vigotski (1995; 2000; 2003a; 2003b), Mantoan

¹ Práticas que focam na construção e contemplação reflexiva de ações e seus resultados.

(2003), entre outros que contribuem com nossas discussões, e de Leis e Decretos que garantem direitos à educação, como a matrícula e efetiva inclusão na escola.

Justifica-se a relevância do tema trabalhado em uma proposta educacional inclusiva, especialmente por contribuir na reflex(ação) em relação aos desafios que o docente encontra ao alfabetizar e letrar discentes autistas, afinal entender o desenvolvimento da comunicação das pessoas com TEA é uma necessidade para assegurar a inclusão e o desempenho da autonomia desses sujeitos. O processo de alfabetização dos discentes autistas ressalta a necessidade de superar práticas mecanicistas na sala de aula e de colocar o discente como sujeito ativo no processo de aprendizagem (BARRETO, 2021). Dessa forma, a pesquisa visa contribuir nos debates e reflexões sobre os desafios que os docentes enfrentam ao alfabetizar e letrar discentes autistas; nas reflexões que contribuam em uma práxis educativa lúdica, práxis essas que são essenciais a uma aprendizagem exitosa e inclusiva, assim como nas formações que acontecerão após a conclusão desse estudo.

A relevância do tema se torna efetiva quando esse docente passa a atuar com sujeitos plurais, especificamente, ao concebê-los como produtores de cultura e aprendizagens ao estabelecer com os demais pares uma relação socializada e mediatizada, na medida em que há a necessidade de um olhar amplo e macro sobre suas subjetividades e possibilidades de aprendizagens.

A justificativa desse estudo nasceu, também, das inquietações que me acompanham durante a minha jornada como docente pedagoga da sala regular na rede pública de ensino, quando matriculados em minha sala de aula dois discentes com NEE (deficiência intelectual e TEA). Nesse período, passei por muitos desafios, tive pouca informação e formação para compreender a complexidade que é o processo de aprendizagem desses sujeitos plurais, bem como a falta de metodologias que contribuíssem exitosamente em sua autonomia e desenvolvimento cognitivo; dos desafios que são uma grande realidade para a alfabetização de discentes com TEA, tendo em vista as limitações que os docentes enfrentam mesmo com as mudanças que estão acontecendo na últimas décadas; da minha posição como diretora adjunta de uma escola ao sempre estar em parceria nas formações com o docente da sala de recursos multifuncionais (SRM); da falta de formações específicas que deem condições de um trabalho direcionado às subjetividades desses sujeitos; e de duas especializações (Educação em Direitos Humanos e Diversidade – EDHDI) e Alfabetização e Letramento, ambas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), quando pude refletir sobre os direitos que os discentes com NEE têm e que muitas vezes lhes são negados.

Para uma melhor compreensão dos diálogos e resultados da pesquisa, apresentamos o texto em capítulos, que estão subdivididos em tópicos específicos como representados nos resumos. No capítulo 2, foi realizada uma explanação sobre a historicidade e relevância social da Educação Inclusiva (EI), função da escola como espaço inclusivo e de direito, e a implementação da Educação Especial (EE) nos níveis nacional, estadual (Alagoas) e municipal (Santana do Ipanema), concluindo com a importância das formações docentes em uma proposta de EE, bem como a importância das salas de recursos multifuncionais (SRM) no processo educativo de discentes com NEE.

No capítulo 3, discutimos os aspectos conceituais do transtorno do espectro do autismo (TEA), assim como a importância de percebê-los além de seus diagnósticos e da medicalização; refletimos sobre os principais alicerces da Psicologia Histórico-cultural (PHC) e sobre a essencial contribuição dessa teoria ao conceber o sujeito autista como ativo em seu processo de formação e de desenvolvimento integral ao estar imerso em sua cultura e, ao mesmo tempo, produzindo cultura. Para tal, a mediação é um fator essencial, que contribui na aprendizagem desses discentes ao aludir ao trabalho na zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

No capítulo 4, tratamos da alfabetização e letramento dos sujeitos autistas, e os desafios e possibilidades que os docentes encontram nessa proposta alfabética é o foco das discussões *a priori*. Posteriormente, explicitamos métodos que são mais utilizados nas práticas alfabéticas desses sujeitos e as críticas em Orrú refletidas no que está posto na PHC em relação aos métodos de abordagem behaviorista.

No capítulo 5, apresentamos os percursos teórico-metodológicos traçados para o desenvolvimento da pesquisa ao detalharmos a caracterização dos participantes da pesquisa, do *locus* (escolas) e do município de Santana do Ipanema, bem como os procedimentos de investigação, as considerações sobre os procedimentos, os critérios para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e breves considerações para a organização e análise dos dados produzidos.

O capítulo 6 abrange a análise e a interpretação dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações nas escolas campos da pesquisa.

Como resultados, nas considerações finais confirmamos a problematização deste estudo: que a formação docente inicial ou continuada pode não estar contribuindo na alfabetização e letramento dos discentes autistas, e que as práticas docentes utilizadas pelos educadores podem não ser propícias ao avanço de suas aprendizagens no processo alfabético.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES E ENTRAVES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A escola inclusiva é uma escola comum – ou regular – que acolhe todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Nela, são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (FERREIRA, 2018, p. 4).

Neste capítulo, discutimos sobre a educação inclusiva, buscando compreender seus princípios, aspectos conceituais, historicidade e sua relevância social. Inicialmente, refletimos sobre a função da escola como espaço inclusivo, sendo um direito fundamental postulado na Constituição Federal de 1988, bem como explicitamos, brevemente, a historicidade da educação em uma perspectiva inclusiva no contexto mundial e nacional, desde a segregação de pessoas com deficiência até a atualidade, com a inclusão desses sujeitos na sociedade e no processo educativo.

Também abordamos a implementação da educação especial, em uma perspectiva inclusiva, nos níveis nacional, estadual (Alagoas) e municipal (Santana do Ipanema), sua relevância na inserção e permanência nas escolas de pessoas com deficiência (PcD) e toda a proteção diante dos documentos oficiais. Posteriormente, tratamos da importância das formações docentes em uma proposta de EE significativa e exitosa, concluindo com a essencial colaboração nos processos educativos complementares às PcD que acontecem nas SRM.

Para a discussão deste capítulo, partimos do pressuposto de que a educação escolar é direito que a Constituição Federal (CF/1988) assegura a todos os cidadãos, a colocando como um dever do Estado e da família. Para que esse direito fundamental se efetive, é preciso uma educação voltada para a democracia, para práticas inclusivas, como discutimos na seção a seguir.

2.1 A educação e a escola como espaço inclusivo

A educação de todos os cidadãos deve ser garantida pelo Estado e é um direito fundamental assegurado na CF/1988, como está posto no Artigo 6º no Título II- Direitos Fundamentais, Capítulo II- Direitos Sociais. Em relação aos destaques e finalidades, a educação ganhou visibilidade em seus artigos 205, 206, 208, 212 e 214, e nos artigos 205, 206 e 208 há uma fala que abrange a educação inclusiva, principalmente quando se refere à educação como direito de todos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2007, p. 1).

A escola é um espaço de convívio social, no qual acontece: a ressignificação dos conteúdos; a interação com os demais indivíduos (convívio com as diferenças); a construção do processo reflexivo sobre a vida; sobre a cidadania (autonomia, valores, direitos e deveres); de como esse espaço de convivência reflete nas mudanças pessoais; o direcionamento de como utilizar socialmente o que lhe é ensinado.

Em Mantoan (2003), há uma afirmação sobre a aprendizagem plural que se dá no espaço escolar, por ele ser um ambiente humano, e esse ambiente deve ser instigado pelos docentes ao ressignificar o papel do discente enquanto pessoa, enquanto identidade no seu processo evolutivo entre seus pares. Em relação aos contextos de socialização e educação, Bagliano (2012, p. 75 *apud* BARBOSA, 2016, p. 10) expõe reflexões que corroboram nossa perspectiva:

Enquanto processo de socialização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. [...] Ocorre nos espaços escolarizados, que sejam de Educação Infantil à Pós-graduação, [e] dá-se de forma intencional e com objetivos determinados, como no caso das escolas. No caso específico da educação formal exercida na escola, pode ser definida como Educação Escolar.

O primeiro passo para que a inclusão de fato aconteça se dá inicialmente pela adaptação do currículo e pela reflexão de toda a comunidade escolar, no sentido de que esse discente precisa ser incluído e não integrado ao contexto escolar, que a escola deve se adequar às suas necessidades e peculiaridades e não o inverso. Maria Teresa Eglér Mantoan explica a diferença entre os termos incluído e integrado:

A integração escolar pode ser entendida como justaposição do ensino especial ou regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas comuns. Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 27-28).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², há uma indicação de os discentes terem participação igualitária em todo seu processo de escolarização, de haver inclusão em todo o processo educativo desde a base, com a Educação Infantil até as pós-graduações. De acordo com o documento, “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

Sobre a função de uma escola inclusiva, ressaltamos a Declaração de Salamanca³ (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1998, p. 5):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

A inclusão educacional, em uma proposta relacionada aos discentes com NEE, vai além de garantir suas matrículas na rede regular de ensino, de a escola fazer um discurso sobre seus direitos sem as devidas mudanças que garantam a permanência desses sujeitos na escola e o sucesso das ações desenvolvidas pela comunidade escolar. Incluir continua sendo um grande desafio, afinal uma educação inclusiva requer que os discentes convivam com suas diferenças e singularidades. Sobre esses desafios, Fávero (2004, p. 30) reflete que:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois, para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento.

² Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

³ A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. O documento resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca.

Em uma proposta da Educação Inclusiva, temos a Educação Especial (EE)⁴ que está prevista no cap. V, Art. 58 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Tal proposta baseia-se na concepção de direitos humanos, trata-se de uma modalidade de ensino voltada para o atendimento de discentes que são considerados como público-alvo da EE (PAEE)⁵, e vem de encontro às práticas de exclusão que historicamente acontecem em nossas escolas, segregando os que possuem alguma deficiência, contribuindo com a superação das diferenças, dos processos de exclusão. Em relação à EE, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 1).

A inclusão das crianças com autismo na escola regular precisa da atenção de todos para que o sucesso e a permanência desses discentes sejam efetivados em sua totalidade, do contrário esse processo continuará no fracasso. Para Orrú (2016, p. 167), pessoas com autismo, “[...] além de serem diferentes como todos nós, possuem singularidades que precisam ser respeitadas, conhecidas, estudadas e acompanhadas com sensibilidade pelo professor para que elas não sejam motivo de exclusão”.

Considerando as discussões aqui expostas para que a inclusão de discentes com NEE realmente aconteça em sua totalidade, há a necessidade de transformações e ações efetivas que favoreçam sua matrícula e permanência na escola, tais como: mudanças na arquitetura do prédio, havendo adaptação às suas necessidades específicas, contribuindo com a acessibilidade; adequação curricular, corroborando com uma proposta humanizadora e social; organização pedagógica reflexiva e metodologia lúdica, favorecendo uma aprendizagem significativa e

⁴ Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para discentes que têm necessidades educativas específicas.

⁵ São considerados público-alvo da EE discentes com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial (deficiências físicas, intelectual, visual, auditiva, TGD (Trans-torno do Espectro Autista; Síndrome de Down; síndrome de Rett; Altas Habilidades/ Superdotação-AH/SD).

respeitando as formas de aprendizagem desses discentes; formação docente em uma proposta inclusiva, ressignificando sua prática pedagógica; intérprete, no caso de matrícula de discentes surdos; colaboração de um profissional de apoio escolar (PAE)⁶, caso haja necessidade; acompanhamento no contraturno com o docente da SRM⁷; acessibilidade a tecnologia assistiva (TA)⁸ e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)⁹; integração de todos os segmentos da escola e profissionais da saúde em uma mesma ótica (ambiente colaborativo e sem preconceitos), visto que o ensino é um processo coletivo; parceria família-escola, que é de suma importância no sucesso educacional desses sujeitos. Nesse sentido, todas essas transformações e ações têm que acontecer, bem como “[...] as atitudes relacionadas ao respeito, à aceitação das diferenças e discussões sobre preconceito e estigmas” (FARO; GUSMAI, 2013, p. 230).

E, nesse processo de mudanças e transformações que a sociedade exige para a inclusão, a história explicita fases diversas de acordo com crenças, culturas e poder que predominaram desde a antiguidade, como veremos na próxima seção.

2.2 Historicidade da educação em uma perspectiva inclusiva e escolarização de autistas

A história das pessoas com deficiências e sua marca de exclusão dá-se desde o início dos séculos. Na antiguidade, aconteceram as maiores atrocidades com essas pessoas, visto que estavam totalmente fora dos padrões idealizados naquele período, como: corpos perfeitos e força física (sem deficiência física), mente considerada sã (sem deficiência intelectual ou sensorial) que era o perfil espartano. Por estarem fora desse perfil, foram exterminados, jogados em abismos ou abandonados em cavernas e florestas (SILVA, 2009).

Na evolução dos tempos (século XIII em diante), a igreja católica, em uma forma de doutrinar e catequizar os fiéis, parou com as perseguições e condenações das pessoas com deficiência e iniciou o processo de segregação delas nas instituições de caridades criadas pela própria igreja, mesmo sem ter pessoas qualificadas para fazerem os atendimentos necessários. Nesse contexto histórico, em Amaral (2001, p. 32):

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de

⁶ Profissional de apoio permanente em sala de aula, ajuda na realização de atividades em sala, bem como as locomoções necessárias dos discentes com NEE.

⁷ Ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado, de acordo com o decreto nº 7.611, de 2011.

⁸ Recursos e serviços que objetivam facilitar o desenvolvimento de atividades para pessoas com deficiência.

⁹ Conjunto de ferramentas e estratégias utilizadas para resolver os desafios de comunicação do cotidiano de discentes que tem dificuldades na comunicação oral.

instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes.

Com a valorização do ser humano, influenciada pelas filosofias humanistas do período Renascentista, houve mudanças em relação às PcD ao serem iniciadas observações, estudos e experiências, mesmo que ainda sendo percebidos o enfoque patológico, preconceitos e discriminações (FONTES, 2009). Por volta de 1800, surgiram os primeiros escritos que deram início a registros de estudos de PcD. Fontes (2009, p. 27) explica que esses escritos “Tratavam-se dos estudos desenvolvidos por Jean-Marc Itard (1774-1838) sobre a tentativa de educar Victor, um menino de 12 anos capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, que ficou conhecido como o ‘selvagem de Aveyron’”. Esses textos iniciais foram considerados o advento dos registros de estudos e tratamentos de deficientes mentais, hoje chamados de deficientes intelectuais.

Nessa fase da história (século XVIII e XIX), houve aumento na criação de hospitais psiquiátricos (manicômios), tendo o atendimento ainda voltado às práticas sem atenção necessária que os contemplasse como humanos, havendo torturas constantes.

Apesar desse foco psiquiátrico, também é por esse período que surgem as primeiras experiências em reabilitação e de educação especial. Pacheco *et al.* (2007, p. 244) observam que “As tendências humanistas do final do século XIX foram muito importantes para que então, o conceito de reabilitação, no sentido de atender às necessidades da pessoa com deficiência como um todo, chegasse ao que se vê na atualidade”. Assim, o despertar dos médicos trouxe a visão humanista do contexto desses sujeitos ao concebê-los como pacientes da medicina, iniciando os estudos científicos que colaborassem com seus tratamentos (PACHECO *et al.*, 2007).

Esse é um momento importante, pois, embora ainda com uma visão médica da deficiência, foram desenvolvidas experiências diversas que contribuíram na constituição da educação especial, na medida em que se construía um entendimento de que a pessoa com deficiência pode participar de momentos de aprendizagens educativas.

Em nível nacional, as pessoas com deficiência tiveram as primeiras ações voltadas às suas necessidades em meados do século XIX, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, ambos no Rio de Janeiro (FONTES, 2009).

A partir do século XX, houve significativas mudanças no contexto social, político, trabalhista e educacional, contribuindo para uma nova postura de pensamentos e ações sobre as pessoas com deficiências. Isso se deu após o engajamento de médicos e de outros profissionais da saúde, ao fazerem diagnósticos e iniciarem os tratamentos necessários com esses sujeitos. Nesse contexto de mudanças, as políticas públicas de fomento às práticas integradoras vêm em

forma de filantropia (1930), visto que o governo não assumia a educação desses sujeitos (JANNUZZI, 2004).

A educação a partir de 1935, segundo Jannuzzi (1992), teve avanços em relação ao ensino no que diz respeito à igualdade de oportunidades de forma obrigatória e gratuita, mesmo que na contramão desse avanço continuasse a segregação dos que não atendiam às exigências escolares, uma vez que não havia adequações para atendê-los, segundo as justificativas dos que estavam à frente do processo, naquele período. Sobre a inclusão de deficientes intelectuais no ensino daquela época, Jannuzzi (1992, p. 67) reflete que,

1. Não houve solução escolar para elas. 2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso. 3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares. 4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante. 5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.

No campo educacional, a proposta de integração dos discentes com NEE configurou-se como uma forma de tentar superar a segregação que eles sofriam. Essa integração se dava em salas especiais, não existiam as adaptações necessárias a um currículo que valorizasse suas necessidades e especificidades, tampouco adequações físicas e metodológicas (MEDEIROS, 2012).

Apesar desse esforço, o contexto de assistencialismo e separação dos sujeitos com ou sem deficiência se manteve, o que gerou muitas críticas, sendo a mais recorrente a que o processo de integração versava em um contexto em que a pessoa com deficiência não tinha quem contribuísse com sua aprendizagem, tampouco com sua adequação ao ambiente escolar, o que acontecia de forma desumana. Sendo que “A promoção do aluno de um ambiente mais restritivo para outro, menos restritivo, dependia dos progressos da criança, responsável solitária por seus êxitos e fracassos” (CARVALHO, 2007, p. 29).

As mudanças educacionais, em uma perspectiva inclusiva, vêm corroborando com a visão de como se trabalhar a diversidade, de enxergar o discente na sua singularidade, potencialidade, de reconhecê-lo como um ser cultural, práticas essas difundidas pela PHC. Nesse processo de mudanças, a educação inclusiva tem seus marcos históricos e normativos que garantem os direitos das pessoas com NEE de estarem inseridos em salas de oferta regular com os demais discentes, bem como outros direitos que são direcionados ao contexto educativo, foco de nosso estudo.

Nesse contexto de mudanças rumo à inclusão, destacamos a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), uma das precursoras na garantia de direitos às PcD. Tal lei dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social; define punições de um a quatro anos, por ser crime a recusa, suspensão de matrículas ou outras ações negativas que venham causar perdas aos discentes com NEE; obrigatoriedade de se incluir nos censos nacionais questões específicas sobre as pessoas portadoras de deficiência.

Além disso, sublinhamos a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia (Conferência de Jomtien) como um importante evento para o movimento de inclusão (MENEZES, 2001). A Conferência de Jomtien foi uma das primeiras ações, que teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais na garantia de conhecimentos elementares para uma vida humanamente digna, influenciando a formulação de políticas de inclusão educacional.

Esse movimento ganhou força com a Declaração de Salamanca (1994), na qual a proposta de inclusão fundamentada nos direitos das crianças em escolas se dê integralmente, sejam elas com ou sem deficiências. Nesse sentido, Pacheco *et al.* (2007, p. 15) refletem que “[...] a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades educacionais especiais se ajuste à escola (integração)”.

Essa Declaração foi essencial no processo de mudança educacional de discentes com NEE e deu base para a LDBEN nº 9.394/1996, que se incumbe do compromisso da inclusão de qualquer tipo de deficiência no sistema escolar. Em Werneck (1999),

A concepção de Educação Inclusiva é algo novo e ganhou força a partir da Declaração de Salamanca (1994) que propôs que os alunos com deficiências e transtornos específicos fossem atendidos em Escolas de Ensino Regulares impondo que as mesmas se adequassem ao aluno e não ele as escolas (WERNECK, 1999, p. 23).

Assim, a aprovação da LDBEN 9.394/1996 também fortaleceu a inclusão, ao garantir o direito ao acesso à educação gratuita de qualidade e com equidade, de maneira que os sistemas de ensino tenham a obrigatoriedade de garantir um currículo flexível, métodos e recursos que atendam às necessidades e especificidades dos discentes, entre outros direitos. Prosseguindo, com a necessidade de orientar e dar suporte ao ensino regular e de envolver toda comunidade escolar e social, o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, especifica, no seu Art. 2º, §2 que:

[...] o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da

educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p 1).

Nesse entendimento, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas deve envolver a todos: família, docentes, demais funcionários das escolas e discentes, e atender às especificidades e necessidades de cada discente de forma abrangente e respaldada nas demais Leis e Decretos que subsidiam as políticas públicas a esses discentes.

Um novo marco da inclusão, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), tem como objetivo a garantia e a promoção, em condições de igualdade e equidade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência (PcD) visando a sua inclusão social. Essa Lei é um conjunto de normas que tem o olhar voltado às pessoas com deficiência, considerando a perspectiva das possibilidades que essas pessoas têm em relação às suas tomadas de decisões, sua autonomia e independência. Nesse sentido, a LBI não se reduz às questões relacionadas às condições clínicas desses sujeitos, mas também na sua condição de vida ao se locomover, ao se comunicar, ao ter acesso à informação e ao ser inserido no contexto social e trabalhista.

As políticas públicas que deem condições de discentes com NEE terem uma proposta educacional com qualidade e equidade ainda encontram entraves em sua efetivação, havendo a necessidade de se avançar nos debates, bem como na concretização das Leis que legitimam esses direitos.

Em relação aos sujeitos autistas, eles estão amparados pela Lei nº 12.764/2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esses sujeitos estão representados, no §1º, como pessoa portadora da síndrome clínica, caracterizada nos incisos I e II como descrito a seguir:

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

II – Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 2).

Em relação ao quantitativo de PcD, no Brasil, em 2019, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), “17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (8,4% dessa população) tinham alguma das deficiências investigadas, e cerca de 8,5 milhões (24,8%) de idosos estavam nessa condição” (BRASIL, 2021, p. 1). As deficiências investigadas foram visual, auditiva, intelectual e física.

O TEA não foi investigado no Censo Demográfico de 2010, dificultando o levantamento quantitativo desse público. Com a sanção da Lei 13.861/2019, que determina a inclusão de dados com informações sobre pessoas com TEA no Censo de 2020 e que está sendo realizado neste ano, é esperado, além desse quantitativo, avanço nas políticas públicas destinadas às pesquisas, avanço social, educacional e no âmbito da saúde dos autistas. A estimativa é que existam 70 milhões de pessoas no mundo com autismo, sendo 2 milhões delas no Brasil. Esse número sofrerá amplas alterações após o resultado do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), por ser uma fonte com confiabilidade na coleta de dados.

O contexto histórico das políticas de EE do Estado de Alagoas teve início no ano de 1973, com a criação da Diretoria de Educação Especializada, que tinha como objetivo coordenar a EE no Estado, sendo que, somente nos anos de 1990, o Estado iniciou a elaboração de documentos que direcionassem as ações pertinentes à EE, visto que, até esse momento, eram seguidas as políticas nacionais, sem a preocupação com a realidade local, tampouco da subjetividades e necessidades dos sujeitos público-alvo das ações (PAVEZI; MAINARDES, 2019).

No período de 1973 à 2005, a Diretoria de Educação Especializada realizou ações significativas para as PcD. Pavezi e Mainardes (2019) pontuam que essas ações se deram da seguinte forma: 1973 - Atendimento ao discente com deficiência visual; atendimento ao discente com deficiência auditiva; atendimento ao discente com deficiência mental moderada; atendimento ao discente com deficiência mental severa; 1980 - Educação profissional com a implantação da oficina profissionalizante em marcenaria; 2001 - Implantação do processo de inclusão escolar do discente com deficiência; 2005 - Início da implantação de salas de recursos multifuncionais.

Como falamos anteriormente, as políticas de educação especial (PEE) em Alagoas foram guiadas pelos documentos nacionais, porém com a necessidade de implementar ações que tivessem de acordo com a realidade dos discentes com NEE desse Estado. A partir do ano de 1996, houve a promulgação de documentos relacionados às políticas de educação especial em Alagoas, como descrito sucintamente no quadro a seguir:

Quadro 1- Documentos relacionados às PEE em Alagoas

DOCUMENTO	AÇÃO
Lei nº 5.805, de 31 de janeiro de 1996 (Lei estadual)	Instituiu a Semana Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamenta uma ação criada pelas Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) em 1964.

Lei nº 6.060/1998 (Lei estadual)	Reconheceu de forma oficial e pioneiramente a LIBRAS e outros recursos de expressão como meio de comunicação de uso corrente.
Lei nº 6.757, de agosto de 2006 (Lei estadual)	Aprova o texto do Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/AL) 2006-2015 (reconhecia a necessidade de ampliação e aplicação de políticas educacionais de Educação Especial).
Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016 (Lei estadual)	Aprova o texto do PEE/AL com vigência de 2016 a 2026, reproduz 18 das 19 estratégias propostas para a Meta 4 ¹⁰ no PNE 2014-2024.
Portaria nº 1.325/2016 (Lei municipal/ Maceió)	Trata da sistemática de avaliação, apresenta como especificidade para a Educação Especial, em seu artigo 3º, § 2º, inciso III.

Fonte: elaborada pela autora baseada em Pavezi e Mainardes (2019, p 8-9).

Nas últimas duas décadas, o Estado aderiu aos programas propostos pelo MEC: Escola Acessível, Transporte Escolar Acessível, Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Benefício de Prestação Continuada na Escola e Livro Acessível, bem como outras ações (formações, concurso para as SRM) que contribuem para as matrícula e permanência desses discentes no processo escolar.

A historicidade da modalidade de EE no município de Santana do Ipanema teve como linha de implementação as Diretrizes e Leis Nacional e Estadual, iniciando o processo de inclusivo no ano de 1999 com a parceria do Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (SMECET). As informações que aqui destacamos foram baseadas no relatório “contexto histórico de implantação da modalidade de ensino da educação especial pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Santana do Ipanema – Alagoas”¹¹.

Santana do Ipanema tornou-se município polo da EE com a abrangência de 30 municípios e iniciou um processo de formação docente, com a realização, em 2004, do I Seminário

¹⁰ Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Disponível em: <https://www.pne.org.br/>

¹¹ Documento produzido pela coordenação de EE de Santana do Ipanema-AL no ano de 2018, encontra-se na SEMED do referido Município.

Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, do MEC, em parceria com a SEMED.

A partir do ano de 2005, as questões ligadas à EE tiveram uma ampliação de ações através das Orientações Legais e Pedagógicas que nortearam a prática docente, por meio de formação continuada, supervisão e orientação aos profissionais da educação (serviçais, merendeiras, vigias, agentes administrativos, docentes, coordenadores e coordenadoras pedagógicas, direção escolar); e pais de discentes. Ainda nesse ano, foram realizados Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva (MELO, 2010).

Diante dos movimentos sociais sobre as demandas educacionais e, em especial, aos processos de inclusão de discentes com deficiências, as mudanças exigiam docente qualificado, adaptações nos prédios escolares e espaço para que esses discentes fossem incluídos no processo educativo, entre outras ações. É o que reflete Melo (2010, p. 2), ao relatar:

No ano de 2006 deu-se início a mobilização para inserirmos todos os alunos na sala regular e a garantia do Atendimento Educacional Especializado, a princípio apenas em uma escola. Durante esse período enfrentou-se muita resistência por parte dos pais e profissionais da educação, mesmo assim ao dar início ao ano letivo de 2007 tudo foi se organizando: mais formações, salas, recursos, parcerias e até o momento temos vivenciado muitas conquistas.

Nessa proposta, entre os anos de 2005 e 2006 foram implementadas nesse município as SRM, tendo as docentes responsáveis pelo andamento das ações que realizar um curso específico para esse atendimento. Foram momentos de debates, formações e decisões, como sugere Melo,

A princípio vieram as informações de todo o contexto educacional inclusivo, situação real e situação ideal. E daí cursos de especialização, aperfeiçoamentos, orientações da SEESP/MEC, muitas leituras, estudos e com eles nossas formações e ações no Município Polo e Municípios de Abrangência. Em 2006 surgiram os primeiros cursos para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e com elas a chegada dos primeiros recursos para montar a 1ª sala (MELO, 2010, p. 1).

Com a promulgação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o qual dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo parágrafo único do Art.6º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo do decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007, houve mudanças nos direcionamentos e no processo educativo no AEE. Assim, no ano de 2009, realizou-se a ampliação de formação específica para os docentes que iriam desenvolver ações nas SRM, salas essas implantadas naquele momento na maioria das escolas municipais.

No entanto, para uma inclusão concreta no âmbito escolar, além das formações dos profissionais vinculados à EE, é preciso formar toda a escola: do docente da sala de aula comum aos profissionais de apoio. É sobre a importância da formação em uma proposta inclusiva que trataremos na próxima seção.

2.3 Formação docente em uma proposta inclusiva

Com as necessárias mudanças educacionais que vêm acontecendo nas últimas duas décadas e meia, à luz da aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação docente, nos artigos 61, 62, 63, 64 e 66 da referida lei, tem um novo olhar diante de uma proposta educacional ampla ao estabelecer a finalidade e seus fundamentos, atendendo aos diferentes níveis e modalidades de ensino, como postos a seguir:

Art. 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão: I- Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III- Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 66- A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 75).

Como já citamos, em relação à EE, a LDBEN 9.394/1996, no capítulo V, aborda os aspectos referentes a essa modalidade de ensino e, no art. 59 § 3º, diz que os sistemas de ensino devem garantir aos discentes com NEE docentes com especialização adequada (BRASIL, 1996). Já o art. 58 define que, sempre que for necessário, haverá serviços do AEE para atender às necessidades singulares de cada discente com qualquer NEE.

Entretanto, essas falas estabelecidas na LDBEN não condizem com o que é observado na realidade da maioria das escolas brasileiras, pois há surdos matriculados sem intérpretes para apoiá-los em suas atividades, cegos e outras deficiências sem PAE, e as formações dos docentes de sala regular são de oferta reduzida ou inexistente, contribuindo com o despreparo dos docentes e, em muitos casos, prejudicando a aprendizagem desses sujeitos, devido à falta de formação complementar em uma proposta de EE. A matrícula de discentes com NEE vai além da formalidade burocrática, afinal a inclusão vai além da matrícula, na medida em que é preciso inseri-los em salas de aula de oferta regular.

Pesquisas (ARANHA, 2000; BEYER, 2003) revelam o despreparo dos docentes ao se depararem com as singularidades da EE. Em Cunha (2014), as formações continuadas e em serviços são de suma importância, posto que é no docente que acontece a primeira mudança de pensamentos e atitudes relacionados ao modelo educacional atual. A práxis educativa sem a formação em EE fica comprometida, como acrescenta Cunha (2014, p. 101): “[...] nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola”.

Nesse contexto de falta de formação e informação, os docentes sentem-se frustrados e desanimados por não conseguirem os objetivos no processo educativo dos discentes com TEA, desacreditando que possam contribuir significativamente com esses sujeitos. Dermeval Saviani (1995, p. 45) corrobora com nossas discussões ao refletir: “[...] ao adquirir competência o docente ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”.

A formação inicial e continuada do docente, em uma proposta inclusiva, está em consonância com uma pedagogia libertadora e reflexiva através da mediação com esses sujeitos, fazendo diferença ao perceber as singularidades dos discentes com NEE. Além disso, enfoca-se as necessidades do discente ao desenvolver uma metodologia diferenciada, lúdica e mediada, refletir os conhecimentos específicos, aliando teoria à prática que é desenvolvida em sala de aula, além de uma troca consciente entre docente e discente em uma atitude de transformação da aprendizagem. O domínio dos conhecimentos pedagógicos pelos docentes é essencial, pois dessa forma poderão desenvolver suas atividades, planejar e avaliar o ensino dos discentes.

A formação docente (básica e complementar) é um processo essencial ao sucesso da práxis educativa, servindo de alicerce na construção de uma educação exitosa e humana. É através da formação inicial e continuada que o educador desenvolve sua competência educativa, promovendo ações reflexivas, com embasamentos teóricos e metodológicos.

educacionais especiais, onde analisa-se como era normal na Antiguidade a eliminação das pessoas consideradas “deficientes”, pois na época acreditava-se que eram inúteis para a vida em sociedade (OLIVEIRA, 2017, p. 1).

É necessário que o docente tenha informação científica sobre as deficiências por ele atendidas, bem como conhecimento sobre as metodologias que devem ser desenvolvidas em seus processos educativos. O ofício de ensinar é complexo e exige dos docentes conhecimentos atualizados com práticas que atendam às especificidades de todos os discentes.

Para tanto, é essencial que não haja déficits em seus processos de formação direcionados aos conceitos de inclusão e dos processos que contribuem para uma prática exitosa. Com efeito, a ausência de processos formativos em serviço vem contribuindo no retardo da evolução das pretendidas ações.

Estudar o TEA contribui para ampliar o conhecimento na área específica, contudo é necessário a formação de profissionais da educação básica em uma perspectiva de inclusão escolar (LIMA *et al.*, 2021), de uma práxis humanizada, mediadora e cientificamente comprovada, o que é proposto na PHC. Educar na e para diversidade requer um profissional sintonizado com os conceitos pedagógicos atuais. Nesse contexto, Santos (2008, p. 9) reflete que:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área.

Nesse sentido, contribuindo com essas discussões, Selma Garrido Pimenta explica:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

Essas formações em serviço nas escolas buscam, além do desenvolvimento de discussões, reflexões e soluções sobre a realidade e desafios do ambiente escolar, consolidar a ideia de que se faz necessário o aperfeiçoamento não apenas do conhecimento formal, mas também de práticas que facilitam o aprendizado. Sendo um instrumento que vem contribuir no sucesso

escolar, a formação deve ser realizada em um processo contínuo, garantindo a todos os docentes conhecimentos necessários para desenvolverem atividades com todos os discentes da forma mais ativa, respeitando suas subjetividades, fazendo diferença em sua práxis. Para Paulo Freire, a docência requer do educador:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p. 14).

Por apresentar padrões diferenciados e os docentes e profissionais de apoio (PAE) não terem formações necessárias ou suficientes em relação à escolarização de autistas ou a escola não ter as condições de incluí-los de forma integral, a educação escolar desses discentes pode apresentar dificuldade, ocasionando sua exclusão no processo educacional.

A formação em serviço do docente é uma meta necessária a ser conquistada aos que desenvolvem atividade na escolarização desses sujeitos, visto que conhecer as características e as singularidades do TEA, de como se dá os processos de suas aprendizagens, em todos os sentidos, é um fator essencial no sucesso de sua escolarização. Essa proposta de adaptações metodológicas deve acontecer de forma contínua a uma formação voltada às práticas pedagógicas com discentes com NEE de “[...] modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva, comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual” (FUMES *et al.*, 2014, p. 79).

Nessa proposta de formação docente nas escolas relacionadas à EE e, em especial, ao atendimento de discentes autistas, Mantoan (2003, p. 89) observa que:

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Ainda sobre uma proposição de inclusão, a escola deve ter um currículo flexível e atualizado com propostas adequadas a essa demanda, e um olhar voltado às mudanças educacionais. Desse modo, não somente o docente da sala regular deve estar aberto às mudanças de postura de ideias e ações, mas toda a equipe escolar, afinal na educação não se trabalha isolado, necessita-se de formações que objetivem uma proposta inclusiva significativa, visto que ainda

há muito o que avançar em relação aos processos inclusivos. Sobre essa formação essencial, a inclusão de discentes com NEE,

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 2).

Mediante as falas desenvolvidas, com as colaborações dos autores citados em relação às formações iniciais, continuadas e em serviço, fica evidente a importância de o docente estar em constante busca de novas aprendizagens, objetivando aprendizagens significativas dos discentes com TEA, aliando teoria à prática.

Além da formação, a SRM deve ser observada como um importante componente do processo de inclusão. A seguir, falaremos da SRM, defendendo seu papel como um espaço formal para a aprendizagem.

2.4 Sala de Recurso Multifuncional: um espaço formal de aprendizagem

O desafio de incluir discentes com NEE é um dilema por parte dos que fazem a gestão da escola e, em especial, do docente que tem esses sujeitos matriculados em suas salas. A inclusão de pessoas com deficiência tem como proposta garantir uma educação para os discentes, favorecendo a todos de forma humanizada, e os docentes da sala de oferta regular e da SRM são essenciais nesse processo de inclusão e aprendizagem.

Discentes com NEE têm assegurado pela CF/1988 o direito à escolarização realizada em classes comuns e ao AEE que deve ser efetivado preferencialmente na SRM. Esse direito também está garantido na LDBEN – Lei nº. 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº. 17/01, na lei nº. 10.436/02 e no Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Contribuindo com as Leis e Decretos que dão respaldo à EE, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, em junho de 2014, determina metas e estratégias para a educação brasileira até o ano de 2024. A Educação Especial/Inclusiva está contemplada na meta 4 tendo como objetivos:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao **atendimento educacional especializado (AEE)**, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional

inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MORAES, 2017, p.11, grifos nossos).

O AEE, que é realizado na SRM, não deve ser confundido com reforço escolar, tampouco reproduzir conteúdo desenvolvidos pelo docente na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos intermediários do processo de assimilação e produção de conhecimentos (ALVES, 2006). Essas atividades têm um currículo desenvolvido de acordo com as NEE de cada discente e são de importante contribuição no processo de socialização e aprendizagens desses discentes, sendo realizadas no contraturno de suas aulas e de forma lúdica.

São desenvolvidas na SRM o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o sistema Braille, o soroban, a comunicação aumentativa e alternativa, tecnologia assistiva e formações de docentes em uma proposta de EE, além das adaptações necessárias ao processo de aprendizagem de cada discente de acordo com sua deficiência.

Na Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no art. 13, são citadas as atribuições do docente do Atendimento Educacional Especializado:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Para que haja uma EE de qualidade e com equidade, faz-se necessário a presença de recursos pedagógicos especiais para atender às NEE dos discentes, como está garantido na Resolução citada. E para que na SRM seja desenvolvido um trabalho com práticas exitosas, há a necessidade de materiais, equipamentos diversos e específicos, recursos de acessibilidade, matérias didáticos e mobiliários que forneçam condições de os discentes terem uma proposta

lúdica. De acordo com o Programa de Implementação de SRM (tipos I e II), para que o bom atendimento aconteça é necessário conter os itens dispostos no quadro a seguir:

Quadro 2- Itens da SRM tipo I

Equipamentos	Materiais Didático-Pedagógicos
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil (2012).

Na SRM tipo II, além dos itens acima descritos, há itens que são utilizados especificamente com deficientes visuais. São os equipamentos e materiais didático-pedagógicos: 01 Impressora Braille – pequeno porte; 01 Máquina de datilografia Braille; 01 Reglete de Mesa; 01 Punção; 01 Soroban; 01 Guia de Assinatura; 01 Kit de Desenho Geométrico; 01 Calculadora.

Em seus estudos, Alves (2006) descreve as SRM como um importante espaço formal de aprendizagem. De acordo com o referido autor:

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. [...] A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares (ALVES, 2006, p. 14).

Comungamos com as falas de Alves em conceber a importância do AEE e a sua verdadeira função ao complementar ou suplementar na SRM os serviços educacionais comuns e priorizar as necessidades e singularidades especiais dos discentes atendidos.

A postura do docente mediador na SRM é contributo essencial ao desenvolvimento das crianças autistas ao desenvolver estratégias pedagógicas de acordo com um currículo que favoreça sua aprendizagem, visto que elas necessitam de intervenções diferenciadas e focadas em suas singularidades, dificuldades e em seus ritmos, bem como a importância do estabelecimento de vínculos com familiares e docentes da sala regular, afinal a educação não se faz sozinha. O docente da SRM deve zelar pela promoção de sua identidade, bem como ter seus direitos garantidos em todos os espaços escolares e de sanar seus medos e anseios através da afetividade e ludicidade.

Concluimos este capítulo, refletindo sobre a historicidade da EE e as mudanças justas e necessárias desde a segregação à inclusão desses sujeitos, sobre os direitos que os discentes com NEE têm, mesmo que ainda tenha o que se conquistar. Também observamos a relevância que o processo educativo tem na vida desses discentes ao incluí-los na sua proposta de ensino, voltado a uma práxis lúdica. Refletimos sobre a essencial importância da formação docente na efetiva implementação da EE e na contribuição de uma aprendizagem exitosa ao relacionar teoria e práxis de forma humanizada e da necessária contribuição no processo educativo que é realizado na SRM como complementação ou suplementação da aprendizagem de discentes com TEA.

O discente com TEA é um sujeito plural, que necessita de um olhar educativo macro diante das peculiaridades do espectro, que ele seja percebido como um sujeito cultural de grande possibilidade de aprendizagens através da mediação, como postulado na PHC e que refletiremos no capítulo a seguir.

3 COMPREENDENDO O TEA NA INTERSECÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É importante destacarmos que as relações sociais promovem transformações no desenvolvimento. Logo, o educando com autismo, apoiado nas relações sociais com os demais colegas, poderá desenvolver diferentes possibilidades de aprendizagem (ORRÚ, 2013, p. 1708).

No presente capítulo, discutimos os aspectos conceituais do transtorno do espectro do autismo (TEA)¹² e a importância de perceber os autistas além de seus diagnósticos e da medicalização como defendido por Orrú (2016); refletimos sobre os principais alicerces da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que tem como maior defensor Lev Semionovitch Vigotski, e a essencial contribuição da PHC ao conceber o sujeito autista como ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo (OLIVEIRA; MARTINS; LOURINHO, 2010).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado, entre os manuais recentes de medicina, como um transtorno do neurodesenvolvimento que gera déficits significativos na interação social dos sujeitos, em desiguais níveis, dos mais leves aos mais graves. É uma síndrome que afeta vários aspectos da comunicação verbal e não verbal, além de influenciar também no comportamento (interesses restritos e movimentos repetitivos- estereotípias) do indivíduo, como nos sugere Schmidt (2013, p. 13), ao dizer que “O TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”.

Autismo é um termo que tem origem na palavra grega *autós*, que significa “por si mesmo” (ORRÚ, 2012). A maior parte de informações sobre o TEA vem a partir dos anos de 1940, através das pesquisas e escritos do médico psiquiatra austríaco Leo Kanner¹³. Nesse período, Kanner fez acompanhamento de 11 crianças que demonstravam as características acima descritas, classificando-as com “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” – artigo publicado em 1943.

Em Oliveira (2017, p. 23), há uma ampliação dessa fala,

¹² A diversidade do autismo abrange várias categorias, porém iremos tratar o TEA em sua totalidade, afinal o foco desses estudos são as práticas alfabetizadoras docentes.

¹³ Leo Kanner (Klekotow, 13.06.1894 – Baltimore, 04.04.1981) foi um psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América.

O Autismo também foi confundido com a esquizofrenia por apresentar algumas características semelhantes. No entanto Kanner, contrapondo-se aos estudos de Bleuler, o qual em 1911 considerou o Autismo como um sintoma de esquizofrenia, enfatizava que o autismo seria um distúrbio emocional podendo levar à perda do contato com a realidade, ocasionando uma dificuldade extrema de comunicação com as demais pessoas. Com sintomas muito diferentes dos relativos à esquizofrenia.

A caracterização do TEA, descrito desde os anos de 1940, continua orientando as pesquisas atuais. No ano de 1976, com as pesquisas de Ritvo e Ortnitz, houve uma mudança característica em relação ao processo cognitivo dos autistas (memória, raciocínio lógico e atenção). Oliveira (2017, p. 24) explica que “Eles concluíram que as crianças que apresentavam quadro de autismo além das características citadas apresentavam também déficits cognitivos”.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014, p. 53) corrobora que as características do TEA são: “prejuízo persistente na comunicação social e na interação social [...], padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário”.

Nessa direção, Silva, Frighetto e Santos (2013, p. 1) relatam:

A criança com autismo tem dificuldade em interagir com as outras pessoas, mudanças de rotina e de expressar suas necessidades. Onde não têm medo de perigos, apresentam pouco contato visual, sendo que não respondem a ordens verbais, sendo que ao invés de se expressar verbalmente, usam-se gestos ou sinais. O diagnóstico do autista se dá pela observação do comportamento da criança, pois nos dias atuais não existem testes específicos para sua comprovação. O autismo se compreende por uma síndrome complexa; com as buscas de alcançar resultados melhores no trabalho com autista, deve-se o tratamento ter uma equipe multidisciplinar, tendo em seu quadro profissionais de psiquiatria, fonoaudiologia, psicologia, neurologia, psicopedagogia e demais da área de saúde.

Atualmente, entende-se que o TEA deve ser diagnosticado o mais cedo possível, sendo de grande importância para o tratamento precoce. Batista (2012) observa que o diagnóstico clínico é realizado de forma multidisciplinar (neuropediatra, psicólogo, psiquiatra), através da observação do comportamento, sendo de grande relevância nas intervenções médicas e terapêuticas necessárias, contribuindo com a diminuição dos sintomas gerados pelas características do espectro, bem como um avanço na qualidade de vida desses sujeitos.

É caracterizado em níveis diferentes: 1- necessita de pouco apoio - são autônomas nos diversos contextos do dia a dia; 2- necessita de apoio substancial - mais auxílio no dia a dia e mais terapias; e 3- necessita de apoio muito substancial - têm iniciativa muito limitada, grande dificuldade para conversar (INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA, 2020), é mais recorrente

no sexo masculino (quatro meninos para uma menina), qualificado na Classificação Internacional de Doenças (CID-11) em substituição a penúltima CID-10.

Corroborando com DSM V, a CID-11 buscou classificar o autismo como TEA. Essa nova versão da CID foi implementada em 2022 e reuniu todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo em um só diagnóstico: TEA, ficando de fora dessa CID a Síndrome de Rett e extinguindo a síndrome de Asperger. As subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual, facilitando o diagnóstico médico e planejamentos de intervenções necessárias. Nessas mudanças, aconteceu a:

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014, p. 42, grifo do autor).

Para ilustrar as mudanças da CID-10 para a CID-11, segue uma figura que traz essas mudanças:

Figura 1- Mudança da CID-10 para a CID-11



Fonte: Associação de Pais Inspirare, (2022, p. 1).

Ressaltamos que essas mudanças foram se dando ao longo do tempo, à medida que surgiram “[...] pesquisas científicas, as quais identificaram diferentes etiologias, graus de

severidade e características específicas ou não usuais, deixando então de ser considerado um quadro único e passando a ser visto com uma síndrome” (SCHMIDT, 2013, p. 2).

Essas mudanças nas nomenclaturas do TEA estão representadas a seguir:

Quadro 3 - História do autismo segundo os especialistas

<p>1943, Kanner: Distúrbios autístico do contato afetivo. 1943-1944, Asperger: Psicopatia autista na infância. 1952, DSM I: Autismo: sintoma da Reação Esquizofrênica, tipo infantil. 1968, DSM II: Esquizofrenia tipo infantil. 1980, DSM III: Autismo infantil: Entidade nosográfica, subcategoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD 1987, DSM III-TR (revisão): Transtorno Autístico. 1989, CID-10: Autismo infantil e Autismo atípico, distintos da Síndrome de Asperger. 1994, DSM IV: Transtorno Autista e Transtorno de Asperger, subcategoria dos TGD. 2013, DSM V: Transtorno do Espectro Autista, do qual faz parte a Síndrome de Asperger. 17.06.2018, CID-11: TEA (código 6A02)</p>

Fonte: Intersecção Psicanalítica do Brasil (2022, p. 1).

É importante e necessário realizar estudos a respeito do TEA, de todo os aspectos que são peculiares ao espectro (causas, graus, incidência, sentimentos, ações, formas de como eles se relacionam com seus pares, legislações que os beneficiam, entre outros), para que se possa ter clareza de informações através de fundamentos científicos. Ademais, faz-se necessário ver o discente com TEA para além de seu diagnóstico, do foco no modelo médico de deficiência e dos preconceitos.

Orrú (2016) trata da importância das avaliações quanto ao diagnóstico, advertindo que o uso que é feito deste pode provocar a exclusão social. Nessa direção, é primordial que o discente com TEA seja percebido além de seu diagnóstico e da medicalização, e que a classificação sirva para a reflexão e direcionamento da práxis pedagógica de acordo com suas especificidades. Orrú e Silva (2015, p. 60) explicam que:

A iatrogênese social é o efeito social não desejado e danoso do impacto social da medicina, mais do que sua ação técnica direta (ILLICH, 1975, p. 43). O efeito do diagnóstico clínico médico para os estudantes que os recebem vem, por vezes, interferindo na organização dos espaços educacionais naquilo que concerne às ações educativas direcionadas a eles [...] os resultados iatrogênicos do diagnóstico têm refletido na escola a rotulação consequente da medicalização da sociedade, que classifica as pessoas conforme as características expressas no laudo diagnóstico.

As autoras refletem que, além das características peculiares existentes nos discentes com TEA e do diagnóstico, tem que haver a reflexão das necessárias contribuições e destaque das práticas docentes a partir das peculiaridades desse sujeito para além da consolidação de um conjunto de sintomas, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem de forma mediada. Orrú (2016) consolida essas falas sobre a visão distorcida do diagnóstico como um fator que pode contribuir no fracasso escolar desse discente, sendo necessário enxergá-lo como um ser cultural, transcendendo sua deficiência ao focar nos processos interacionais, valorizando suas formas de aprendizagens.

Em Mantoan (2003, p. 46), esse processo “[...] consiste em uma ação pedagógica cujo objetivo não é curar deficiências fisiológicas, mas em desenvolver ao máximo as potencialidades especificamente humanas, muitas ou poucas, que um determinado sujeito possui”. É imprescindível concebê-lo além dos rótulos, desenvolver possibilidades de inserção desse discente através das intervenções no contexto social e educativo, focando nas possibilidades e não nas suas limitações, através da mediação entre seus pares, incluindo-os em uma proposta significativa de acordo com suas especificidades.

Nesse contexto, Lemos *et al.* (2014, p. 12) argumentam que o discente com TEA é: “[...] um indivíduo que encontra dificuldades em seu desenvolvimento social, mas que tem muitas potencialidades e especificidades que vão além do diagnóstico que recebe”.

As matrículas desses discentes na rede pública de ensino estão acontecendo com mais frequência nos últimos anos, fruto de uma intensa luta por seus direitos ao serem considerados sujeitos com deficiência, de acordo com o §2º, do Art. 1º, da Lei nº 12.764/2012, das políticas públicas resultantes dessa Lei e diante dos avanços em relação às pesquisas em relação ao TEA e seu diagnóstico precoce. Diante desses estudos, evidencia-se que há um grande número de autistas em todo o mundo, como relata Brito (2017, p. 14):

Uma Pesquisa realizada nos EUA (CDC, 2016) indicou que haveria uma pessoa no espectro do autismo para cada 45 (entre pessoas de 3 a 17 anos), o que representa uma prevalência de 2,22% naquele país. O número oficial, porém, continua sendo 1 em 68 (1,47%), de outro estudo do CDC (Center of Diseases Control and Prevention, 2014). Embora no Brasil, ainda não tenhamos estatísticas precisas, o aumento dos diagnósticos de TEA é evidente e reforça a urgência da necessidade de uma transformação na assistência em Saúde e Educação a pessoas com TEA e seus familiares no Brasil.

Como discutimos nessa seção, o TEA é uma condição que necessita de intervenções precoces, objetivando uma melhor qualidade de vida social, ao aprender a lidar com suas características e que os sujeitos autistas devem ser vistos além de seu diagnóstico, de

medicalizações e de rótulos, buscando a inclusão em sua totalidade através da mediação com os demais pares ao produzir cultura. É o que defende a Psicologia Histórico-cultural ao conceber as relações sociais e o próprio meio social para que o discente autista se desenvolva em conjunto com os demais como veremos na seção seguinte.

3.1 A Psicologia Histórico-cultural e o TEA

A Psicologia Histórico-cultural (PHC) tem como principal pensador o psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), e como contribuição nos processos de pesquisas e produções os psicólogos Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979). Tem seus fundamentos nas concepções de Karl Max (1812-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e está baseada nas relações sociais que o homem tem com os demais, ao produzir histórias e na constituição de conhecimentos e aprendizagens, agindo sobre a natureza diferentemente dos demais animais, como afirma Dermeval Saviani (2008, p. 225), “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho [...] Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos”.

A PHC é uma vertente da Psicologia em que o homem é percebido como um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem, participa da coletividade de forma dialógica ao produzir cultura, sendo criado na e pela sociedade em que ele está inserido (VIGOTSKI, 2003b). Com base em um contexto de participação entre pares e na constituição do sujeito em seu processo relacional com os demais através da mediação, a PHC reflete que todas as pessoas devem conviver em um ambiente que propicie interações, sejam sujeitos com deficiência ou não (ORRÚ, 2010).

A criança com deficiência enfrenta desde seu nascimento ações de rejeição, superproteção e limitações. Essas ações têm continuidade no ambiente escolar, podendo comprometer sua aprendizagem por ela ser subestimada, induzindo essa criança a perceber sua deficiência de forma negativa, de anulação de sua identidade desencadeando a deficiência secundária. Em Vigotski (1995), a deficiência primária abrange lesões orgânicas como déficit intelectual, físicas, alterações cromossômicas, enquanto a deficiência secundária é relacionada às disfunções das funções psicológicas que dependem das oportunidades culturais que são dispensadas às pessoas com deficiência. Ou seja, quando se coloca dificuldades na aprendizagem do discente com deficiência, ou se atribui a falta de aprendizagem por conta da sua deficiência relacionando-a com as condições de aprender, o discente pode desencadear uma deficiência secundária que o limitará mais do que a sua deficiência primária.

E, nesse processo de aprendizagem quando o docente valoriza a capacidade do discente com NEE, a compensação acontece sendo uma forma de superação de suas limitações de acordo com suas deficiências. A escola tem um papel essencial na compensação dos discentes ao oportunizar o desenvolvimento com várias estratégias de atividades lúdicas através da mediação, instigando-os a superarem positivamente suas limitações, como refletido em Vigotski (1997, p. 14-15), “Todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo”.

Em uma proposta de a pessoa com deficiência ser percebida na sua totalidade, a defecologia¹⁴ ressalta que os estudos sobre as deficiências devem ter fundamentos nos aspectos históricos culturais, transpondo as deficiências e o diagnóstico médico, considerando que a deficiência não estabelece nenhum impedimento para o desenvolvimento do sujeito. Essa discussão é defendida em Vigotski (1989, p. 3, tradução nossa), ao refletir que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais [sic], é uma criança, mas desenvolvida de outro modo”.

No que é apontado na PHC, a constituição do sujeito não é determinada somente por fatores biológicos, mas principalmente de forma social e cultural. Nesse contexto a deficiência não é vista como limitação ou problema, mas como possibilidade de superação, de compensação ao desenvolver o potencial desse discente. Não se nega a deficiência primária, mas busca-se sua compensação através da mediação.

Com isso, o discente com TEA não é um sujeito que tem seu desenvolvimento abaixo de um que não tenha deficiência, apenas o seu desenvolvimento se dá de forma qualitativamente diferente. Ao ter esse desenvolvimento mediado com mais ênfase entre o docente e seus pares e utilizando metodologias específicas e recursos pedagógicos que contribuam no processo de uma aprendizagem exitosa e significativa, haverá superação de suas dificuldades de forma compensatória ao focar nas demais habilidades desse discente, de acordo com suas possibilidades.

Na PHC, em relação ao processo educacional, foco de nossos estudos, a aprendizagem é tratada como experiência social de forma dialética e mediada, tendo as pesquisas direcionadas para a área do desenvolvimento e da aprendizagem e a conexão com as relações sociais durante o processo e o docente como mediador das interações. Nessa proposta, o homem não nasce pronto socialmente, e seu desenvolvimento acontece com a interação e relação com os demais pares. Nessa discussão, Rego explica que:

¹⁴ Estudo de crianças com algum tipo de deficiência física ou psicológica, tendo como proposta de estudo baseada nas potencialidades dos deficientes. Vigotski foi seu maior precursor, deixando uma macro contribuição aos estudos sobre as deficiências e o social, conseqüentemente para a EE.

Segundo a teoria histórico cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, a apropriação do legado cultural de seu grupo (REGO, 1997, p. 109).

Em Vigotski (2000; 2003b), há pesquisas educacionais, principalmente no que se refere à EE, que têm contribuído para que haja reflexão sobre o papel da escola, do papel essencial da mediação docente no processo de aprendizagem dos discentes com NEE. Sobre as contribuições de Vigotski no contexto de EE, Hostins, Silva e Alves (2016, p. 160-161) refletem que:

A contribuição de Vygotsky, nessa área, deve-se à construção de uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento que distingue a linha natural, prejudicada pela deficiência biológica (primária), da linha cultural de domínio de instrumentos socialmente produzidos. Essa última, porque não diretamente vinculada à deficiência, mas ao ambiente social no qual vive o sujeito, é determinante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, construídas em colaboração e essenciais para seu desenvolvimento.

Vigotski (2003b) compreende que o processo de aprendizagem sempre abrange relações entre um sujeito com seus pares, afinal o ser humano é um ser social e cultural, e que no processo de ensino e aprendizagem ocorre a apropriação dessa cultura. Nessa perspectiva, seu desenvolvimento é constituído em um processo contínuo em contato com a cultura produzida por seus antecessores e as relações sociais, que a aprendizagem tem um caráter social, concebendo o discente como um sujeito ativo ao interagir a partir de relações interpessoais que se transmitem intrapessoais.

Nesse sentido, fazendo um recorte para o processo educacional, na lei do desenvolvimento cultural, *a priori* a atividade do discente é coletiva com seus pares e docente, mas posteriormente desenvolve-a, individualmente, fazendo uso das funções mentais, criadas pela atividade coletiva. E esse processo da passagem do coletivo ao individual caracteriza o processo de internalização que se relaciona com o desenvolvimento cultural:

No desenvolvimento cultural da criança toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da própria criança (intrapicológico). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre os seres humanos (VIGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Diante do exposto, percebemos que o docente tem um papel importante na mediação do discente com autismo entre seus pares no processo de internalização dos signos,

consequentemente no seu desenvolvimento cultural. Os alicerces da PHC são a mediação, linguagem, internalização e cultura.

No tocante à mediação, tem-se que qualquer relação humana não é direta e necessita de mediações construídas em suas relações sociais. Para que o processo de aprendizagem aconteça de maneira transformadora, faz-se necessário a mediação entre os sujeitos, sendo realizada por instrumentos e signos que são dirigidos externamente e internamente consecutivamente, desenvolvendo o processo cultural dos indivíduos, possibilitando o desenvolvimento humano através da “[...] relação do homem com o mundo e com os outros homens” (REGO, 1997, p. 50).

Na ótica da PHC, a partir da perspectiva de Orrú (2010), o discente autista é sujeito ativo em seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Para a autora, o docente cumpre o papel de mediador desse processo ao explorar seus saberes a fim de perceber quais são os significados já construídos com referência aos conceitos que estão sendo formados, quer sejam conceitos mais elementares ou complexos, incentivando a comunicação e interação social desses sujeitos, de maneira em que ele passe a ter ação nas interações e consiga manter um diálogo com os seus pares. Diante desse contexto, Orrú explana que:

Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento. O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento. O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (ORRÚ, 2012, p. 9).

E nessa construção do conhecimento, é na aprendizagem através da mediação que acontece a internalização, que trata do conhecimento adquirido através da interação com o meio em que se vive, resultante da exploração do ambiente. Na mediação, a afetividade e a qualidade da relação docente-discente e do objeto de estudo são necessárias no processo de internalização de conceitos e desenvolvimento social e educacional desses discentes de modo que sejam destacadas suas competências e minimizadas suas limitações. Nos estudos de Vigotski (2003a, p. 74), a internalização é a probabilidade de “reconstrução interna de uma operação externa”.

Nessa perspectiva, esse processo de internalização não é passivo e consiste em uma série de modificações, como a transposição do meio inter para o intrapsicológico de uma função superior, sendo imprescindível que haja mediação para o sucesso desse processo. O desenvolvimento das funções mentais superiores exige a internalização de instrumentos e signos em

contextos de interação (SILVA, 2014). Instrumentos e signos, que são objetivados na cultura social dos sujeitos, são externados através da linguagem, como reflete Vigotski (1995, p. 151, tradução nossa):

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento.

As funções psicológicas superiores (FPS) através das ações, pensamentos inteligentes como refletir, organizar, decidir e que estes encontram-se na cultura, são construídos e internalizados ao longo da história social do ser humano. Entende-se, dessa forma, a importância da ação mediadora no ensino de discente com TEA, e que a mediação é fundamental à sua aprendizagem exatamente porque é através dela que as FPS se desenvolvem. Para esse autor, a linguagem é uma das funções psicológicas principais no desenvolvimento cultural dos sujeitos.

Na linguagem, acontece a organização do pensamento, ela é um instrumento simbólico formada por signos, é comunicativa e social, sendo indispensável nas relações humanas ao mediar as interações homem-sociedade (VIGOTSKI, 1995), sendo imprescindível nas relações sociais e na formação dos processos psíquicos superiores, por ser responsável pela comunicação e construção do pensamento dos seres humanos. Nessa ótica, Orrú (2012, p. 80) pontua que a linguagem nos tornou e nos torna cada vez mais sociais, e que o ser humano “[...] é um ser social e cultural em uma história de desenvolvimento, que parte do interpessoal para o intrapessoal, tendo a linguagem como mediadora de todas as relações”.

Alguns discentes com TEA têm dificuldades na oralidade e no que diz respeito à constituição da linguagem. Por meio das relações sociais no ambiente escolar do discente autista, em uma perspectiva inclusiva e de seu desenvolvimento cognitivo, há a necessidade de os mediadores, docente e profissional de apoio escolar (PAE), realizarem atividades que explorem seus sistemas simbólicos, que eles se comuniquem com os demais pares, afinal a ausência de fala não significa que o discente não desenvolva os pensamentos e aprendizagem.

Nesse sentido, em Vigotski (2000, p. 111), pensamento e linguagem têm uma “[...] relação entre processos que não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo desenvolvimento, mas uma grandeza variável”. A aprendizagem, nesse contexto, é uma experiência social mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

No contexto educacional, a PHC concebe a relação entre sujeito e objeto no processo de construção da aprendizagem, no qual o sujeito do conhecimento não é inerte, regulado por

forças externas que o vão moldando, e nem é somente regulado por forças internas. O sujeito do conhecimento é interativo, por meio da utilização dos signos, resultando no seu processo cognitivo, tendo o educador como mediador dessa ação e provocando as zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre aquilo que o discente já consegue realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e o que ainda necessita de auxílio para realizar, seja de um adulto ou de seus colegas de sala (nível de desenvolvimento potencial) (VIGOTSKI, 2003a). A ZDP é, pois, o intervalo entre aquilo que o sujeito pode alcançar sozinho e aquilo em que ele vai precisar da ajuda de alguém, sendo a mediação o fator essencial nesse intervalo. Desse modo, a PHC reconhece sua relevância no desenvolvimento e aprendizagens de discentes autistas.

Sobre a importância da ação mediadora no desenvolvimento das FPS, na formação de conceitos e na capacidade de assimilação de conteúdos e solução de problemas através da mediação, Orrú (2012, p. 98) discorre que:

[...] a ação mediada na Zona de Desenvolvimento Proximal desperta processos internos diversos e executa funções e processos até então não maduros no aluno, auxiliando o professor, enquanto agente de mediações, como um instrumento importante em seu trabalho [...] o professor, em sua relação com o aluno, conduz a apreensão dos significados tomados, como também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível. Ele atua como um agente de mediações entre o contato de seu aluno e a cultura que é desenvolvida na relação com os outros, proporcionando aquisição de conhecimento, a partir de circunstâncias diversas que geram a compreensão significativa.

Ao conceber os que têm NEE, em especial os autistas, como sujeitos produtores de cultura e com grande possibilidade de aprendizagem através da mediação entre o docente e seus pares, a PHC dialoga com a superação da ideia da deficiência discriminatória, de romper com as barreiras atitudinais impregnadas de preconceitos e limites aos discentes com TEA.

Diante de nossos debates e dos que estão supracitados, concebemos que a Psicologia Histórico-cultural tem sido uma base importante para o desenvolvimento de paradigmas e práticas inclusivas de todos os que estão inseridos na sociedade, bem como na busca de uma oferta de educação humana, dialógica e que ultrapasse os diagnósticos e os comprometimentos característicos do TEA.

E, nessa proposta educacional, a alfabetização e letramento de forma lúdica e mediada de discentes autistas vem contribuir em sua educação e internalização dos signos de forma significativa, como discutimos no próximo capítulo.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE AUTISTAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A relação entre alfabetização e cidadania pode ser analisada sob duas perspectivas, aparentemente contraditórias: de um lado, é preciso negar, de outro, é preciso afirmar a vinculação entre o exercício da cidadania e o acesso à leitura e à escrita. [...] Começamos pela negação: a alfabetização – o acesso à leitura e à escrita não é imprescindível ao exercício da cidadania, nem mesmo à conquista da cidadania – declaração [...] necessária, para que possamos desenvolver uma reflexão que nos salve de sermos ingênuos, utópicos ou simplistas (SOARES, 2017, p. 170).

Neste capítulo, discutimos inicialmente a alfabetização e o letramento, assim como a maneira que esse processo acontece com os discentes autistas, os desafios e possibilidades que os docentes encontram nessa proposta alfabética essencial ao processo educacional desses sujeitos. Posteriormente, vemos métodos que, de acordo com os autores citados, dão apoio às práticas alfabéticas dos autistas, seguido das críticas de Orrú refletidas no que está posto na PHC em relação aos métodos de abordagem behaviorista que condicionam os sujeitos, não contribuindo com uma aprendizagem necessária à sua cidadania, ao seu desenvolvimento social e cultural.

4.1 Alfabetização e Letramento

Com o advento das modificações sociais que exigem de toda a sociedade mudanças na forma de comunicação e interação, a educação teve que ampliar sua função em relação ao uso da alfabetização a um contexto de práticas sociais. Kleiman (2005) reflete que, ao envolver o discente em um processo reflexivo quando faz uso das funções dos textos no cotidiano, do uso da leitura e escrita de forma a compreender as várias situações que envolvem as suas atividades rotineiras (receber e enviar mensagens escritas no papel ou on-line, fazer uma lista de compras, ler uma bula, um texto instrutivo ou informativo, comentar ou recomendar um texto), o docente está dando sentido à sua aprendizagem alfabética, inserindo-o em um conjunto de práticas de letramento.

Diante das nossas pesquisas de revisão em artigos científicos em meios on-line de publicação científica (SOARES, 2003, 2009, 2017; TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 2005), a alfabetização e o letramento continuam sendo temas de pesquisas, debates e inquietações por parte de todos os que fazem a educação e, em especial, para o docente alfabetizador. A alfabetização, segundo Soares (2017, p. 27), é um “[...] processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências”.

Relacionado ao conceito do letramento, Tfouni (1995, p. 20) explica que: “[...] letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as como as práticas sociais e orais”.

Diante dessa reflexão de Tfouni e do que já abordamos, o letramento é intrínseco ao ser humano, correspondendo ao contexto de interpretação e ao domínio da língua não apenas ao seu processo de decodificação. Antes de o sujeito ser alfabetizado, o letramento acontece em seu cotidiano através de interpretações orais, de resolução matemática, de manifestações expressivas de forma eficaz, resultando no domínio de várias técnicas de práticas sociais, visto que vivemos numa sociedade letrada e convivemos com material escrito como desenhos, números, propagandas na TV, computadores, celulares, entre outros em diversos contextos sociais e culturais.

A alfabetização que acontece no contexto escolar é o fator que dará significado de compreensão ao letramento, aperfeiçoamento de seu processo de letramento, instruindo a interpretá-los através da leitura e da escrita. Nesse sentido, o letramento busca inculcar nos discentes habilidades que possibilitem a aquisição do processo leitor e escritor, facilitando a compreensão dessa metodologia essencial à vida acadêmica e pessoal deles, tendo o docente como mediador desse processo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta o método de alfabetização e letramento de maneira uniforme:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 87).

Nesse contexto de mediação, o docente é essencial no incentivo e estímulo dessas práticas e na condução do processo em sala de aula. Kleiman (2005) aborda a importância das práticas docentes em uma proposta de letramento, bem como o papel essencial da articulação desse docente ao propor atividades de escrita e leitura com práticas diversificadas e com recursos lúdicos. De acordo com o referido autor,

O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;

c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Ao iniciar a alfabetização, os discentes são envolvidos em aprendizagens das habilidades de leitura e escrita, através de técnicas que permitem a aprendizagem relacionada a todo contexto ortográfico e gramatical, tendo a gramática como base das ações alfabéticas. Por permitir um avanço significativo do ensino, possibilitando aos discentes condições de participar efetivamente de uma aprendizagem significativa, a alfabetização é parte importante no processo educativo. Nesse sentido, a alfabetização amplia seus conhecimentos prévios, que são parte de seu letramento, garantindo o avanço em suas aprendizagens e permitindo que os discentes se tornem protagonistas de sua trajetória educacional e social. Em Leal, Albuquerque e Morais, no livro *Ensino fundamental de nove anos* (2007, p. 69):

As crianças desde muito cedo convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam falam perto delas e com elas. A linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade.

Ainda sobre as experiências de letramento que as crianças têm em suas vivências cercadas da oralidade com seus pares e de registros escritos em várias situações de seu cotidiano, Smith (1989, p. 240) explicita que:

As pesquisas têm oferecido evidências abundantes de que as crianças estão tão imersas na linguagem escrita quanto estão na falada, e respondem a ela com similar inteligência. Não estou me referindo à escola, nem àqueles livros supervalorizados que devem, supostamente, cercar, e, de alguma forma, inspirar algumas crianças privilegiadas à alfabetização. Refiro-me, em vez disso, à riqueza de impressão dependente da situação que pode ser encontrada em cada produto do banheiro, em cada pote ou pacote na cozinha, no guia (e em comerciais) de televisão, gibis, catálogos, panfletos de anúncio. Toda essa impressão é significativa; faz a diferença. Não prevemos cereal em um pacote rotulado de detergente mais do que prevemos doces em uma loja anunciando lavanderia, ou um concerto em um programa de televisão anunciado como futebol.

Nesse contexto, alfabetizar é um processo essencial e indispensável na formação social dos sujeitos, ampliando seu letramento, é um direito assegurado na BNCC, uma ação humanizadora que requer do docente reflexão e muito estudo, afinal:

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 63).

Perez e Bairon (2002) e Val (2006) abordam conceitos sobre alfabetização em dois aspectos que vêm corroborar a ampliação dessa temática e sua importância durante a vida do discente, e que os processos alfabéticos se dão também em outros ambientes informais de ensino, mesmo antes de o discente estar inserido na educação formal. Segundo as autoras citadas, alfabetização:

É um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola (PEREZ; BAIRON, 2002, p. 66).

Um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).

Corroborando com nossos debates aqui expostos, em Tfouni (1995), há o conceito de letramento, relacionando-o ao lado social da escrita além da codificação, além da alfabetização, ou seja, voltado às práticas sociais, refletindo sobre o impacto social que a escrita tem. Rios e Libânio (2009), por sua vez, refletem que a alfabetização e o letramento coexistem nas práticas sociais através das experiências de leitura e escrita.

Contribuindo nessa discussão, a PHC concebe a linguagem escrita como uma técnica culturalmente desenvolvida pelos humanos com seus pares, visto que a linguagem e pensamento são produtos da humanidade através das mudanças sociais, como em Orrú (2012 p. 84), que afirma que a chegada da linguagem é um dos “[...] fatores fundamentais que dizem respeito à passagem da história natural dos animais para a história social do homem”, e que desenvolvimento social e cultural se dá através da mediação entre os pares. Nesse contexto, Rego (1997) reflete que o desenvolvimento humano depende do que se aprende no seu contexto social através das interações.

E nesse processo de interação acontece uma aprendizagem ampla, de forma mediada com os demais discentes, através das atividades lúdicas que são propostas ao alfabetizar e letrar discentes autistas, como discussão exposta na próxima seção.

4.2 Alfabetização e letramento de discentes autistas: reflexões necessárias a uma *práxis* inclusiva

A educação de sujeitos com TEA, como parte das políticas da EE, ainda se encontra permeada por discursos que buscam nos diagnósticos médicos as soluções para desafios apresentados na esfera escolar. O discente autista pode apresentar algumas dificuldades ao interagir socialmente e se comunicar com seus pares em sala de aula; na oralização, ao falar com dificuldade ou reproduzir poucas palavras; conclusão de pensamentos e ações; falta de interesse por algo por longo prazo ou, ao contrário, interesse persistente em algum objeto que lhe chame atenção por suas cores ou rotatividade (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Como já discutimos, alfabetizar não é um processo fácil e torna-se muito complexo ao se alfabetizar discentes com NEE e, em especial, com TEA, por toda singularidade das características relacionadas ao espectro, especificamente aos processos associados à cognição, comportamentos e afetos, dificultando sua interação e comunicação, que são imprescindíveis ao ato de aprender de qualquer sujeito. O desenvolvimento de trabalho com autista é um processo sistemático que deve contemplar ações mediadas com os demais pares de forma contínua.

No processo de aprendizagem de discentes com TEA, uma simples quebra de rotina pode desviar significativamente seu foco do processo de aprendizagem, dificultando sua concentração e a fixação de conteúdos propostos. Diante das características peculiares do TEA, percebemos que, por conta de uma rotina típica do espectro, há a necessidade de o docente identificar a melhor proposta para esse discente, facilitando seu processo de aprendizagem (MELLO, 2007).

E, no contexto educacional inclusivo, para que haja sucesso e uma aprendizagem significativa na educação de discentes com TEA, faz-se necessário que o docente identifique, baseando-se em estudos científicos e nas observações, as características peculiares desses sujeitos, para que possa construir uma proposta educativa específica diante das informações adquiridas. Dessa forma, deve-se valorizar seu potencial e habilidades, construindo situações desafiadoras ao inserir metodologias que possibilitem sua aprendizagem e qualidade de vida de maneira significativa, permitindo sua comunicação e envolvimento no processo educativo com os demais pares, afinal é necessário enxergá-los para além dos seus limites. Esse debate é enfatizado por Chiote (2013, p. 16):

Acreditamos que, diante da criança com autismo e de suas especificidades, assim como qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão

predeterminadas; elas são criadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos.

Faz-se necessário, então, conhecer as características dos discentes com TEA, percebendo que elas são individuais e que as intervenções, através da mediação, têm que acontecer de forma individualizada e diversificada, não padronizando sua deficiência. No manual “Saberes e práticas da inclusão” (BRASIL, 2003), discute-se os fatores a que o docente precisa estar cauteloso em relação aos registros iniciais sobre esses discentes, objetivando as intervenções necessárias: identificação e reconhecimento dos sinais de necessidades educacionais da criança com TEA; compreensão do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; a dimensão lúdica, visando uma aprendizagem exitosa; a exploração do meio para a compreensão do mundo; a construção do sistema de comunicação e de linguagem; o desafio da construção do conhecimento a esse discente autista; a expressão dos sentimentos e afetos; uso da linguagem expressiva; linguagem pictórica e representativa.

Diante das discussões expostas, avaliamos que é necessário o conhecimento teórico-científico específico sobre o TEA, bem como os diversos métodos que serão utilizadas com cada um desses sujeitos que são plurais, para que o docente possa elaborar a melhor proposta que pretende seguir, viabilizando uma alfabetização e letramento significativos. A PHC visa descentralizar o aspecto patológico, as limitações, dando ênfase às suas capacidades, em seu potencial, contribuindo com sua aprendizagem em todos os aspectos, como refletido em Orrú (2016, p. 213), que observa:

Criar condições para um aprendizado de qualidade para o aprendiz com autismo é se envolver com uma multiplicidade de ações, sempre primando pela constituição da consciência íntima do aprendiz sobre si próprio e aquilo que lhe diz respeito e sempre fazendo uso do feedback nas relações dialógicas favorecedoras da formação de conceitos, do entendimento e da consciência de si e para si; ações a todos os momentos molduradas por sentidos e significados para o aprendiz.

No processo de alfabetização do discente com autismo, diante das particularidades que o espectro traz em sua essência, necessita-se de uma proposta educativa lúdica, que possibilite a construção de sua autonomia e independência e o instigue a um processo de comunicação e interação dentro e fora da sala de aula. Ao falarmos em independência de um autista, nos referimos à realização atividades de seu cotidiano com autonomia na higiene pessoal, alimentação, troca de roupa, segurar um lápis com desenvoltura ao colorir um desenho ou escrever, e outras atividades rotineiras que são importantes para a sua interação em todos os ambientes por ele utilizados. Sobre atividades lúdicas, Pereira (2005, p. 20) afirma que:

[...] são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação.

A ludicidade é uma atividade educacional viva, dinâmica e que possibilita aos discentes momentos de construção da aprendizagem de forma significativa, de autoconhecimento, de vivência harmônica com seus pares. No desenvolvimento de atividades com discentes com TEA, deve-se desenvolver inicialmente: sua autonomia; independência; a comunicação não-verbal; aprender a esperar a vez e jogos em equipe; as habilidades cognitivas. Todo esse processo de desenvolvimento torna-se mais exitoso através de atividades lúdicas.

Em Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016), há uma fala sobre a necessidade de se realizar uma proposta de ensino com práticas e métodos lúdicos direcionados à alfabetização e letramento diferenciados de uma proposta tradicional, objetivando o desenvolvimento dos discentes em sua totalidade, em especial os discentes com NEE, valorizando seus saberes e de acordo com suas especificidades. Há a necessidade de o docente e o profissional de apoio escolar conceberem que esse sujeito consegue desenvolver aprendizagens, e que as interações e mediações que são necessárias para o bom andamento no processo de leitura e escrita devem ser desenvolvidas ludicamente.

Além disso, é preciso que haja uma ampliação no vocabulário desses discentes, objetivando uma comunicação ampla e uma alfabetização exitosa de acordo com suas especificidades. Conforme as autoras citadas:

Neste processo de alfabetização, cada criança aprende de uma forma diferente, sendo que este também se aplica às pessoas com deficiências. Elas aprendem de acordo com suas singularidades, ou seja, cada criança apresenta características próprias como resposta ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as diferentes deficiências exigem práticas pedagógicas especiais próprias, de acordo com suas necessidades e potencialidades (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 87).

A aprendizagem de discentes autistas é cercada por muitos desafios para a família, docentes e demais profissionais envolvidos neste processo essencial às suas evoluções pessoal, educacional e social. Em relação às famílias desses discentes, é muito importante a parceria entre família e escola objetivando troca de informações necessárias à compreensão das singularidades desses sujeitos e da participação em atividades que se fizerem necessárias. De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010, p. 25), a escola:

[...] precisa estar em permanente interlocução com a família. Além de todos os benefícios inerentes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de reações que já haviam sido superadas.

Entendemos que precisam ser traçadas metodologias diferenciadas para cada criança, de acordo com as suas particularidades, valorizando as aprendizagens anteriores, seu potencial e viabilizar a aquisição de novos conhecimentos e novas habilidades pautadas nas propostas atuais comprovadas cientificamente. Afinal,

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática esconde o vazio. Em tais casos a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

As possibilidades de desenvolvimento de sujeitos com TEA, através da interação social com seus pares e utilizando linguagem, favorecem avanços significativos. O discente com autismo tem uma forma diferente de aprender que requer formas diferenciadas de estímulos de modo significativo, mas esta estimulação deve ser significada a partir da mediação e da inserção do sujeito em práticas culturais, objetivando uma aprendizagem significativa. Em uma proposta lúdica, diante de suas características, essas possibilidades de desenvolvimento se concretizam:

[...] através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; o jogo é essencial para a saúde física e mental; o jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000, p. 20).

A aprendizagem é um processo ativo e a ludicidade tem um grande destaque na educação atual, conquistando um espaço essencial nesse processo de discentes com NEE, ao criar uma relação educativa envolvente, focando nas dimensões cognitiva, sensório-motora e na elaboração das subjetividades desses discentes sobre si e seus pares. Assim como na discussão de Santos (2000) sobre a contribuição da ludicidade para a aprendizagem, Vigotski (2003b) reflete que através da ludicidade,

A criança quando brinca cria uma situação imaginária onde existem, sempre, regras nas brincadeiras, apenas pelo fato de mesmo existindo uma situação imaginária, existe

regras e comportamentos representados na brincadeira. O conhecimento é construído por meio da interação com o outro e com o seu meio social e cultural. Ele explica que os jogos têm um grande papel na vida da criança, porém não podem ser sempre o mesmo, é necessário que sejam jogos diferentes com diferentes propósitos, auxiliando em uma transformação criadora (VIGOTSKI, 2003b, p. 12).

Na vivência do processo lúdico mediado pelo docente, é essencial que haja a afetividade, afinal o discente autista tem a necessidade de se sentir acolhido para que ele consiga se envolver nas atividades propostas, relacionando-as às suas emoções e que se sinta incluso no espaço escolar. Desse modo, nesse contexto educacional de discentes autistas, a afetividade permite que eles demonstrem seus sentimentos e criem vínculos com os demais pares, contribuindo para que os múltiplos aprendizados aconteçam de forma singular, conforme refletido em Vigotski (2003b, p. 121), ao defender que “[...] as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”.

Sem a afetividade, todo o processo de comunicação que acontece na mediação entre os pares e o docente não permite que o discente autista tenha um desenvolvimento integral com experiências prazerosas e um desenvolvimento pleno. A seguir, detalhamos alguns modelos de intervenções que contribuem na comunicação, no desenvolvimento cognitivo e na alfabetização e letramento de sujeitos com TEA que são mais utilizados por docentes de sala de oferta regular, docente da SRM e PAE.

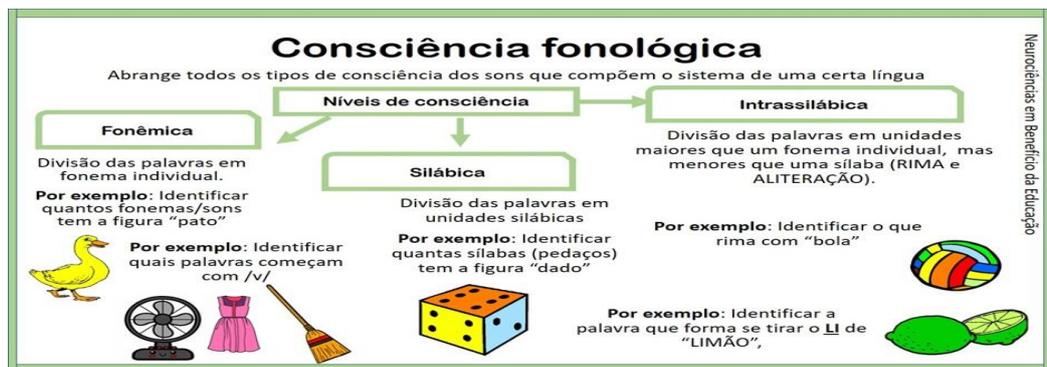
4.2.1 O método fônico da alfabetização

O método fônico de alfabetização é um método baseado e comprovado em pesquisas científicas, tem uma proposta diferenciada das demais metodologias alfabéticas por ter características lúdicas e dinâmicas, sendo um grande aliado nesse processo essencial ao desenvolvimento educacional ao estimular a consciência fonológica (a habilidade de identificar os sons da língua) e o princípio alfabético (SEBRA; DIAS, 2011). Esse método tem em sua premissa a alfabetização de maneira lúdica ao se aportar de várias tipologias textuais.

Relacionar fonema/grafema de forma sistemática, baseando-se no sistema alfabético, consiste inicialmente em ensinar os sons da primeira letra de cada palavra e, posteriormente, a pronúncia completa do vocábulo. Sua construção dá-se a partir da mistura de cada som, permitindo que a criança leia toda e qualquer palavra. Esse método é dividido em três passos: conhecer os sons das letras; combinar os sons; produção de palavras e frases.

Para que o discente se aproprie do processo alfabético, é necessário que seja despertada sua consciência fonológica, que é a habilidade preditora de leitura e escrita, fator necessário no desenvolvimento leitor e escrito de qualquer criança. Em Morais (1997, p. 49), a expressão consciência fonológica foi definida como sendo “[...] a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons [...]”, tem como componentes: **aliteração** (repetição de sons consonantais no início das palavras); **rima** (repetição no final da palavra de sons iguais ou semelhantes); **consciência silábica** (conhecer as sílabas – inicial, medial e final; quantidade; troca para formação de novas palavras); **consciência fonêmica** (identificar que palavras têm o mesmo fonema com letras diferentes). Esses componentes que fazem parte do método fônico de alfabetização estão representados na figura a seguir.

Figura 2- Consciência fonológica



Fonte: Neurociências em Benefício da Educação (2022, p. 1).

Proporcionando uma renovação nos métodos tradicionais de alfabetização, o método fônico vem desenvolver uma aprendizagem exitosa com significado (SEBRA; DIAS, 2011), tendo como objetivos principais: mostrar à criança que cada palavra tem um som diferente; relacionar as letras que representam determinados fonemas; construir novas palavras ao mudar uma ou mais letras; identificar os sons que cada letra representa e juntá-los para conseguir ler; produção de palavras e frases com autonomia (SEBRA; DIAS, 2011).

É muito importante que o docente e o PAE envolvam essa criança nesse processo de forma afetiva, sem pressa, respeitando suas particularidades, limitações, realizando as adaptações curriculares necessárias e sempre lembrando que:

A criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente. Entender as dificuldades que cada criança traz consigo e ensiná-las a partir disso é o maior desafio de um educador, que pode fazer uma diferença incrível na vida de uma criança com autismo (GAIATO, 2018, p. 118).

Considerando a aprendizagem do discente com TEA e, em especial, a sua alfabetização e letramento, essa proposta de alfabetização, ao despertar sua consciência fonológica, faz toda a diferença no sucesso do que é proposto por trabalhar a sonorização das palavras, letras, sílabas, e esse processo de sonorização é muito bem aceito na alfabetização desses discentes, desenvolvendo e estimulando seu processo cognitivo de forma muito positiva ao desenvolver a organização e compreensão da linguagem.

4.2.2 TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas à Comunicação)

O TEACCH é um método recomendado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial, usado com muita frequência na escolarização de discentes com TEA e de outras condições em que a comunicação seja prejudicada. Sua proposta versa pela valorização da rotina do discente e, como já discutimos, a rotina para os sujeitos com TEA é essencial no sucesso de sua socialização e aprendizagens, sendo de reação negativa por parte desses sujeitos quando sua rotina sofre alterações.

Monte e Santos (2014, p. 9) contribuem com nossas discussões ao discorrerem que a metodologia TEACCH é realizada:

[...] na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente.

Na proposta de utilização do método TEACCH, o docente deve harmonizar um espaço para que seja favorável ao desenvolvimento das atividades mediadas com objetivo de construção de sua aprendizagem e autonomia, utilizando atividades individuais, em uma perspectiva de compreensão do ambiente e tarefas, respeitar a individualidade, de socialização, ensinar habilidades. Para a sua utilização, faz-se necessário avaliar a idade do desenvolvimento do autista, como também suas habilidades e dificuldades através do instrumento Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R)¹⁵, que vai subsidiar as propostas de intervenções necessárias de acordo com as realidades desses sujeitos.

¹⁵ Instrumento que mensura a idade de desenvolvimento e identifica padrões de aprendizado irregulares e idiossincráticos de crianças com autismo em 7 áreas de desenvolvimento: imitação, performance cognitiva, cognitiva verbal, coordenação olho-mão, coordenação motora grossa, coordenação motora fina e percepção, é aplicável em crianças de nível pré-escolar, dentro ou abaixo do intervalo de idade entre 3 à 12 anos.

De acordo com Marques e Mello (2005), o principal objetivo do método TEACCH é, por meio do desenvolvimento da comunicação, da interação social e da autonomia, contribuir na construção pessoal da pessoa com TEA, de modo que ela se torne um adulto o mais independente possível.

O TEACCH baseia-se na organização do ambiente e das tarefas a ser desempenhadas pela criança para facilitar que ela compreenda as expectativas que se tem acerca do seu desempenho escolar e para desenvolver sua independência. Desse modo, a intervenção do professor torna-se necessária apenas para a aprendizagem de novas atividades (MARQUES; MELLO, 2005, p. 31).

Na figura a seguir, temos um modelo de atividade alfabetizadora no método TEACCH. A confecção ou aquisição do material deve levar em conta o formato que precisa ser o mais simples possível e as cores claras para não chamar muito a atenção do discente, não atrapalhando o foco da atividade.

Figura 3 – Modelo de atividade na intervenção TEACCH



Fonte: Ideias Criativas (2022, p. 1).

4.2.3 PECS *Picture Exchange Communication System* (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)

O avanço tecnológico tem promovido mudanças nos mais diversos setores sociais, com implicações nas formas de pensar, comunicar, acessar informação e perceber o conhecimento de forma mais dinâmica (PINHEIRO, 2005). Dessa forma, as mudanças educacionais buscam abranger essas metodologias tecnológicas em uma proposta de uma educação ampla e necessária ao contexto atual de sociedade. Em relação às mediações na escolarização de discentes com TEA, faz-se necessário que o docente considere as individualidades e reais necessidades de aprendizagem desses sujeitos, bem como tenha preparação para desenvolver um trabalho que traga eficácia na sua utilização.

Os discentes autistas são muito visuais em relação aos objetos e às tecnologias, desde as mais simples (jogos, cartas, brincadeiras e outros confeccionados pelo docente) às mais elaboradas (TV, som, data show, computador, livro eletrônico, teclados adaptados, softwares, aplicativos), que fazem parte das tecnologias assistivas¹⁶. Essa tecnologia vem colaborar na proposta educacional desses discentes, transformando-a em momento prazeroso e significativo. De acordo com nossa discussão em relação às tecnologias na importante colaboração no processo alfabético de discentes com TEA, destaca Brito (2017, p. 22-23):

O uso de recursos visuais também é sistematicamente destacado quando o assunto é intervenção nos TEA. A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc. O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos. A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas.

Ainda sobre o processo de aprendizagem de discentes autistas em relação às TA, Nascimento, Chagas e Chagas (2021) explicam que o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS)¹⁷ – (Picture Exchange Communication System) é uma boa escolha para desenvolver a comunicação (aumento do vocabulário) ao trocar figuras pelo que se deseja.

Os recursos são amplamente utilizados na área da comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e vêm objetivamente contribuir na construção da aprendizagem como a habilidade de comunicação (estímulo à fala), autonomia, locomoção (independência, qualidade de vida), alfabetização e letramento e socialização com os demais, podendo, como já citamos, ser construído pelo docente ou adquirido pela escola.

É importante salientar a necessidade de os discentes que desenvolvem atividades com discentes autistas aprenderem a se comunicar com eles através das CAA, visto que essa ação é importante no avanço da aprendizagem desses sujeitos e as informações são necessárias para o

¹⁶ Possui característica interdisciplinar e pode ser trabalhada utilizando recursos, práticas e estratégias que tenham como intuito promover a participação e desenvolvimento de pessoas com deficiência.

¹⁷ Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (Picture Exchange Communication System), desenvolvido nos EUA por Andy Bondy e Lori Frost, trata-se de um sistema de comunicação aumentativa e/ou alternativa (CAA) para auxiliar pessoas que não são verbais ou que apresentam dificuldades importantes em se expressar verbalmente para que se comuniquem funcionalmente.

sucesso da proposta (NASCIMENTO; CHAGAS; CHAGAS, 2021). Os referidos autores citam Bondy e Frost (2001) ao explicitarem as fases para se trabalhar com as PECS:

- 1) Fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados; 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão; 3) Discriminar entre as figuras; 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação; 5) Responder à pergunta "o que você quer?"; 6) Emitir comentários espontâneos (BONDY; FROST 2001, p 25 *apud* NASCIMENTO; CHAGAS; CHAGAS, 2021, p. 4).

Vejam os a seguir, alguns exemplos de tecnologias assistivas na área da comunicação aumentativa e alternativa.

Figura 4 - Prancha de comunicação com símbolos



Fonte: Assistiva (2022, p. 1)

A prancha de comunicação com símbolos (alternativa de comunicação) e os cartões de comunicação (aumentativa de comunicação) vêm colaborar na comunicação dos discentes autistas, sendo uma forma de eles, além da comunicação, expressarem desejos, emoções e aprendizagens. A criança pode responder, apontando ou pegando uma prancha de comunicação ou um dos cartões, que deverá ser desenvolvido principalmente para ele e que traga a linguagem do cotidiano escolar.

Figura 5- Cartões de comunicação



Fonte: Assistiva (2022, p. 1).

Destacamos, nesse tópico, alguns métodos que podem contribuir na aprendizagem de sujeitos autistas, ressaltando a necessidade de o docente participar de formações específicas para que possa utilizá-los de forma adequada, almejando o sucesso das propostas, visto que qualquer método exige conhecimentos para que se realize uma intervenção exitosa.

O discente autista tem uma forma diferente de aprender que requer formas diferenciadas de estímulos, embasados em estudos científicos que objetivam uma aprendizagem significativa e socializadora. Em uma proposta de aprendizagem voltada às práticas culturais com diferentes pares no âmbito escolar, a PHC, base de nosso estudo, subsidia a organização educacional através de uma metodologia dialética e lúdica, capaz de promover o desenvolvimento integral dos discentes autistas ao fundamentar o quanto a mediação e a interação são essenciais ao desenvolvimento e ampliação das potencialidades desses discentes, bem como a importância de percebê-los além de suas deficiências.

As possibilidades do desenvolvimento dos discentes com TEA, através da interação social com seus pares, podem determinar avanços significativos, além de ser importante que o discente autista interaja com seus pares. Camargo e Bosa (2009, p. 67) ressaltam que “[...] para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”.

Nesse processo de conceber o discente como um produtor cultural, Orrú (2010) destaca a relevância de uma abordagem que desenvolva o discente em sua totalidade, que ele seja concebido como capaz de aprender, de internalizar os conhecimentos. Assim, é essencial a mediação do discente através de uma intervenção coletiva, não reduzindo sua aprendizagem a processos mecânicos. A autora enfatiza que

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de mediador desse processo [...]. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento (ORRÚ, 2010, p. 9).

No que foi discutido, no método fônico de alfabetização acontece o desenvolvimento das atividades, mapeando as falas através de uma metodologia lúdica que proporciona momentos de construção da aprendizagem de forma prazerosa e coletiva, através de uma ampla variação textual (música, parlenda, trava-língua, desafios, contação de histórias, textos curtos de

memorização, de acumulação, entre outros), sendo o melhor caminho para uma alfabetização no contexto educacional atual e em especial com discentes com TEA.

No método de ensino TEACCH e PECS, o docente propõe ações condicionadas a treinos e repetições, desfavorecendo as relações sociais ao desenvolver as ações de forma individual, tendo o docente como regulador comportamental e não um mediador da aprendizagem entre ele e seus pares. Fonseca e Ciota (2016, p. 75) analisam que o TEACCH seria

Um modelo de atendimento psicoeducacional baseado em evidências, criado nos anos 70 na Universidade da Carolina do Norte (EUA) a partir das considerações de que o ambiente organizado e o ensino com estrutura favoreciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com autismo, levando a um maior controle comportamental do que os oferecidos pelas abordagens mais livres.

Nessas propostas de ensino de forma condicionada e sem reflexão, Vigotski (2003a, p. 139) reflete que: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita”. Consequentemente, tem-se como produto uma aprendizagem sem significado, empobrecida, de forma passiva e solitária e adquirida de forma mecânica (ORRÚ, 2012). Nessa ótica, conforme a referida autora,

Falta ao autista uma abordagem educacional que não se reduza ao treinamento de habilidades de comunicação, mas sim que esteja aberta à sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social, de sua contextualização histórica (ORRÚ, 2012, p. 76).

Do contrário, não havendo uma abordagem que desenvolva o discente em sua totalidade, todo esse processo continuará sendo uma eterna perpetuação de fracassos, frustrações, isolamento no âmbito escolar e até sua desistência do processo educativo. Nesse contexto de aprendizagem do discente com TEA,

É importante ressaltar que, assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização e letramento é essencial para a consolidação das relações interpessoais, especialmente para os alunos com TEA. É necessário que sejam estimuladas suas habilidades de comunicação e expressão, para que consigam interagir socialmente e compreender a sua realidade e agir sobre ela, minimizando, dessa forma, as barreiras trazidas pelo transtorno (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 2).

De acordo com nossas abordagens, enquanto que na contramão do método fônico de alfabetização que estimula não só a oralidade, mas momentos coletivos de produção e aprendizagens significativas e exitosas, métodos de ensino como o TEACCH e o PECS têm em suas premissas o condicionamento comportamental dos sujeitos, premissas essas que vão de encontro à proposta da Psicologia Histórico-cultural ao conceber o sujeito como um ser social e

que constrói sua aprendizagem de forma coletiva ao produzir cultura. Essas ações baseadas na abordagem comportamental¹⁸ dificultam a espontaneidade e modos de agir desses sujeitos, em ambientes que estão fora dessa estrutura condicionada. Nesse sentido, o método TEACCH e o PECS fundamentam-se:

[...] nos *déficits* que impossibilitam a pessoa com autismo a desenvolver as funções psicológicas superiores, na medida em que a síndrome a restringe a uma existência empobrecida socialmente, isolando-a de experiências a serem vivenciadas em diferentes espaços culturais. É preciso atentar para a necessidade de transformação no âmbito educacional desse aluno, de forma que ele supere a falta de sentido inerente a treinos isolados de comportamentos e de forma que ele amplie o universo cultural e social de suas escolas (ORRÚ, 2012, p. 63, grifo da autora).

De acordo com as discussões que desenvolvemos sobre os métodos mais utilizados por profissionais da educação, em relação ao processo alfabético de discentes autistas, e de acordo com a proposta da PHC ao postular que os processos interacionais e dialógicos contribuem no desenvolvimento das FPS, é nesse método de mediação e diálogos que acontece o processo de aprendizagem, em que:

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento das crianças, ou seja, torna-se uma função mental interna (VIGOTSKI, 2003a, p. 117).

E entre práticas que contribuem na construção dos saberes dos discentes com TEA, destacamos alguns aspectos que possam contribuir para o sucesso do cotidiano escolar desses sujeitos de acordo com suas necessidades e especificidades: interação com os demais pares, sendo esse processo interativo de grande relevância nas aprendizagens de discentes com TEA (atividades em grupo); criatividade (atividades com foco nas singularidades); persistência (acreditar no potencial do discente); manutenção de uma rotina (autistas não assimilam bem a quebra de rotinas, no nosso estudo rotina não significa condicionamento); utilização de estímulos visuais e audiovisuais (autistas são muito visuais, adaptar os sons); ajustes e adaptações na acomodação em sala de aula (facilitar a locomoção e uso do material escolar); formação e planejamento (conhecer as características e gostos do discente, mediação); estímulos (valorização das conquistas).

Há a necessidade de o docente conceber que toda criança é capaz de aprender; que sejam propostas situações para que haja aprendizado com seus pares de acordo com suas

¹⁸ Abordagem behaviorista baseadas nos escritos de Skinner que desenvolve habilidades de acordo com o ambiente em que os sujeitos estão inseridos de forma condicionada.

possibilidades e peculiaridades; que sejam desenvolvidas ações em uma proposta de colaboração, criatividade e criticidade por toda a comunidade escolar, em especial pelo educador enquanto mediador e não facilitador da construção do conhecimento. Para Cunha (2016, p. 62), “A ação do mediador não é facilitar, porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombra de dúvidas, provocar desafios, motivar quem aprende”.

Ainda sobre o processo relacional do docente na aprendizagem de discentes autistas, em Sílvia Ester Orrú (2010, p. 9),

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível.

Diante do exposto, uma proposta de escolarização na perspectiva inclusiva, em especial de discentes autistas, requer práticas pedagógicas inovadoras, uma abordagem coletiva que objetive o sucesso escolar em consonância com seus pares através de uma mediação instigadora. No processo de aprendizagem de discentes autistas, é necessário compreender suas necessidades, potencialidades, explorar seus saberes e inserir novos através em uma proposta lúdica e afetiva, objetivando *a priori* sua socialização com os demais e *a posteriori* a inserção de conteúdos com adaptação curricular, respeitando suas singularidades.

Vimos, neste capítulo, as questões relacionadas aos conceitos de alfabetização e letramento em uma proposta lúdica de discentes autistas, sempre relacionando aos conceitos postulados na PHC e aos desafios dessa práxis educativa, essencial ao desenvolvimento integral desses discentes através de métodos que contribuam de forma envolvente em questão lúdica, afetiva e desafiadora.

Diante do exposto, nos demais capítulos e das discussões geradas a partir das nossas reflexões e das ricas contribuições dos autores supracitados, há a necessidade de investigarmos as temáticas aqui debatidas e, para tanto, percorremos um caminho de pesquisa *in loco* em duas escolas de Santana do Ipanema-AL, que detalhamos no próximo capítulo.

5 DESENHO DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NAS ESCOLAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Neste capítulo, apresentamos os percursos teórico-metodológicos traçados para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, detalhamos a caracterização dos participantes da pesquisa, do *lócus* (escolas) e do município de Santana do Ipanema, bem como os procedimentos de investigação, as considerações sobre os procedimentos, os critérios para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e breves considerações para a organização e a análise de dados produzidos.

O projeto de pesquisa que deu origem a esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos, na Plataforma Brasil. O trabalho de campo só foi iniciado após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde (CEP/UFAL), sob o número do Parecer: 4.437.169 / Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 50723721.0.0000.5013 (Anexo 1).

Essa pesquisa configura-se como um estudo exploratório, descritivo e de campo, com docentes de sala de oferta regular e da SRM em duas escolas municipais de Santana do Ipanema/AL que desenvolvem atividades com discentes autistas. Para alcançarmos os objetivos propostos no estudo, foi utilizada a metodologia da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa de natureza qualitativa visa à compreensão ampla do fenômeno ao qual o pesquisador se dedica a estudar, considerando todas as suas possibilidades, pois não é limitadora, além do que “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 269).

Diante do exposto, a pesquisa de cunho qualitativo tem seu foco de interesse voltado para o indivíduo e para suas relações e interações com o ambiente, se realizando em um intenso trabalho de campo.

Quanto aos objetivos, a pesquisa tem um caráter exploratório, visando desenvolver, ilustrar e modificar conceitos e pensamentos, no intuito de elaborar problemas ou hipóteses a

serem pesquisadas em outros estudos; e descritivo por possuir como objetivo a descrição das características dos pesquisados e experiência na observação (GIL, 2002).

Em se tratando da produção dos dados *in loco*, a escolha dos docentes foi feita de forma prévia por eles terem as características necessárias para o bom andamento desse estudo. Justifica-se a escolha dos docentes e não dos discentes autistas, visto que o estudo trata dos dilemas que os docentes encontram em sua práxis educativa relacionados à alfabetização e ao letramento de discentes com autismo. Os critérios de inclusão dos participantes foram: ensinar crianças com autismo; ser docente de ensino fundamental anos iniciais; ser docente da SRM. Os critérios de exclusão foram: não ter disponibilidade de tempo; recusar-se a participar da pesquisa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, houve flexibilização de procedimentos buscando atender às necessidades do estudo. Foram utilizadas para a produção de dados: observações com diário de campo das práticas docentes e do desenvolvimento dos discentes com TEA, entrevistas semiestruturadas com os docentes, pesquisa documental em materiais desses profissionais e das escolas como fonte de dados.

As entrevistas deram condições de haver uma maior interação entre pesquisadora e pesquisados através da objetividade e subjetividade. Gil (1989, p. 117) conceitua que a entrevista é: “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista é um dos recursos mais utilizados nas ciências sociais para a geração de dados em pesquisas qualitativas. Por isso, esse instrumento foi escolhido por oferecer condições de os docentes relatarem suas interpretações e compreensões a respeito do objeto de estudo desta pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) corroboram com esses diálogos, ao relatarem sobre as vantagens e as limitações que a entrevista pode ter, como qualquer outro método de produção de dados.

Elaboramos um roteiro com perguntas (Apêndice A), baseado nos objetivos levantados para a realização desta investigação, envolvendo a concepção de cada docente a respeito das seguintes temáticas: Educação Especial; TEA; Alfabetização e Letramento; Formação Continuada em relação aos processos de alfabetização e letramento de discentes autistas; Importância da inclusão de docentes com TEA no processo educativo.

As entrevistas foram semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas. Minayo (1994) explica que as entrevistas semiestruturadas são realizadas a partir de um roteiro com perguntas estruturadas, dando condições de o entrevistado discorrer sobre a temática proposta.

O processo aconteceu nas escolas campos de pesquisas, nas SRM, de forma tranquila, com o silêncio necessário para seu sucesso, dando condições de os docentes decidirem se respondiam ou não a todas as perguntas, caso não se sentissem à vontade em algum momento. Afinal, para que a entrevista seja exitosa, tem que haver uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisado, já que os diálogos são permeados de opiniões pessoais.

As entrevistas foram gravadas em áudio, visando possibilitar-nos focalizar nossa atenção no processo de interação. As transcrições das entrevistas foram realizadas por nós pesquisadoras, pois consideramos que esse momento representaria mais uma experiência de escuta desses sujeitos, constituindo-se em uma pré-análise do material (GIL, 1989). A esse respeito, Gil (1989, p. 47) reflete que “O uso do gravador proporciona algumas vantagens, entre essas, a mais significativa é que é possível anotar tudo que o entrevistado diz e depois analisar e registrar com cuidado”.

As declarações dadas pelos docentes foram transcritas de forma fidedigna e inseridas nas discussões, objetivando responder os objetivos que nos incentivaram a conduzir esse estudo, respaldando-as nas referências que contribuíram com nosso estudo. Os materiais produzidos na pesquisa serão guardados, por nós pesquisadoras, por um período de cinco anos. Após esse período, o material será incinerado, o que garantirá o sigilo das informações fornecidas pelos participantes desse estudo.

Quanto à observação participante, esta é uma ação importante para o estudo de campo e tem função de examinar os fatos investigados. Pode ser realizada individualmente ou em equipe, e os fatos são percebidos de forma direta e sem intermediação. Em Lakatos e Marconi (2003, p. 201): “[...] a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.

As observações (quatro aulas de 60 min) foram realizadas nas salas de aula de oferta regular e nas SRM. O registro se deu através de um diário de campo e foram observados os seguintes aspectos:

Quadro 4 - Observações da pesquisa *in loco*

Docente da sala regular	Docente da SRM	Discentes
Desenvolvimento das atividades com os autistas; Relação afetiva entre docente e o discente autista; Interação entre o docente, discente autista e demais pares;	Desenvolvimento das atividades com os autistas; Relação afetiva entre docente e o discente autista; Interação entre o docente e o discente autista; Abertura para que o discente	Interação e argumentação durante a aula com o docente e demais pares; Afinidade e afetividade entre os discentes; Comportamento; Realização das atividades;

Abertura para que o discente faça questionamentos; Metodologias e conteúdos adaptados curricularmente e propícios a aprendizagem do autista de acordo com seu nível e com seu cotidiano.	faça questionamentos; Metodologias e conteúdos adaptados curricularmente e propícios a aprendizagem do autista de acordo com seu nível e com seu cotidiano.	Participação nas brincadeiras, jogos e apresentações de trabalhos.
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora de acordo com as observações (2022).

Em relação à pesquisa documental, utilizamos como documentos desse estudo os planos de aulas e o planejamento educacional individualizado (PEI) dos docentes da SRM e sala regular. Chizzotti (2005, p. 18) evidencia que “[...] quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas”.

Como riscos da pesquisa, apontamos que poderia haver constrangimentos e ansiedade ao responder alguma questão ou em ser observado. Para amenizar esses riscos, buscamos deixá-los à vontade, conversando previamente sobre como vai ser feita a entrevista e as observações, além de colocarmos à disposição uma psicóloga, caso houvesse necessidade. Os benefícios da pesquisa são a contribuição para as escolas através de uma maior abrangência nas discussões geradas sobre o objeto de pesquisa e de formação em serviço, tendo como base o conhecimento construído nesse processo.

Foram envolvidos, no processo de produção dos dados, cinco (5) participantes, três (3) docentes da sala de oferta regular e dois (2) docentes da SRM que desenvolvem atividades com discentes autistas e que possuem experiência na área pedagógica. Os participantes têm nomes fictícios, com referência a flores¹⁹. As docentes da escola “**K**” são denominadas “**Margarida**” e “**Dália**”, e da SRM “**Cravo**”. As docentes da escola “**W**” são denominadas “**Jasmim**”, e a da SRM “**Rosa**”. Enfatizamos que “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2005, p. 83).

Em relação ao tamanho da amostra e sua representatividade, Minayo (2017) reflete que, na pesquisa qualitativa, a quantidade de pessoas entrevistadas não é o primordial, nem deve ser pensada de forma premeditada, sendo mais importante sua qualificação. Nesse sentido, o grupo pesquisado deve ser suficiente para conter as diferentes opiniões da população em questão ao objeto estudado. Se forem escolhidos os participantes que possam contribuir com as

¹⁹ O nome fictício das escolas campos da pesquisa, bem como dos docentes colaboradores dessa pesquisa tem como objetivo preservar suas identidades e sigilo das informações por eles compartilhadas.

proposições em questão, então o pesquisador pode ter a segurança de que essa ideia está presente no campo analisado.

O convite e o agendamento para que eles participassem da pesquisa deu-se pessoalmente e individualmente nas escolas campos da pesquisa, considerando a disponibilidade de tempo de cada um. Os participantes se mostraram receptivos e abertos às possíveis contribuições. Visando informar e predispor os participantes da pesquisa, foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), solicitando a autorização e disponibilidade dos participantes da pesquisa, contendo informações explícitas sobre o que seria realizado, o objetivo da pesquisa e sua relevância social ao haver um aprofundamento de debates sobre a alfabetização e letramento de discentes autistas, bem como a importância das respostas para o bom andamento dos estudos e a relevância de todos nesse processo. Os termos foram assinados pelos docentes, autorizando a divulgação transcrita das entrevistas, das informações dos documentos que foram analisados e relatos que poderiam surgir durante as observações.

5.1 Produção dos dados

Esses processos *in loco* (observações, entrevistas, análise dos documentos) aconteceram por etapas, como detalhado a seguir:

1ª etapa (22/02/2022): Contato com a gestão das escolas, para a apresentação e entrega do projeto e solicitação de autorização para a realização da pesquisa.

2ª etapa (24 a 25/02/2022): Reunião com os participantes da pesquisa (docentes de sala regular e da SRM) para apresentar o projeto, objetivando que todos fossem sabedores do propósito das observações e entrevistas; dialogar sobre sua contribuição no avanço das pesquisas sobre a alfabetização e letramento de autistas, bem como a utilização dos resultados na melhoria dos processos educativos desses discentes; e que os participantes assinassem a ficha TCLE, autorizando todo o processo divulgado.

3ª etapa (07 a 08/03/2022): Entrevistas com os docentes de sala regular e das SRM (agendadas de acordo com suas disponibilidades).

4ª etapa (15/03/2022 a 05/04/2022): Observação da práxis dos docentes de sala regular e das SRM (quatro aulas de 60 min que foram agendadas no dia do convite para participarem da pesquisa de acordo com suas disponibilidades de horários).

5ª etapa (07 a 08/04/2022): Análise dos planos de aula e do planejamento educacional individualizado.

5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes ora caracterizados foram essenciais no desenvolvimento das discussões e resultados aqui expostos. São docentes da rede municipal de ensino do município de Santana do Ipanema-AL, que desenvolvem suas atividades educativas nas salas de oferta regular e na sala de recursos multifuncionais (SRM).

Salientamos que não desenvolvemos a pesquisa com os profissionais de apoio escolar (PAE) porque nosso foco de pesquisa eram as dificuldades das práticas alfabetizadoras dos docentes. Todavia, gostaríamos de ressaltar a importância dos PAES no sucesso educativo dos discentes com NEE, desde a mediação nas atividades escolares; auxílio e incentivo na interação com os demais e em atividades coletivas; organização dos materiais, rotinas e tarefas desses discentes, funções essas desenvolvidas nas escolas pesquisadas nesse estudo.

Segue, agora, a apresentação de cada participante:

01- A docente “**Margarida**” exerce sua função há 25 anos na rede pública deste município. É graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial (EE), atua em uma turma de 2º ano, e sua discente autista tem 9 anos. Na graduação, estudou o componente curricular EE com ênfase em LIBRAS; após a especialização, não participou de formação continuada em uma proposta de EE pela SEMED deste município ou pela escola. Em todos os momentos da pesquisa de campo através da observação e na entrevista, a docente se mostrou receptiva e colaborou de forma envolvente. É uma docente que mescla sua práxis educacional entre um modelo tradicional e uma práxis lúdica.

02- A docente “**Dália**” exerce sua função há 22 anos na rede municipal e estadual. É graduada em Letras Português e Pedagogia, e é especialista em Gestão Escolar; atua em uma turma de 5º ano, e seu discente autista tem 11 anos. Na graduação, estudou disciplina que contemplou EE, mas após isso não participou de formação continuada nesse contexto. Em todos os momentos da pesquisa, a docente se mostrou receptiva e colaborou de forma significativa. É uma docente meiga, desenvolve sua práxis educativa de forma lúdica e envolvente.

03- O docente “**Cravo**” exerce sua função há 19 anos e na SRM está há 10 anos, nas redes municipal e estadual. É graduado em Pedagogia, especialista em Educação em Direitos

Humanos e Diversidade (EDHI) e em LIBRAS. Na graduação, estudou o componente curricular EE, atende 11 discentes na SRM; participou de várias formações pela SEMED; congressos; FC pela UFCE; curso ABA (Análise do comportamento aplicado) entre outros. Em todos os momentos se mostrou disposto a colaborar. Desenvolve suas atividades na SRM com muita dedicação, afetividade e respaldo científico.

04- A docente “**Jasmim**” exerce sua função há 27 anos neste município. É graduada em Pedagogia e está cursando especialização em EE. Na graduação, estudou o componente curricular EE e após participou de formações continuadas em uma proposta de EE ofertadas pela SEMED deste município. Atua em uma turma de 2º ano, seu discente autista tem 9 anos. Em todos os momentos da investigação através da observação e na entrevista, a docente se colocou receptiva e colaborou com os objetivos da proposta. É uma docente meiga, mescla sua práxis educacional entre modelo tradicional e uma práxis lúdica.

05- A docente “**Rosa**” exerce sua função há 19 anos e atua na SRM há 10 anos, na rede municipal. É graduada em Geografia, Aperfeiçoamento no AEE e Aperfeiçoamento em atividade física para PcD, com especializações em EE. Na graduação, estudou o componente curricular EE, atendendo 10 discentes na SRM; participou de várias formações pela SEMED e algumas particulares de universidades públicas e privadas. Desenvolve suas atividades na SRM com muita dedicação, afetividade e respaldo científico.

5.3 Caracterização das escolas campos de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, incluímos duas escolas da rede pública municipal de ensino de Santana do Ipanema-AL, que ofertasse Ensino Fundamental (EF) anos iniciais e que tivesse discentes autistas matriculados no processo de alfabetização.

Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais localizadas na zona urbana no município de Santana do Ipanema-AL, que foram denominadas escolas “K” e “W”. As duas escolas têm as mesmas características em relação à localização (zona urbana e periferia), quantidade de discentes matriculados, quantidade de discentes com NEE, atendem crianças e jovens nas modalidades Educação Infantil, EF Anos Iniciais (1º-5º ano) e EF Anos Finais (6º-9º ano), ofertados nos turnos matutino e vespertino. São escolas de médio porte e foram escolhidas por terem discentes autistas matriculados e por atenderem os critérios necessários a essa pesquisa.

Nas tabelas e gráfico abaixo, discriminamos algumas informações sobre as escolas “K” e “W”.

Quadro 5 - Caracterização da escola “K”

Quantidade de salas	12 salas de aula; 01 SRM.
Quantidade de outras dependências	01 cozinha; 01 secretaria; 01 coordenação; 01 depósito; 01 almoxarifado; 01 pátio; 10 banheiros; 01 sala de leitura.
Quantidade de funcionários	02 Diretores; 01 Coordenadora Pedagógica; 01 Articuladora de Ensino; 30 docentes; 03 PAE; 04 Merendeiras; 06 Auxiliares de Serviços Gerais; 07 Vigilantes; 02 Secretários escolares.
Matrícula Inicial 2022	420
IDEB	2019 (4,9) / 2021 (5.4)
Quantidade de discentes por deficiência	05 TEA 02 Deficiente Intelectual (DI) 02 Síndrome de Down 01 Deficiente Auditivo (DA)

Fonte: elaborado pela autora através de informações da secretaria da escola “K” (2022).

Quadro 6 - Caracterização da escola “W”

Quantidade de salas	09 Salas de aula; 01 sala de música; 01 SRM; 01 sala de docentes
Quantidade de outras dependências	01 cozinha; 01 secretaria e anexo; 01 diretoria; 01 coordenação; 01 depósito; 01 almoxarifado; 01 pátio; 08 banheiros; 01 biblioteca.
Quantidade de funcionários	02 Diretores; 02 Coordenadoras Pedagógicas; 01 Articuladora de Ensino; 21 docentes; 03 PAE; 04 Merendeiras; 03 Auxiliares de Serviços Gerais; 07 Vigilantes; 03 Assistentes administrativos.
Matrícula Inicial 2022	426
IDEB	2019 (3,7) / 2021 (5.0)
Quantidade de discentes por deficiência	03 Autistas 05 Deficiente Intelectual (DI) 01 Deficiente Auditivo (DA) 01 Deficiência Múltipla (DM)

Fonte: elaborado pela autora através de informações da secretaria da escola “W” (2022).

Detectamos nessas escolas que a matrícula de discentes com NEE vem sendo realizada em sua totalidade como preconizam as Leis que dão respaldo à essa escolarização; a oferta do AEE em SRM contemplava todos os discentes públicos-alvo da EE matriculados, bem como a formação específica do docente desse ambiente para o atendimento.

5.4 Caracterização do Município de Santana do Ipanema, AL

Santana do Ipanema é um município localizado no sertão alagoano, distante 206 km da capital Maceió, cujo gentílico é santanense. Conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (2021), tem uma população de 47.910 habitantes e um território de 437,875 km². Sua altitude média é de 250 m acima do nível do mar, e tem temperaturas que variam de 19°C a 39 °C, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,591 (2010), sendo a economia do município gerada através do comércio local, da agricultura e dos proventos dos aposentados e pensionistas do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), dos projetos sociais do governo Federal e dos servidores públicos municipais, estaduais, federais e privados (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021). Ainda em relação ao trabalho e rendimento do referido Município,

Em 2020, o salário médio mensal era de 1.8 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 10.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 35 de 102 e 31 de 102, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 3161 de 5570 e 3451 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 51.7% da população nessas condições, o que o colocava na posição 55 de 102 dentre as cidades do estado e na posição 1056 de 5570 dentre as cidades do Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021, p. 1).

Em relação ao processo educativo, a educação de Alagoas está presente em Universidades Estadual, Federal e privadas, e em escolas Municipais, Estaduais e privadas distribuídas em 13 Gerências Regionais de Ensino (GERE).

Sobre a oferta de escolarização, o Município de Santana do Ipanema conta com: Educação Infantil; Ensino Fundamental anos iniciais e finais; Ensino Médio Tecnológico; Ensino Superior e Especializações nas seguintes instituições: Instituto Federal de Alagoas (IFAL); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); polo do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e alguns polos de Universidades particulares.

Em relação à oferta de escolarização no Município de Santana do Ipanema, o quadro a seguir traz uma síntese dessas informações:

Quadro 7 - Oferta de escolarização no município de Santana do Ipanema

ESCOLA MUNICIPAL (25)	ESCOLA ESTADUAL (09)	ESCOLA PRIVADA (09)
Creche; Pré-Escola; Educação de Jovens e Adultos (EJA); EF Anos Iniciais e Finais (1º-9º ano).	Educação de Jovens e Adultos (EJA); EF Anos Iniciais e Finais (1º-9º ano); Ensino Médio Regular; Novo Ensino Médio; Programa Alagoano de Educação Íntegra (pALei).	Creche; Pré-Escola; EF Anos Iniciais e Finais (1º-9º ano); Ensino Médio Regular.

Fonte: elaborada pela autora de acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)-Santana do Ipanema, AL (2022).

As informações aqui dispostas mostram que Santana do Ipanema, apesar de ser um município de pequeno porte em relação à quantidade populacional, abrange uma educação ampla desde a pré-escola até as pós-graduações nas escolas públicas, privadas, nas esferas municipais, estaduais e federais. Educação importante às mudanças sociais e com forte impacto na formação de sua população diante das demandas de mercado, que exigem um profissional qualificado.

Após a produção dos dados, a análise e interpretação do que foi investigado é de grande importância às respostas que nos fomentou a esse estudo. A seção a seguir nos conduzirá a esse processo que finalizará posteriormente na análise e interpretação dos dados.

5.5 Procedimentos pré-tratamento dos resultados obtidos

Para analisar os dados, trabalhamos com a análise de conteúdo (AC) de Bardin. Essa análise é concebida como um conjunto de instrumentos metodológicos que objetiva interpretar diferentes contribuições de conteúdo, sejam eles verbais ou não verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados em análises de pesquisas, em que são utilizados procedimentos ordenados (GODOY, 1995). Em Bardin, a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A organização da análise de Bardin se dá em três etapas fundamentais ao processo de análise de dados de uma pesquisa: pré-análise, exploração dos materiais, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise dos dados é um fator importante e necessário ao sucesso da análise e interpretação dos dados, é o primeiro passo à organização das etapas posteriores, e nesse processo de pré-análise fizemos como sugerido em Bardin (2011):

- leitura flutuante que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 96);
- organizamos a escolha do material pesquisado (entrevistas e documentos). Segundo a referida autora, “O universo de documentos de análise pode ser determinado *a priori* [...] Ou então o objetivo é determinado e por conseguinte convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado” (BARDIN, 2011, p. 96, grifo da autora).

Após essa primeira fase, iniciamos a exploração dos materiais, quando os codificamos e categorizamos. Nessa etapa, lemos os materiais selecionados e organizados anteriormente como em Bardin (2011), observando as contribuições que eles trariam à confirmação ou não da problematização e dos objetivos que nos orientou nesse estudo.

Segundo Gil (1989, p. 170), “[...] a codificação pode ser feita anterior ou posteriormente à coleta de dados [...]”. Com isso, constituímos quatro categorias advindas da construção das etapas anteriores e de acordo com os objetivos que nos orientam nesse estudo: 1) Olhar sobre a inclusão de discentes com NEE no processo educativo; 2) Olhar sobre o processo de aprendizagem de discentes com TEA; 3) Dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento dos discentes autistas; 4) Práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores.

Nesse capítulo, discorreremos sobre a metodologia que percorremos ao trilhar os caminhos desse estudo, detalhando as caracterizações necessárias ao seu bom andamento, bem como procedimentos às atividades *in loco*, a pré-análise e a exploração dos materiais obtidos, que têm como objetivo fornecer uma base sólida para a próxima fase, conforme Bardin (2011), que é o tratamento e interpretação dos dados e que discutiremos no próximo capítulo.

6 ANALISANDO OS DADOS: O QUE NOS REVELA A PESQUISA?

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Neste capítulo, apresentamos a análise e a interpretação dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco docentes que trabalham em duas escolas de Ensino Fundamental no município de Santana do Ipanema-AL, bem como das observações nas escolas campos da pesquisa, da análise de documentos do material dos docentes (plano de aula e do planejamento educacional individualizado).

Além de recolher as informações e fazer uma leitura, a análise dos dados é um processo de significado, que ajuda a entender o problema de pesquisa, respondendo aos questionamentos que deram início à investigação, e de transformar os dados em informações. Minayo (1994, p. 17) considera que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Para Gil (1989), a análise e interpretação dos dados são diferenciados em relação aos conceitos, porém aparecem constantemente conexos:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1989, p. 166).

De modo geral, as categorias respondem aos nossos questionamentos e objetivos. Na categoria 1, refletimos com os docentes sobre os **olhares que eles têm sobre a inclusão de discentes com NEE no processo educativo**; a forma como eles significam o processo inclusivo, a educação especial (EE) e a importância desse processo inclusivo na interação e aprendizagem dos discentes através do desenvolvimento de suas potencialidades e singularidades.

Na categoria 2, contextualizamos **o olhar sobre o processo de aprendizagem de discentes com TEA** e como a aprendizagem desses discentes, através de atividades lúdicas mediatizadas, são de grande importância no sucesso da proposta de ensino; a socialização como essencial no contexto de integração do discente e na contribuição de uma aprendizagem exitosa, e a condição do discente de estar no centro do processo educativo; a importância do estímulo da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na produção cultural através de interações sociais.

A categoria 3, **dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento dos discentes autistas**, reflete sobre as dificuldades no fazer educativo alfabético (socialização,

dificuldades em lidar com o TEA) resquícios de falta de formação em uma proposta inclusiva em serviço que vá além da teoria/prática.

As **práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores**, discutidas na categoria 4, trazem reflexões sobre o processo educativo do discente com NEE, métodos e metodologias que venham contribuir na melhoria da alfabetização e letramento, bem como a importância da mediação nos processos de aprendizagem e na promoção do desenvolvimento linguístico, matemático e em outras habilidades necessárias ao sucesso das propostas educativa e social; sobre a ludicidade como essencial ferramenta na alfabetização e letramento de discentes com TEA; os métodos TEACCH-PECS, que vão de encontro à proposta da PHC por condicionar e empobrecer a aprendizagem desses discentes; a falta de um planejamento específico às singularidades e subjetividades dos discentes, com as adaptações curriculares necessárias que dificultam o processo leitor e escritor.

Os achados da pesquisa nos trazem uma visão do que foi revelado nas categorias já citadas.

Quadro 8 - Achados da pesquisa

CATEGORIAS	TEMAS
1-Olhar sobre a inclusão de discentes com NEE no processo educativo	Processo lento; importante para a interação; conquista de direitos; desenvolvimento das potencialidades; valorização da diversidade; formação.
2-Olhar sobre o processo de aprendizagem de discentes com TEA	Socialização; aprendizagem lenta; interação com os demais pares; importância do auxílio das PAE; limites cognitivos; formação.
3-Dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento dos discentes autistas	Dificuldades com o TEA; falta de recursos; dificuldades na formação; pouco tempo para pesquisa; falta de uma metodologia adequada.
4-Práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores	Conhecer o discente; uso da ludicidade; promoção da interação; estratégias de ensino; criação de rotina; desafios; falta de planejamento.

Fonte: elaborada pela autora de acordo com as entrevistas dos docentes colaboradores da pesquisa (2022).

Diante desses achados, conseguimos compreender que as dificuldades apontadas pelos docentes dizem respeito tanto às dificuldades relacionadas ao conhecer e lidar com o discente que tem TEA na condução de práticas pedagógicas, bem como na construção de material que contribua significativamente com suas aprendizagens. Essas dificuldades são resquícios de falta

de formação específica, de conhecimento e entendimento das adaptações de material e curriculares necessárias à condução de uma prática exitosa.

A PHC contribui nas discussões voltadas às questões de aprendizagem de discentes, em especial relacionadas à alfabetização do discente com autismo, foco de nosso estudo, desde o pensar o papel que a escola tem no contexto educacional atual, até as contribuições na práxis dos docentes e de todos os que fazem a educação ao refletir sobre esse discente além de sua deficiência e a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse processo deverá ser delineado de forma afetiva, lúdica e mediada, sendo importante para a aprendizagem discente a internalização de seus saberes através do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Nesse contexto, é na linguagem e por meio da sua função social que se garante o desenvolvimento de conceitos.

Nessa proposição, o pensar e o refletir sobre o processo da inclusão e efetivação da proposta através do desenvolvimento de ações didáticas e na utilização de instrumentos que contemplem a singularidade do TEA, colocaria a mediação semiótica e do trabalho com os pares como um fator determinante no sucesso educacional desses sujeitos, como postulado na PHC ao concebê-lo como um ser social e cultural, instigando a sua zona do desenvolvimento proximal (ZDP).

As formações docentes nesse processo de superação das dificuldades de discentes com autismo devem ter um caráter mediador, considerando seus saberes, dificuldades, experiências e interesses. É preciso destacar também a valorização de suas aprendizagens ao desenvolver um currículo que se aproxime de suas realidades ao focar em seu nível de desenvolvimento potencial e em suas habilidades e peculiaridades.

A seguir, detalharemos as categorias advindas da construção dos dados em comunhão dialógica com os docentes e as literaturas que subsidiam nosso estudo.

6.1 Olhar sobre a inclusão de discentes com NEE no processo educativo

A inclusão escolar de discentes com NEE é um processo que objetiva romper barreiras e paradigmas que dificultam uma aprendizagem com qualidade e equidade a esses discentes através da modalidade Educação Especial, sendo um direito garantido em Leis e Decretos. Nessa proposta, “[...] a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 11).

Um ambiente escolar inclusivo garante a esses discentes valorização de sua singularidade, identidade e subjetividade, ao desenvolver uma proposta educativa alinhada às suas diferentes formas de aprender, de valorização de suas potencialidades, sendo incondicional a todos que fazem parte desse processo, independentemente de suas singularidades (MANTOAN, 2003). Diante do exposto, “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 24).

Em suas falas, os docentes desse estudo significam a inclusão de discentes com NEE como conquista de direitos; um processo importante na interação e aprendizagem dos discentes no desenvolvimento de suas potencialidades, individualidades, necessidades e respeito à diversidade; que apesar de algumas décadas já terem sido iniciados debates e posteriormente sua implementação à luz de Leis e Decretos, a EE ainda não contempla o que se é proposto. De acordo com os docentes, a inclusão de discentes com NEE,

Ainda acontece de forma lenta, é muito importante que aconteça nas salas de oferta regular, pois há interação dessas crianças com os demais alunos e a aprendizagem começa com a interação com o professor e os alunos (DOCENTE JASMIM).

A inclusão deve ser vista como diversidade e não como obstáculo ao ensino e aprendizagem. Percebo que a inclusão é importante para o desenvolvimento de suas habilidades, potencialidades a partir de suas particularidades e interação com os demais alunos (DOCENTE DÁLIA).

Uma grande conquista, pois os mesmos eram segregados e os direitos têm que ser para todos. Essa conquista trouxe a oportunidade de eles conviverem e aprenderem com os outros alunos, de terem oportunidades de interagir e ter suas diferenças respeitadas (DOCENTE ROSA).

Muito importante por conta da socialização que gera autonomia e aprendizagem (DOCENTE MARGARIDA).

Em Duek (2006), há discussões sobre uma pesquisa com docentes acerca da inclusão de discentes autistas, na qual a referida autora sintetiza algumas falas dos docentes, refletindo que “[...] os principais avanços, trazidos pela inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, diz respeito à socialização dos mesmos” (DUEK, 2006, p. 104). Essa síntese de Duek comunga com o que diz a docente Margarida ao significar a inclusão relacionando-a com mais ênfase ao processo de socialização. Afinal, é primordial que a socialização aconteça de forma que o discente com NEE crie vínculos, faça amizades, que seja instigado em suas habilidades sociais através da vivência escolar.

A fase de socialização é importante na potencialização de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, conseqüentemente na apropriação das aprendizagens oportunizadas pelo

docente através da mediação. Nas análises de 140 trabalhos acadêmicos que trazem reflexões de pesquisas sobre a inclusão de discentes com NEE, Nozzi e Vitaliano (2017) contribuem com nossas discussões ao registrarem relatos de alguns docentes:

[...] a atitude positiva do professor frente à diferença é uma variável significativa para a atuação em contextos educacionais inclusivos com vistas ao combate de qualquer tipo de discriminação e em prol da valorização e do respeito à diversidade humana, influenciando o processo de aprendizagem. Além disso, lidar com a diversidade é uma exigência posta não apenas pela educação inclusiva, mas pela própria configuração do trabalho docente de modo geral (NOZZI; VITALIANO, 2017, p. 593).

Percebemos, nas falas dos docentes, que eles reconhecem a importância da EE na escolarização dos discentes com NEE, bem como a interação desses discentes com todos os que fazem parte do processo educativo. Tais pontos são fundamentais para que haja uma inclusão efetiva e uma aprendizagem exitosa através da mediação entre seus pares.

Mediação essa que se realiza através de signos, tal como postulada na PHC, como aspecto essencial na internalização do conhecimento externo, reconstruindo-o internamente de forma interacional, como sugerido por Vigotski (2003a). Discentes com TEA têm, na maioria dos casos, dificuldades na interação e comunicação com os demais pares e, para que haja avanço na aprendizagem, há a necessidade de o docente desenvolver uma mediação que considere todas as especificidades e singularidades desses sujeitos.

Nesse sentido, o discente com autismo não é um sujeito passivo, mas um sujeito das aprendizagens e que aprende no coletivo. As suas aprendizagens constituem-se a partir de relações interpessoais (do plano individual e interno) a intrapessoais (relação com os demais pares), sendo o processo educativo que acontece na escola. Isso se dá por lá ser um ambiente equilibrado e motivador, essencial ao desenvolvimento dos processos internos nas interações sociais, internalizando conhecimentos, construindo os sentidos, a subjetividade e as funções sociais.

Contribuindo com nossas reflexões, em Marta Kohl de Oliveira (2010, p. 24), estudiosa das obras de Vigotski, “[...] o homem biológico transforma-se em social por meio de um processo de internalização e atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos”.

O olhar positivo que o docente tem sobre a inclusão de discentes com NEE no processo educacional é importante no sucesso da sua práxis educativa. É conceber que no contexto educacional, através de interações e mediações discente/docente e demais pares, encontra-se uma condição necessária na busca de propostas exitosas que contemplem suas aprendizagens de acordo com suas especificidades, como discutiremos na próxima seção.

6.2 Olhar sobre o processo de aprendizagem de discentes com TEA

Ao contribuir na superação das dificuldades que o discente com autismo tem no seu processo de escolarização, o docente designa o desenvolvimento de uma aprendizagem que contribua no processo de aquisição do conhecimento de forma ampla, partindo de seu conhecimento prévio, aptidões e habilidades, ampliando as possibilidades de interação e consequentemente de novas aprendizagens de forma coletiva com uma proposta inclusiva (NOGUEIRA; ORRÚ, 2019).

Nesse contexto, o desenvolvimento de uma aprendizagem que parta da compreensão que o discente autista é capaz de aprender através de um ensino lúdico, dinâmico e voltado ao debate, com foco em seu interesse nos diversos contextos, tem como objetivo:

Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus **eixos de interesses é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender**. Similar é favorecer a troca de experiências, as articulações dos saberes, o confronto das ideias, a curiosidade, a criatividade de expor o que está sendo aprendido; a compreensão; a solidariedade entre os colegas e o desenvolvimento de diversas competências (ORRÚ, 2013, p. 126-127 *apud* NOGUEIRA; ORRÚ, 2019, p. 5, grifo nosso).

A aprendizagem do discente com autismo é permeada de subjetividades e deve acontecer de forma diferenciada, de acordo com suas singularidades, habilidades e, como discutido anteriormente, na intensificação de seus conhecimentos prévios através dos eixos de interesses. A compreensão dos docentes em relação a esse processo educativo é de grande importância no sucesso da proposta de ensino e aprendizagem em todos os aspectos, bem como a alfabetização e letramento desses sujeitos.

É preciso refletir que não existe fórmula pronta que possa se utilizar, e sim muito estudo para contribuir nos processos que se dão durante sua vida escolar. Esse é o caminho para o sucesso do que se é proposto, como refletido pela docente Rosa: “se for desenvolvido um bom trabalho, há avanço na aprendizagem de acordo com os estágios dessas crianças. Mesmo as menores aprendizagens causam uma mudança muito grande na vida deles”.

Vasconcelos (2019) contribui com nossas discussões, ao refletir sobre os desafios que o autista enfrenta no processo social e educativo. De acordo com o referido autor,

As lutas pela aprendizagem são várias e contínuas, deixando marcas tantas vezes irreparáveis. Uma das principais marcas poderá situar-se na autoestima: a vergonha apodera-se delas ao verificarem que o que é tão simples para os colegas não é para elas. E mesmo aquelas tarefas que parecem triviais do dia-a-dia [sic], transformam-se

em pesadelos constantes, inibidoras das qualidades que, porventura, elas possam possuir (VASCONCELOS, 2019, p. 30).

O discente com autismo pode encontrar dificuldades de sair do aconchego que é sua casa, a sua segurança. Ao se perceber inserido na escola, essas dificuldades são direcionadas aos docentes e aos que fazem a escola, visto que todos fazem parte do processo educativo. Esse momento de socialização inicial requer dos docentes da sala de oferta regular, do PAE e do docente da sala de recursos multifuncional (SRM) estudos sobre como acolher esse discente, suas características, gostos, formas de aprendizagens, comportamentos.

A produção de material de apoio, entre outras estratégias que venham contribuir na sua efetiva inclusão, permanência no processo educativo e sua aprendizagem é de suma importância, uma vez que a ludicidade é essencial nas atividades propostas. Contribuindo como nosso debate, o docente Cravo observa que:

Por conta dos níveis variados que os autistas têm, a complexidade relacionada à aprendizagem é maior e requer tempo, estudo e prática envolvente (DOCENTE CRAVO).

Relacionada à aprendizagem dos discentes com autismo, ao demonstrar um olhar diferenciado com as perspectivas de aprendizagem em uma proposta de uma inclusão através da socialização como início do processo educativo, o docente contribui na superação relacionada às limitações na área social desses discentes, o que é muito presente nessa síndrome. Comunhando com nossa reflexão, a docente Margarida tem uma percepção sobre processos de aprendizagem em uma proposta inicialmente socializadora da discente por ela atendida. De acordo com a referida docente, a socialização:

Acontece de forma lenta, mas que já há mudança no comportamento ao ficar na sala de porta aberta, coisa que não acontecia. Por conta do grau do estágio do autismo e ela ter a oralidade comprometida, nesse momento a socialização com os demais e deles com ela é a primeira conquista. Seu processo de aprendizagem em relação a conteúdos é muito lento, realiza pouca atividade (DOCENTE MARGARIDA).

Como já discutimos anteriormente, a aprendizagem à luz da PHC coloca o discente no centro do processo educativo ao considerá-lo ativo, e de forma mediatizada por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de suas atividades, dá-se a transformação cultural em todos que fazem parte do processo, sendo a aprendizagem concebida essencialmente como de caráter social (NÚÑEZ, 2009).

Nesse sentido, a aprendizagem deve ser conduzida de forma consciente, em que os discentes produzam cultura através das interações sociais entre seus pares, criando assim a zona

de desenvolvimento proximal (ZDP), tão logo sejam identificadas as suas capacidades reais e potenciais de aprendizagem e o que ele pode aprender através da mediação. Esse processo de descoberta das funções que ainda não estão amadurecidas, é de suma importância na consolidação exitosa das aprendizagens, afinal “Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000, p. 303).

Em uma proposta de desenvolvimento e aprendizagem como a defendida por Vigotski (2003), o docente tem um papel essencial tanto no olhar do contexto da socialização, quanto no início do processo da escolarização, como exposto pela docente Margarida, através das possibilidades de desenvolvimento do sujeito. E, nesse contexto de aprendizagens e desenvolvimento, é necessário, como acima refletido, um docente que seja mediador entre os pares, objetivando contribuir nesse processo instigando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo Vigotski é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, a capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente (VIGOTSKI, 2003a, p. 58).

Ao ser desenvolvido um trabalho metodológico lúdico, de acordo com as especificidades desses discentes, o docente cria possibilidades do desenvolvimento de suas aprendizagens, contribuindo para sua alfabetização de forma exitosa, significativa e ampla, como forma de mediação social. A escrita nesse processo defendido por Vigotski (2003a, p. 83),

[...] é um sistema de instrumentos porque se manifesta externamente através das suas funções sociais (noticiar, entreter, divulgar *etc.*) e, um sistema de signos, porque modifica a relação do homem consigo mesmo, quando ajuda a organizar suas ideias, a obter conhecimento.

O desenvolvimento de uma ação educativa, em uma proposta de alfabetização e letramento de autistas, deve levar em consideração as propostas curriculares que contemplem suas necessidades educativas, seu desenvolvimento pleno, ponderando sua singularidade ao adaptar o currículo. Corroborando com nossas discussões, de acordo com a docente Dália:

Busco integrá-lo com os demais nas atividades propostas, visto que ele é muito tímido e isso dificulta a interação com seus pares. A profissional de apoio escolar (PAE) colabora muito nesse processo e na ajuda de efetivação das atividades. Ele realiza as atividades com auxílio da PAE, mas percebo que a assimilação não acontece em sua totalidade e ele esquece fácil o que foi trabalhado. Ele se destaca mais em atividades práticas, concretas (DOCENTE DÁLIA).

No entanto, para que aconteça uma inclusão concreta no âmbito escolar, além das formações dos profissionais vinculados à EE, é preciso formar toda a escola: do docente da sala de aula comum aos profissionais de apoio, além da observação das condições materiais em que se desenvolve a escolarização dos discentes. É sobre as dificuldades que os docentes encontram no fazer pedagógico no processo alfabético e de letramento dos discentes autistas que abordaremos na próxima seção.

6.3 Dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento dos discentes autistas

Uma vez que ao discutirmos sobre a função do docente na atualidade, percebemos que há grande dificuldade de desenvolver ações que contemplem a diversidade inserida no contexto educativo. Os desafios são gigantescos diante da evolução e das transformações relacionadas a vários aspectos sociais que influenciam a práxis docente.

Refletir sobre o processo educativo do discente com NEE, de como está sendo ofertada a proposta de EE, é aprofundar-se na concepção de contribuição na melhoria do que está posto além do currículo, é pensar sobre uma escola ampla em ações e valorização da diversidade cultural que nela está inserida. Faz-se necessário, também, refletir sobre os desafios e as possibilidades de alfabetização e letramento desses sujeitos, desnudando-nos de práticas educativas que não contemplam o contexto atual, tampouco contribuem na aquisição ou avanço da aprendizagem de discentes autistas. Afinal, esse discente, como os demais, é capaz de aprender e desenvolver sua criatividade através da mediação com seus pares.

As dificuldades nas interações sociais e no âmbito comportamental são áreas que sinalizam os aspectos típicos em sujeitos com TEA, e dentro do aspecto comportamental a maior dificuldade apontada pelos docentes foi o comportamento atrelado à recusa e desinteresse em realizar atividades, de seguir rotinas e regras.

Sendo o docente o mediador e incentivador ao criar possibilidades de interação, construção dos saberes e de sua autonomia, há a necessidade de inserir nessa proposta atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem, a alfabetização e letramento, bem como de outras habilidades necessárias ao seu bom desenvolvimento educativo e social. Nessa mesma perspectiva, Miranda e Filho (2012, p. 12 *apud* OLIVEIRA, 2020) afirmam que “[...] nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

Essa discussão dialoga com as falas da docente Jasmim, ao relatar que por sua criança com TEA se encontrar em um estágio que dá condições de haver uma aprendizagem com mais

facilidade, ela não encontra dificuldade em relação ao seu desenvolvimento cognitivo e sim em relação às estereotípias e ecolalias que são características do autismo. De acordo com a referida docente,

Não encontro dificuldade em sua escolarização, e por ele acompanhar o processo de aprendizagem, sempre estou ampliando sua alfabetização e letramento. Desafio maior há em relação ao comportamento típico da síndrome (andar saltitando pela sala, falar nas horas que tem outros falando, antecipar algumas falas que eu faço, as vezes não querer fazer as atividades). Tem a PAE, que dá o apoio necessário na hora de ele escrever e resolver outras atividades. Tem momentos que ele não faz as atividades propostas (DOCENTE JASMIM).

Apesar de os docentes não fazerem falas em relação à socialização dos discentes autistas com seus pares, nossa observação deu condição de fazer essa reflexão que, tanto nas salas de oferta regular como na SRM, a relação dos discentes com TEA com os demais é de grande aceitação e cuidados. Apesar de todas as questões características do TEA relacionadas à interação social, há uma boa convivência com todos.

Essa relação contribui para que haja uma troca de saberes e novas aprendizagens, visto que, ao ser estimulado nas suas habilidades de comunicação e expressão, o discente autista vai reduzindo suas limitações sociais através da mediação com os demais, afinal

A aprendizagem se dá por uma relação recíproca e mediadora entre sujeito-conteúdo e sujeito-sujeito. Daí a compreensão da importância da interação dos indivíduos entre si com seus saberes e dos mesmos com outros instrumentos e outras fontes de saberes (LONGAREZI; ALVES, 2009, p. 127).

Corroborando com nossas discussões, em Gauderer (1997), se não há interação entre os demais discentes, cria-se uma barreira que compromete seu processo de formação e aprendizagem. Suas aprendizagens, como defendida na PHC, ocorrem através da mediação entre seus pares, tendo o docente o papel essencial na condução desse processo. Duarte (2007, p. 20) contribui com nossa discussão ao refletir que:

Dentro desse quadro é que postulamos a necessidade de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, por considerar que tal teoria pode se construir no centro desse corpo teórico mediador. Afinal, sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade, (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social.

Percebemos, nas falas dos docentes, que as dificuldades encontradas na aprendizagem dos discentes autistas se dão por alguns fatores já discutidos (socialização, dificuldades em lidar com o TEA), e nesse contexto de desafios e dificuldades é importante destacar – e que foi

referenciado pelos docentes – a questão da formação em uma proposta inclusiva, que perpassa por todos os aspectos aqui discutidos.

Oliveira (2014) debate que os docentes, apesar de estarem contribuindo com o contexto de inclusão através de práticas educativas que envolvam esses discentes nas atividades propostas, evidenciam as dificuldades na relação do docente com autismo. Essas dificuldades são oriundas de falta de formação e conhecimento baseados nos conhecimentos científicos que deem condições de haver uma melhor compreensão positiva do processo educativo desses sujeitos, bem como da falta de metodologias que possam contribuir com o sucesso de suas aprendizagens.

Em António Nóvoa (1992), a construção do pensamento crítico e autônomo se dá através da formação docente. Formação que implica investimento pessoal e identidade profissional, que contribui significativamente nas ações desenvolvidas pelos docentes, conseqüentemente uma aprendizagem rica em metodologias e significativa em todos os aspectos que envolvem o contexto de um discente autista, como nos sugere a docente Margarida,

Meu maior desafio é na falta de metodologia da minha parte, fruto de uma prática que requer formação. Na escola há recursos materiais, realizo pesquisas e atividades, há a colaboração do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não só na hora de atendimento na SRM, mas quando solicitado. Sinto dificuldade que ela (discente) faça atividades de escrita, de desenho e pintura, de jogos de encaixe. Ainda não descobri com o que ela se identifica em relação a querer fazer algo (DOCENTE MARGARIDA).

A falta de uma formação específica no contexto da EE e práticas desconstruídas de entendimento de como se dá a aprendizagem desses discentes, em especial a sua alfabetização e letramento, foco de nosso estudo, conduz o docente a uma prática empobrecida, como já discutido em alguns momentos dessa pesquisa. O não conhecimento de métodos de ensino, baseados em propostas científicas que estimulem o desenvolvimento de suas aprendizagens de forma lúdica e coletiva, compromete não somente a inclusão efetiva desses discentes, como também a oportunidade de eles avançarem em seus conhecimentos já constituídos e na construção de novas propostas de acordo com suas especificidades.

Estudos de Schmidt *et al* (2016) demonstram que discentes com autismo não têm facilidade de aprender com metodologias tradicionais e, para sanar essa dificuldade, o ensino atual requer modificações no currículo e formas diferentes de ensino, contribuindo positivamente com as exigências educacionais atuais, como exposto pela docente Dália,

Encontrei muita dificuldade. Inicialmente foi angustiante por conta que era tudo muito novo, porém pesquisei e busco formas de trabalhar suas potencialidades e habilidades. Sempre reflito sobre minha práxis e o que posso contribuir. Percebo a falta de formação e material concreto, mais tempo para pesquisas (DOCENTE DÁLIA).

A docente Dália não tem pós-graduação em EE, e segundo sua fala ela busca adquirir conhecimentos sobre o autismo, refletindo sobre sua práxis, o que lhe dá mais segurança no desenvolvimento das atividades propostas. A referida docente sente a falta de formações que lhe forneçam suporte teórico.

Paulo Freire (1996, p. 18) dialoga com a reflexão da docente Dália, ao ponderar que “[...] na formação permanente dos docentes, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Em relação à relevância da formação docente na EE, um dos docentes explicita que “os professores precisam de formações, de especialização, buscar conhecimento para melhor desenvolvimento da práxis, pois a práxis é muito distante da teoria inclusiva” (DOCENTE CRAVO).

A formação em graduação cursada pelas docentes da sala de oferta regular e da SRM contemplou o componente curricular EE. A formação em pós-graduação em EE (os docentes da SRM já cursaram; as docentes da sala de oferta regular, uma cursou e uma está em curso), sendo que nas falas delas ainda existe uma grande dificuldade em lidar com as características do TEA, bem como na contribuição de uma aprendizagem exitosa. Assim, mesmo com essas formações iniciais, as docentes demonstram, em suas falas, despreparo e inseguranças, o que ficou percebido nas observações *in loco*, e que nos sugere um distanciamento entre teoria e prática.

As formações continuadas relacionadas à EE no município de Santana do Ipanema são ofertadas aos que atuam na SRM pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pelos docentes da SRM aos docentes da sala de oferta regular. De acordo com as docentes, essas formações não são realizadas de forma contínua e, quando acontecem, não contemplam suas necessidades por abordar as questões de forma muito teórica e distante de suas realidades.

A falta de formações que contemplem suas necessidades e que possam contribuir na melhoria de suas intervenções está levando-as a questionar o verdadeiro papel da inclusão e, o mais importante, o da EE, perpetuando angústias e despreparo desses profissionais (GLAT *et al.*, 2003), havendo a necessidade de uma proposta que dê condições de uma prática docente exitosa baseada nas pesquisas atuais que contemplem a diversidade discente.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço é a melhor estratégia formativa a essas docentes, por apresentar um formato que contempla toda a diversidade discente e a dimensão

do ambiente escolar como espaço de formação abrangente e coletiva, havendo a necessidade que elas aconteçam de forma contínua. Na formação continuada em serviço, os debates gerados entre os pares são de grande relevância para a construção de ações que sanem as dificuldades detectadas, gerando intervenções e ampliação das aprendizagens dos discentes. Essas discussões sobre a escola ser *locus* de formação continuada comungam com as reflexões de Candau (1997, p. 57):

Neste sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A formação continuada em serviço, por aproximar os docentes da realidade da escola, de sua sala de aula, ressignificam sua ação-reflexão-ação, sua identidade profissional, ao produzir sua profissionalidade (SILVA, 2009). Tal proposição também é discutida na PHC como essencial na formação social dos discentes através da mediação entre os docentes e seus pares.

Em seus escritos, Longarezi e Alves (2009, p. 127) concebem que a escola “[...] é o local de formação continuada de docentes, onde a discussão sobre a prática pedagógica com seus demais membros promove novas relações e possibilita a construção de novos conhecimentos”. Desse modo, as formações vão além da questão teoria e prática, devendo ter como foco principal o ensino ao traçar metas com ações que supram as necessidades dos discentes por meio da mediação, garantindo o desenvolvimento pleno desses sujeitos através da atividade humana. Ao organizar esse ensino, há o desencadeamento do desenvolvimento formativo docente, da produção de conhecimento (LONGAREZI; ALVES, 2009).

Contribuindo com essas falas, na Declaração de Salamanca, afirma-se que:

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação (BRASIL, 1994, p. 27-28).

Tal discussão foi desenvolvida nas pesquisas de Favero-Nunes *et al.* (2020), ao fazer estudos com docentes que tinham discentes autistas em suas salas de aula. Ao avaliar as falas das entrevistas dos docentes, foi mencionado pela maioria que há,

A necessidade de formação profissional continuada. Todavia, acrescenta-se a isso, sobretudo a importância da reflexão acerca do próprio trabalho, de o docente descobrir seus próprios recursos. A troca com outros docentes pode ser muito valiosa, além da troca com outros profissionais.

A formação continuada em serviço é um importante instrumento na condução das ações docentes, sendo essencial que sejam baseadas nas propostas atuais e calcadas na realidade escolar. Essas formações têm grande relevância ao priorizar nos debates os eixos de interesses desses discentes, os aspectos da alfabetização e letramento através das interações, mediações, materiais adequados, metodologias e métodos baseados na ciência, tendo como base referências teóricas que tragam reflexões sociais e históricas.

As três docentes da sala de oferta regular contam com a colaboração de PAE em suas salas de aula. Relacionado aos vínculos empregatícios, uma PAE é efetiva e duas são contratadas e no que se refere às suas formações, elas se resumem da seguinte forma:

- **pedagogia:** 25 anos que atua no processo educativo e 1 ano como PAE; não tem especialização e nem formação continuada em EE, apenas alguns momentos de debate na escola;
- **nível médio:** não tem experiência no processo educativo; 1 ano como PAE; não tem formação em EE, apenas alguns momentos de debate na escola;
- **pedagogia** (em curso); não tem experiência no processo educativo; 2 anos como PAE; não tem formação em EE, apenas alguns momentos de debate na escola.

Em relação a esses profissionais de apoio, a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no artigo 3º, inciso IV, parágrafo único, dispõe que, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado”.

Como discutimos anteriormente, a formação em EE é de grande importância na colaboração dos processos interacionais e cognitivos dos discente autistas. Formações essas que não condizem com a realidade das referidas PAE mesmo que suas funções não sejam a de conduzir os processos educativos ou substituir os docentes, e sim dar suporte ao processo pedagógico mediado pelo docente e outras ações, como defendido em Camilo (2013, p. 96):

Em certos casos, a criança necessita de alguém que acompanhe a classe, flexibilizando as aulas. Em outros, requer ajuda em questões motoras, com exercícios específicos e adaptações para escrita. Há ainda alunos que só conseguem frequentar a escola se têm o apoio da locomoção, higiene e alimentação, e demandam uma pessoa capacitada para fazer esse atendimento de forma correta, evitando lesões e constrangimentos.

Diante do exposto, compreendemos que a formação inicial e as formações em serviço em uma proposta de EE são um aspecto importante na ressignificação do fazer educativo, conforme Almeida (1999, p. 78) explica: “[...] a re-significação da atuação profissional, passa, portanto, pela apropriação de referenciais teóricos que levem em consideração os processos interativos, conscientes e inconscientes”.

Na próxima seção discutiremos sobre as práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores, refletindo como as formações em serviço são essenciais numa proposta de práticas atualizadas com respaldo científico no sucesso das aprendizagens dos discentes com TEA.

6.4 Práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores

O TEA é uma condição que apresenta características comportamentais, sociais e modos de aprendizado diferentes, conforme discutimos em vários momentos desse estudo. Conhecer o discente com autismo, realizar rotinas e adaptações de currículo, ressignificando práticas que objetivem a inclusão, socialização e aprendizagem desse discente é a melhor proposta para inseri-lo em práticas sociais que deem sentido à sua aprendizagem, através da interação e mediação de forma singular. E nesse contexto de aprendizagens, especificamente na alfabetização e letramento desses discentes, há a necessidade de os docentes inserirem em suas práxis educativas métodos e metodologias lúdicas que venham a contribuir em seu desenvolvimento oral e escrito e no desenvolvimento da sua formação integral de forma significativa.

Os docentes da SRM contribuem com essa discussão, ao relatar sobre suas atividades para os processos de alfabetização e letramento que contemplem desde a anamnese e sua relevância em conhecer esse discente, à criação de rotina e plano de ação que darão condições de realizar práticas exitosas individuais. De acordo com os referidos docentes,

Crio uma rotina para cada discente; realizo estudo de caso, anamnese para coletar informações com a família (déficits de atenção, desenvolvimento social, barreiras encontradas, as especificidades e dificuldades), observação em sala e extra sala (a participação nos eventos escolares. A partir das informações faço um plano de ação individual voltado a SRM focando em suas dificuldades e particularidades. Realizo prática em grupo (atividades de manutenção de foco, concentração, raciocínio, estratégia de pensamento, quando não há verbalização, utilizo a comunicação aumentativa e alternativa que auxilia muito na comunicação. Confecciono cartões (PECS) que facilitam a comunicação, entre outras estratégias que venham colaborar na aprendizagem desses sujeitos na SRM em sala regular), preparação para as apresentações dos projetos na escola e extra- escola (DOCENTE CRAVO).

Após estudos de caso de cada criança, utilizo estratégias que possam contribuir com a ampliação das atividades realizadas em sala de aula; produzo cartões de

comunicação na rotina diária; utilizo recursos visuais, jogos pedagógicos e softwares (DOCENTE ROSA).

Nas referidas falas e observações da práxis dos docentes supracitados, percebemos que eles produzem materiais e utilizam estratégias que dão condições de os discentes terem interação com os demais pares; de explorarem a SRM, despertando seus sentidos; de desenvolverem sua oralidade, concentração e condições de comunicação com os demais, contribuindo com o avanço em suas aprendizagens ao desenvolverem práticas lúdicas, objetivando uma aprendizagem exitosa.

Nessa direção, Kishimoto (2008, p. 32) afirma que, “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”. Assim, os docentes utilizam jogos (alfabéticos-encaixe, memória), tecnologia assistiva e atividades que contribuem na ampliação dos aspectos linguísticos desses discentes, suplementando as atividades que são desenvolvidas na sala de oferta regular.

Entre os variados métodos de ensino educacional, os docentes da SRM utilizam o TEACCH, PECS, ABA, entre outros, que têm como perfil característico o condicionamento dos sujeitos, como representado no detalhamento desses métodos em Orrú (2012, p.73-74), ao descrevê-los:

O profissional sempre procura evitar que o aluno cometa algum erro que lhe reforce o fracasso na atividade;
Sempre que o aluno queira algo, deverá apresentar ao profissional a figura correspondente; somente após essa conduta, é que obterá a resposta desejada;
Todas as ações são organizadas pelo profissional para que no decorrer do dia, o aluno possa solicitar-lhe algumas dela;
A ação de o profissional estender a mão é a dica para que o aluno lhe dê a figura esperada;
O treino de figuras é realizado com um grupo de figuras, utilizando uma por vez (exemplo: grupo de frutas referente a frutas. Faz-se o treino de figura da maçã, posteriormente o da laranja etc.);
Cada aluno deve ter seu próprio sistema individual de comunicação, de forma possa sempre está com ele, e devem ser de preferência, apenas aquelas figuras já dominadas por ele em forma de temas de trabalho.

Como já discutimos, os métodos TEACCH, PECS e outros têm na sua premissa a contribuição no auxílio da comunicação e independência dos discentes com autismo, porém esse processo acontece de forma condicionada com uma práxis empobrecida em termos de mediação semiótica, com ações repetidas, o que não dá condições da ampliação dessas ações em outros espaços em que o discente esteja inserido. Esses métodos que realizam procedimentos através do condicionamento dos sujeitos vão de encontro à proposta da PHC, na qual esses discentes

são concebidos como produtores de cultura, de aprendizagens amplas, através da mediação entre seus pares, conforme Orrú ao referenciar Vigotski:

Tomando a obra de Vigotski como referencial teórico para o trabalho com autistas, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve complementar, necessariamente, criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer seja acadêmicos ou não, em uma maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido (ORRÚ, 2012, p.102).

Apesar de os docentes da sala de oferta regular e as PAE não utilizarem esses métodos comportamentais, esse condicionamento foi percebido através das observações nos variados momentos nas realizações das atividades propostas. Por falta de informações e formações que tenham uma proposta com aprofundamento teórico, que privilegie as relações sociais e o ambiente escolar em todos os seus aspectos, a maioria das atividades é restrita a um momento solitário a esse docente, engessando suas ações, infantilizando-os e conseqüentemente tendo como resultado uma aprendizagem fracionada e sem mediação entre seus pares. Em alguns momentos, as PAE são quem desenvolvem todo o processo, que vai desde a exploração da atividade até a sua efetivação, o que não condiz com suas funções, tampouco com sua formação.

Identificamos nas observações que o processo lúdico é realizado nas salas de oferta regular. Nessas atividades os discentes com autismo participam de forma reduzida, não havendo a mediação necessária entre seus pares, fracionando o processo lúdico, descontextualizando os objetivos da ludicidade e da aprendizagem mediada. Em suas pesquisas, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) destacam a falta de um direcionamento das atividades com estratégias que tenham um respaldo de teóricos que discutam a aprendizagem de discentes com autismo.

Na SRM pudemos perceber que os docentes buscam inserir momentos lúdicos em suas práxis educativas ao utilizarem jogos alfabéticos e matemáticos, leituras, desenho e pintura, brincadeiras e confecção de cartazes, sendo utilizado principalmente na proposta de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Relacionada às estratégias de inseri-los na proposta educativa lúdica, essa discussão é respaldada pelas docentes,

Desenvolvo atividades que ele tenha participação em sala com os demais pares e participação das apresentações e brincadeiras (DOCENTE JASMIM).

Incluo ela em todas as atividades, peço colaboração dos demais pares da turma e da PAE que tem bom relacionamento, o que facilita o processo de socialização e aprendizagem (DOCENTE MARGARIDA).

A docente Dália, além de utilizar recursos lúdicos, busca investigar seus gostos, como se dá seu processo de aprendizagem e de como ela acontece, e as estratégias e recursos, mesmo que a aprendizagem aconteça de forma resumida, que possam contribuir no seu avanço, como representado na sua fala a seguir:

Observo o que ele gosta de fazer e de como se identifica em relação ao processo de escrita, de fala e de produção. Busco envolvê-lo em atividades dinâmicas; faço uso de material colorido, de cruzadinhas (ele adora); utilizo recursos visuais (ilustrações) que facilitam a compressão, estimula a linguagem (ele é muito introvertido); ditados matemático e linguístico com gravuras. Também valorizo as aprendizagens dos outros componentes curriculares e incentivo ele a fazer as atividades sempre (DOCENTE DÁLIA).

Como já discutimos, o discente com autismo aprende de forma diferenciada e as adaptações curriculares são essenciais em uma proposta inclusiva e mudam o contexto de condução do fazer educativo desde o planejamento de uma aula até a avaliação das aprendizagens desses sujeitos, como exposto em Glat e Oliveira (2012, p. 26), ao contextualizarem as adaptações curriculares, como “[...] modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar todos os alunos”. Gouvêa (2009) explica que essas adaptações curriculares devem focar: na necessidade da aprendizagem do discente (o que ele deve aprender e quando); reflexão sobre as formas de ensino que são necessárias, e a forma de avaliar e o que avaliar diante da singularidade do TEA.

Corroborando com nossas discussões, nos estudos de Schmidt *et al.* (2016), há referências às pesquisas de Whalon, Delano e Hanline (2013), que refletem sobre a aprendizagem leitora de discentes autistas, ao revelarem que ela não acontece de acordo como os programas de leitura que são aplicados com discentes não autistas. Desse modo,

Esses mesmos programas, no entanto, não têm apresentado evidências satisfatórias em populações com autismo. Portanto, os dados sugerem que práticas alternativas de alfabetização sejam empregadas com alunos com TEA, visto que as estratégias tradicionais possam ser pouco efetivas (SCHMIDT *et al.*, 2016, p. 230).

Os planos de aula a serem desenvolvidos com autistas devem ser alinhados ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI), plano esse que deve ser realizado pelo docente da SRM e da sala de oferta regular, buscando inserir em suas ações estratégias através de um planejamento escolar individualizado, voltado às necessidades específicas do discente, colaborando com suas aprendizagens de forma significativa e exitosa. Em consonância com nossas reflexões, Pereira (2014) reflete que o PEI objetiva a organização curricular que contempla estratégias de ensino, métodos e materiais apropriados, para que o discente possa avançar no

processo educativo através do desenvolvimento de suas habilidades, ao guiar o processo de ensino e aprendizagem.

A falta de um planejamento que traga subsídios, técnicas e referenciais que contribuam no processo educativo de discentes com NEE pode ser reflexo da ausência de uma formação continuada em serviço, de estudos dirigidos sobre como os processos educativos desses discentes se dão, o que pode estar contribuindo nas dificuldades para a alfabetização e letramento, desenvolvimento de sua autonomia e na ampliação de suas habilidades.

Refletimos nesse capítulo sobre as análises e a interpretação dos dados obtidos através de entrevistas e observações do fazer pedagógico de cinco docentes de duas escolas municipais de Santana do Ipanema-AL. As informações foram agrupadas em quatro categorias de acordo com a construção dos dados, contribuindo para que fosse realizado o debate com as falas dos docentes à luz de teóricos que desenvolvem as temáticas aqui discutidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento educacional voltado às práticas de alfabetização e letramento requer um olhar reflexivo sobre as pesquisas científicas atuais e novos métodos de ensino e aprendizagem. A alfabetização de discentes autistas gera nos docentes dúvidas, angústias e continua sendo um desafio mesmo diante dos avanços que a educação especial teve nas últimas duas décadas, e dos debates e reflexões gerados a partir das literaturas que investigam e divulgam a referida temática, em particular sobre os desenvolvidos por Vigotski acerca da essencial contribuição da PHC numa proposta mediada e lúdica de acordo com as singularidades discentes.

A pesquisa que ora apresentamos teve como foco a alfabetização e letramento de discente autistas, com o objetivo geral que é investigar as dificuldades dos docentes nas práxis pedagógicas de alfabetização e letramento de discentes com autismo em duas escolas no município de Santana do Ipanema-AL. Esse objetivo é advindo da problematização de que a formação docente inicial ou continuada pode não estar contribuindo na alfabetização e letramento desses discentes, bem como do fato de que as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes podem não ser propícias ao avanço da aprendizagem no processo alfabético. Para constatarmos ou não essa problematização e contemplar os objetivos propostos, investigamos o olhar dos docentes sobre a inclusão de discentes com NEE no processo educativo, e sobre o processo de aprendizagem de discentes com autismo, as dificuldades na práxis do processo de alfabetização e letramento desses discentes e as práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores.

Ao analisarmos as falas dos docentes sobre seus olhares acerca da inclusão de discentes com NEE no processo educativo, compreendemos que eles concebem a inclusão de forma muito positiva ao refletirem que, além de ser um direito constitucional, a inclusão desses discentes vem contribuir com a socialização e aprendizagem dos mesmos de forma autônoma. Perceber positivamente a inclusão relacionada à EE é uma premissa essencial na aceitação das diferenças e na busca cooperativa entre os que fazem o cotidiano escolar, almejando o sucesso educacional significativo desses sujeitos e sua inserção social.

Assim sendo, essa pesquisa contribui na ampliação dos estudos sobre a relevância da EE na formação de crianças e jovens autistas, estudos esses que têm como base uma abordagem da Psicologia Histórico-cultural, concebendo a deficiência não como limitação e sim focando na valorização de suas capacidades em sucessivo desenvolvimento dos sujeitos em sociedade, apreendendo o ser humano em sua totalidade.

Outrossim, esta pesquisa traz, também, contribuições sobre a importância da formação em serviço com práticas voltadas à alfabetização e letramento de discentes com TEA, por

assinalar, diante das falas dos docentes, a falta de formações que contribuam em suas práticas educativas, das observações *in loco* e de estudo do material por eles apresentados, que suas práticas educativas se distanciam de uma proposta lúdica envolvente, estratégias mediadas com as adaptações curriculares necessárias aos avanços alfabético, matemático e de outras habilidades educativas que esses discentes necessitam ao seu desenvolvimento integral, práticas essas que se distanciam dos paradigmas educacionais postulados na PHC.

Objetivando identificar a existência de formação inicial ou continuada voltadas às práticas de alfabetização e letramento de discentes com NEE, esse estudo, através das falas dos docentes, das observações de análise de documentos, deu-nos condições de perceber a falta de uma formação específica às singularidades dos discentes com TEA. Nesse sentido, é importante enfatizar uma formação docente em serviço que tenha objetivos específicos na condução de práticas que valorizem suas habilidades e que, através da mediação, instiguem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para que haja o desenvolvimento da aprendizagem do discente com TEA com êxito, faz-se necessário o favorecimento de atividades que deem condições de estimular a interação e a comunicação entre seus pares, através da mediação e de acordo com a valorização de suas habilidades previamente avaliadas.

A investigação sobre o olhar docente acerca do processo de aprendizagem de discentes com TEA evidenciou que os docentes das SRM têm uma visão que há a necessidade de estudos que deem orientações nas ações desenvolvidas, além de ressaltar que é realizado em seus fazeres educativos o desenvolvimento de uma proposta de atividades que contribua no processo leitor e escritor desses discentes com recursos lúdicos, ação realizada, como observado, com pouca frequência nas salas de oferta regular.

Os estudos aqui referidos são sobre metodologias de ensino e as especificidades do TEA, não havendo uma proposta de estudo que tenha como guia um aporte teórico que contemple as subjetividades desses sujeitos, a cultura e as ações sociais, tampouco sobre alfabetização e letramento com práticas voltadas a uma aprendizagem de forma lúdica, mediatizada e que valorize os seus potenciais. Diante do exposto, ao analisar o fazer pedagógico do docente da SRM em relação ao acompanhamento individual de cada criança autista em seu processo de alfabetização e letramento, foi identificado que esses docentes desenvolvem atividades lúdicas com os direcionamentos que contribuem na alfabetização e letramento de discentes com TEA.

A fragilidade teórica que percebemos em conhecimentos com aporte em uma aprendizagem que respeite a forma de aprendizagem discente, até que ele atinja seu potencial máximo de desenvolvimento, e a falta de estudos coletivos com estratégias colaborativas e planejamentos em conjunto com direcionamentos baseados em estudos que destaquem a necessidade de

conhecer e aproveitar as potencialidades e as qualidade do discente, está comprometendo uma práxis que dê condição desses discentes serem alfabetizados e letrados e de avançarem nos conhecimentos já adquiridos.

Os planejamentos que deveriam acontecer em conjunto entre os docentes da sala de oferta regular e os da SRM, focando no conhecimento teórico sobre alfabetização e letramento, e seu desenvolvimento pleno na colaboração para a sua inserção cultural através da mediação entre pares não são realizados, e como já discutimos, essa falta de momentos de discussão resulta em uma aprendizagem deficitária desses discentes.

Outro ponto de destaque e que foi percebido nas observações demonstra a fragilidade no direcionamento das atividades desses discentes relacionado ao auxílio das profissionais de apoio escolar (PAE). A falta de formação inicial e em serviço, e até mesmo de conhecimento do contexto educativo, vem tornando a função desses profissionais descontextualizada com as reais funções delas no processo educacional desses discentes. Nesse sentido, o déficit na formação específica das PAE para a colaboração do ensino de discentes com TEA gera uma exclusão desses sujeitos dos processos interativos com os demais, bem como uma aprendizagem fracionada e precarizada.

Vale ressaltar que nossas reflexões não desmerecem, em absoluto, o trabalho desenvolvido pelos docentes e pelas PAE. Percebemos que, mesmo diante das adversidades por falta de formação, de conhecimento de um aporte teórico-metodológico que conceba esse discente como produtor de cultura e capaz de múltiplas aprendizagens através da mediação entre pares na condução de uma práxis significativa, observamos que são desenvolvidas atividades diversas com esses discentes. Assim, apesar das inúmeras dificuldades apontadas nesse estudo, os docentes vêm tentando atendê-los da melhor forma possível, pesquisando sobre suas características e subjetividades, modificando e melhorando suas práticas, com o intuito de alcançar uma aprendizagem exitosa.

Destacamos, ainda, que as questões de um planejamento voltado ao contexto de EE e das dificuldades de formação são desafios que os docentes enfrentam constantemente e que as dificuldades nesses requisitos não são algo que parte somente de suas vontades ou iniciativas, mas de questões estruturais e da organização do próprio sistema escolar.

Com isso, ponderamos que além da formação, das adaptações curriculares e das barreiras metodológicas que necessitam de um olhar mais cuidadoso, é preciso dar atenção às condições de ensino dos docentes (estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos), bem como o incentivo a uma carreira sólida com valorização profissional e salarial.

Faz-se então necessário dar continuidade à pesquisa e que novos estudos sobre essa temática sejam realizados, ampliando a população participante de docentes e discentes autistas para que assim novos conhecimentos sejam desvelados, contribuindo com uma proposta educativa que não estagne a aprendizagem desses discentes.

Nas considerações finais, revisamos nossos objetivos para conjugá-los com os resultados deste estudo, que mostram a necessidade de haver formação inicial, e principalmente as que são feitas em serviço, em uma proposta de Educação Especial (EE). De acordo com os resultados dessa pesquisa e respaldadas por autores que dialogaram com nossos debates e dos docentes, ressaltamos que essas formações são essenciais no desenvolvimento de conhecimentos que facilitam o aprendizado dos discentes com autismo, bem como na contextualização de uma proposta mediada, significativa e humana, posto que é no docente que acontece a primeira mudança de pensamentos e atitudes relacionadas às singularidades do TEA.

Além disso, os resultados apontam a importância da reflexão na utilização de práticas educativas mediadas adaptadas curricularmente, nas quais o docente supere suas dificuldades ao promover possibilidades de uma aprendizagem exitosa ao valorizar as especificidades desses discentes e ao concebê-los em sua totalidade, sem preconceitos e sem estigmas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F.C. de. Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. *In: COLÓQUIO LEPSI: A psicanálise e os impasses da educação*, 1999, Ouro Preto. **Anais** [...]. Belo Horizonte: LEPSI, 1999. p. 63-69.
- ALVES, D.O. **Sala de recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. *In: Manzini, E. J. Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp, 2000. p. 01-09.
- ASSISTIVA: tecnologia e educação. **Cartões de comunicação**. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2022.
- ASSISTIVA: tecnologia e educação. **Prancha de comunicação com símbolos**. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2022.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS INSPIRARE. **Autismo**. Disponível em: <http://www.associacaoinspirare.com.br/categoria/autismo/>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BARBOSA, C. A. **Serviço social na educação**: um estudo sobre a atuação do assistente social no contexto educacional brasileiro. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/12765/1/PDF%20-%20Cristiano%20Avelino%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, M. F. Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 4, p. 45 – 56, 2021. Disponível em: <https://editorearealize.com.br/> Acesso em: 30 set. 2022.
- BARROSO, D. A.; SOUZA, A. C. R de. O uso das tecnologias digitais no ensino de pessoas com autismo no brasil. **CIET: EnPED**, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/156>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BATISTA, C. A. M. Deficiência, autismo e psicanálise. **Revista Ciência Psicológica**, v. 4, n. 2, p. 41-56, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/BSCA/Downloads/22113-Texto%20do%20artigo-56778-1-10-20150212.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BELISÁRIO FILHO, J. F; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BEYER, H. O. A. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília,DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão - Ensino Fundamental**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-educacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**: que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Coordenação Geral de Políticas de Acessibilidade na Escola. **Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência... Brasília, DF: Casa Civil, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7611/11, altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**: Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRITO, M. C. **Estratégias Práticas de Intervenção nos Transtornos do Espectro do Autismo**. [S. l.]: Saber Autismo, 2017. Ebook.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C.; BOSA, C. (org.). **Autismo e educação**: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 65 - 74, 2009.

CAMILO, C. O espaço dos auxiliares. **Nova Escola**, São Paulo, n. 264, p. 97 - 98, ago. 2013.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; RINALDO, S. C. de O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação de professores**: da educação especial à inclusiva: alguns apontamentos. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "IS"**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e apara a participação de todos. *In*: GOMES, M. (org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIOTE, F. de A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-discente**: Caderno de Prod. Acad. Científico, Prog. Pós-Grad., Vitória, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013.

CHAVES, M. J.; ABREU, M. K. de A. **Currículo inclusivo**: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista. [S. l.: s. n.]: 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_11_11_2014_00_14_48_idinscrito_1032_21baa4b98f17f639f8e420243e5ad478.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7295/VIVIANEDUEK.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023

FARO, A. C. M.; GUSMAI, L. de F. Educação inclusiva em enfermagem: análise das necessidades de estudantes = Inclusive education in nursing: analysis of students' needs = Educación inclusiva en enfermería: análisis de necesidades de los estudiantes. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 229- 234, fev. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/TJSVzV74J8DFQjp7cTt3jyq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

FÁVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FONSECA, M. E G.; CIOTA, J. de C. B. **Vejo e Aprendo: fundamentos do programa teacch: o ensino estruturado para pessoas com autismo**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2016.

FONTES, R.S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FUMES, N.L.F. *et al.* A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 35, p. 71 - 87, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24404> . Acesso em: 21 out. 2015.

GAIATO, M. **S.O.S Autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro autista**. 3. ed. São Paulo: Versos, 2018.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. São Paulo: Revinter, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Brasília: Qualidade, 1998.

GLAT, R.; et al. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**: Relatório de consultoria técnica. [S. l.]: Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projetos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 12 nov. 2022.

GLAT, R; OLIVEIRA, E. da S. G. de. **Adaptação Curricular**. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOUVÊA, E. **Adaptação Curricular**. [S. l.: s. n.]: 2009. Disponível em: <http://educacaoespecialdona.blogspot.com/2009/09/adaptacao-curricular-curriculo-e-um.html>. Acesso em: 10 nov. 2022

GUEDES, A. O. A Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon: Desenvolvimento da Comunicação Humana nos seus Primórdios. **Revista Gestão Universitária**, 2007. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-psicogenese-da-pessoa-completa-de-henri-wallon-desenvolvimento-da-comunicacao-humana-nos-seus-primordios>. Acesso em 15 ago.2022.

HOSTINS, R. C. L.; SILVA, C. da; ALVES, A. G. Coletividade, colaboração e experiência: Pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 160-176, jul./set. 2016.

IDEIA CRIATIVA. **Modelo de atividade na intervenção TEACCH**. Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

INTERSECÇÃO PSICANALÍTICA DO BRASIL. **História do autismo segundo os especialistas**. Disponível em: <http://www.interseccaopsicanalitica.com.br/?s=Hist%C3%B3ria+do+autismo+segundo+os+especialistas>. Acesso em: 16 maio 2022.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Níveis do transtorno do espectro autista**: O Fique por Dentro desta semana aborda brevemente os três níveis de autismo. Observe-se que não se trata de uma descrição exata dos níveis do TEA, mas de um panorama. Paraíba, 2020. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/niveis-do-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 16 out. 2022.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação da pessoa com deficiência mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. São Paulo: Unicamp, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1996.

LAKATOS, E, M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. Letramento e alfabetização: pensado a prática pedagógica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, 2007. p. 69-84.

LEMOS, E. L. M. *et al.* Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n.1, p. 117-130, jan./mar. 2014.

LEMOS, E. L. de M; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117 - 130, jan./mar. 2014.

LIMA, S. de O.; et al. Práticas pedagógicas: contribuindo para a formação do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, 2021.

LONGAREZI, A.M; ALVES, T de C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)**, v. 13, n. 1, p. 125 – 132, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MQtR44CcJmpn9sjTqWNhMLf/?format=pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

LUCKESI, Cipriano C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia**, Salvador, v. 1, p. 9 - 42, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1896.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, M. B.; MELLO, A. M. S. R. TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. *In: CAMARGOS JR., W. et al. (org.). Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. 2. ed.* Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

MEDEIROS, S. **Práticas pedagógicas de Inclusão/Exclusão de uma Escola Regular.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/4791/1/PR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20DE%20INCLUS%C3%83O%20EXCLUS%C3%83O%20DE%20UMA%20ESCOLA%20REGU.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

MELO, H. L. S. **A Educação Especial no Município de Santana do Ipanema e seu desenvolvimento após A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Santana de Ipanema, 2010. Disponível em: <https://docs.google.com/>. Acesso em: 23 set. 2022.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo: guia prático.** 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MENEZES, E. T. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 5 out. 2022.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/20400/Cientificidade.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 27 maio 2022.

MONTE, F.; SANTOS, I. (coord.). **Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo.** 2. ed. rev. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 27 maio 2022.

MORAIS, A. M. P. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura.** São Paulo: Vetor, 1997.

MORAES, L. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3753/3483>. Acesso em: 27 abr. 2023.

NASCIMENTO, F. C. do; CHAGAS, G. S. das; CHAGAS, F. S. das. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista.

Revista Educação Pública, v. 21, n. 16, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/as-tecnologias-assistivas-como-forma-de-comunicacao-alternativa-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista> . Acesso em: 20 jul. 2022.

NEUROCIÊNCIAS em benefício da educação. **Consciência fonológica**. Disponível em: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2017/07/consciencia-fonologica-o-que-e-como.html?q=CONSCI%C3%80NCIA+FONOL%C3%93GICA> /. Acesso em: 12 maio 2022.

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 3, p. e49934, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/49934>. Acesso em: 12 maio 2022.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C.R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, vol. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313153445004.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

NUNES, M. Â. F. et al. Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, vol. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497964427010>. Acesso em: 27 jan. 2023.

NÚÑEZ, I. B. **Vygostky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, A. K. de S.; MARTINS, A. B.; LOURINHO, S. de S. A contribuição do estagiário no desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) em sala de aula. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID2527_23082019181742.pdf. Acesso em: 15. ago. 2022.

OLIVEIRA, C. Um retrato do autismo no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, São Paulo, n. 170, 2017. Disponível em: <https://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil> . Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, D. I. B. M. **As percepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais) - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62697013.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo, Scipione; 2010.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. Salamanca.** Espanha, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em: 07 jul. 2022.

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-738687>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes.** Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, S. E.; SILVA, V. A escola e a maré iatrogênica do diagnóstico no trabalho junto a estudantes com autismo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30725/16785>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ONZI, F.Z.; GOMES, R. de F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico, Lajeado**, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAVEZI, M; MAINARDE, J. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 747-764, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nDDrnDtkBD5z4ztK8rzPwHd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores.** Rio de Janeiro: Mauad X; Bapera, 2005.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**, 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP_DISSERT.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023

PEREZ, C.; BAIRON, S. **Comunicação & Marketing.** São Paulo: Futura, 2002.

PIMENTA, S. G.(org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. *In:* Pimenta, S G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** 2. ed. São Paulo. Cortez, 1999.

- PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. *In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem.* Rio de Janeiro: Lucerna. p. 131-146, 2005.
- PINHEIRO, J. C.; LUCENA FILHO, E. L. Afetividade na aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista. **Revista Expressão Católica**, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/> . Acesso em: 22 jul.2022.
- REGO, T.C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- RIOS, Z.; LIBÂNIO, M. **Da escola para casa**: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SALGADO, S.S. Inclusão e Processo de Formação. *In: Santos, M.P. et al. (org.) **Inclusão em Educação**: Culturas, Políticas e Práticas.* São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, A. M. T. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.
- SANTOS, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Integração**, n. 22, 2000.
- SANTOS, L. B. dos. **Autismo e inclusão**: a percepção de um grupo de docentes acerca da inclusão do aluno autista na Rede Municipal em Teresina-Piauí. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABA-LHO_EV127_MD1_SA11_ID11929_21082019190518.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.
- SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. Níveis de compreensão da leitura: Pressupostos teóricos e implicações pedagógicas. *In: GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA F. V. de (org.). **Compreensão da leitura**: Processos cognitivos e estratégias de ensino.* São Paulo: Vetor, 2019. p. 53-68.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Demerval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos.* 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008.
- SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: Delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.
- SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In: SCHMIDT, C (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**.* Campinas: Papyrus, 2013.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012.

SILVA, D. A de A. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em revista**, p. 101-113, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, M. G. **Deficiência mental**: prática educativa de uma professora alfabetizadora. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13785>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, M. A. da. **Trabalho colaborativo em rede no projeto Um Computador por Aluno (UCA)**: conhecimentos e práticas docentes. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

SILVA, L. C. da; FRIGHETTO, A. M; SANTOS, J. C. dos. O autismo e o lúdico. **Revista Nativa – Revista de ciências sociais do norte do Mato Grosso**, v. 1. n. 2, 2013. Disponível em: <http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/view/81/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SILVA, L. M. R. da. **A contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem**: uma visão psicopedagógica. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicopedagogia) – Curso de Psicopedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1823/1/LMRS13062016> . Acesso em: 01 set. 2022.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, A, P. de; SILVA, B. N. S.; OLIVEIRA, R. P. de. Conhecendo a importância da alfabetização e letramento nos anos iniciais. **Caderno da Fucamp**, Minas Gerais, v. 16, n.28, p.1-6, 20 out. 2017. Semestral.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

VAL, M. da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado?. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VASCONCELOS, E. C. M. de. **Inclusão de crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) na escola regular**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em:

<https://www.fjn.edu.br/repositorioinstitucional/wp-content/uploads/2020/01/ArtigoErivalda-Cavalcante-Mendes-de-Vasconcelos.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **A formação docente na perspectiva da inclusão**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, Águas de Lindoia. **Anais** [...]. Águas de Lindoia: [s. n.], 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/140051>. Acesso em: 26 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989. (V vol.)

VIGOTSKI, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Madri: Visor, 1995. (Obras Escogidas, t. 3.).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica** - edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?** Rio de Janeiro: WVA – Ed., 1999.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. **Santana de Ipanema**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Santana_do_Ipanema. Acesso em: 10 jun. 2022.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA ORAL PARA OS DOCENTES DE SALA
REGULAR E OS DOCENTES DA SRM**

01- Você é professor (a) há quanto tempo?

02- Qual o curso que você fez na graduação?

03- Você tem especialização? Se sim, em que área?

04- Na sua graduação você teve disciplina que tratava da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no processo educativo?

05- Após a graduação você teve formação continuada pela SEMED ou pela escola que oportunizasse ampliar seus conhecimentos sobre a temática inclusão de crianças com NEE e em especial de crianças autistas?

06- Como você percebe a inclusão de crianças com NEE em sala de ensino de oferta regular?

07- Como é o cotidiano das crianças autistas em sua sala?

08- Como você percebe o processo de aprendizagem de crianças com autismo?

09- Você encontra dificuldades no processo de alfabetização e letramento das crianças com autismo? Se sim, quais?

10- Que desafios você encontra na sua práxis pedagógica ao trabalhar com crianças autistas?

11- Quais as estratégias que você utiliza que possam contribuir na alfabetização das crianças autistas lotadas em sua turma?

12- Quais as estratégias que você utiliza que possam contribuir na alfabetização das crianças autistas atendidas na SRM? (somente para o professor da SRM).

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios da práxis pedagógica no processo alfabético de crianças autistas** das pesquisadoras Cleonoura Barros dos Santos e Danielle Oliveira de Nóbrega. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina analisar a partir de uma pesquisa de campo qualitativa, de caráter descritivo, os desafios e possibilidades que os professores encontram em sua práxis pedagógica na alfabetização e letramento de discentes com autismo em duas escolas regulares no município de Santana do Ipanema, AL.
 2. A importância deste estudo é a contribuição efetiva nas discussões de como são construídos os conhecimentos e saberes que são relevantes à práxis educativa docente relacionada aos desafios e as possibilidades que o professor encontra na alfabetização de crianças autistas e posteriormente auxiliar nos debates das futuras formações nas escolas do município de Santana do Ipanema.
 3. Os resultados que desejamos alcançar são os seguintes:
 - Reconhecer a importância da formação inicial e em serviço do professor relacionadas às práticas de alfabetização e letramento de crianças autistas;
 - Relacionar a relevância do fazer pedagógico do professor da SRM na contribuição para essa alfabetização e letramento;
 - Identificar uma prática educativa lúdica e inclusiva como facilitadora de uma aprendizagem exitosa.
 4. A coleta de dados iniciará em 15/03/2022 e terminará 05/04/2022.
 5. Será garantida a confidencialidade das informações, a privacidade dos participantes e a proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.
 6. O estudo será feito da seguinte maneira:
 - Observações da práxis dos professores de sala regular e das SRM (quatro aulas de 60min que serão agendadas pessoalmente e previamente com cada professor, considerando a disponibilidade de tempo de cada um);
 - Entrevistas com os professores de sala regular e das SRM (as entrevistas serão audiogravadas e posteriormente transcritas de forma fidedigna, acontecerão nas escolas campos da pesquisa e serão agendadas previamente e pessoalmente com cada professor, ocorrerão de maneira informal para melhor entrosamento das partes. As mesmas serão semiestruturadas com perguntas abertas e fechadas e o processo acontecerá dando condições de os professores decidirem se respondem ou não a todas as perguntas, caso não se sintam à vontade em algum momento).
- Será garantida a confidencialidade das informações, a privacidade dos participantes e a proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.
7. A sua participação será nas seguintes etapas: Observação de sua práxis pedagógica; entrevista semiestruturada.

8. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são o de sentir constrangimentos e ansiedade ao responder alguma questão ou ser observado. Para amenizar esses riscos, buscaremos deixá-los à vontade, conversando previamente sobre como vai ser a entrevista ou a observação.

9. Os benefícios da pesquisa é a contribuição em um maior debate e reflexões relacionados à alfabetização e letramento que permitam ações relevantes a uma práxis educativa inclusiva exitosa através de formações nas escolas do município de Santana do Ipanema, tendo como base o conhecimento construído na pesquisa; desenvolver uma maior abrangência do tema e instigar mais pesquisas que contribuam para o conhecimento sobre a aprendizagem de discentes com TEA a fim de melhorar o entendimento nessa área; entrega de uma sequência didática alfabética para se trabalhar na SRM, visando a alfabetização de crianças autistas e reflexão de como a ludicidade pode contribuir nesse processo.

10. Caso ocorra algum incômodo, você poderá contar com a seguinte assistência: Serviço de Psicologia oferecido no Serviço-Escola da própria UFAL de Palmeira dos Índios, de segunda à sexta das 08h às 12h e das 13:30h às 16:30h, sendo responsável (is) por ela a Professora Fernanda Cristina Nunes Simião, e-mail: fernandasimiao@gmail.com.

11. Você será informado (a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Logo, os participantes da pesquisa também terão acesso aos resultados e ações da pesquisa que serão disponibilizados por e-mail individual após a defesa da dissertação.

12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

14. O estudo poderá ser suspenso ou cancelado caso as escolas não possam continuar abrindo espaço para o desenvolvimento do mesmo.

15. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você, pois você não precisará desembolsar nenhuma quantia para participar dessa pesquisa.

16. Você será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

17. Você não sofrerá nenhuma invasão indevida pelo poder público estatal, bem como não sofrerá nenhuma reprovação social a partir dos resultados da pesquisa.

18. Você terá assegurado espaço para que possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento.

19. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Danielle Oliveira da Nóbrega

Instituição: Universidade Federal de Alagoas-UFAL

Endereço: Avenida Salú Branco, 245

Bairro: São Cristóvão. CEP: 57601-360. Cidade: Palmeira dos Índios – AL.

Telefones p/contato: (082) 99609-1815

Cleonoura Barros dos Santos
 Instituição: Universidade Federal de Alagoas-UFAL
 Endereço: R: Manoel Medeiro de Aquino,542
 Bairro: Camuxinga. CEP: 57500-000. Cidade: Santana do Ipanema – AL.
 Telefone p/contato:(082) 98165-1315

Contato de urgência: Sra. Cleonoura Barros dos Santos
 Endereço: R: Manoel Medeiro de Aquino,542
 Complemento:
 Cidade/CEP: Santana do Ipanema – AL CEP: 57500-000
 Telefone: (082) 98165-1315
 Ponto de referência: Praça Frei Damião

ATENÇÃO: Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).
 O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas. Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Santana do Ipanema- Al, 03 de novembro de 2021.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Danielle Oliveira da Nóbrega</p> <p>Cleonoura Barros dos Santos</p>
---	--

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios da práxis pedagógica no processo alfabético de crianças autistas

Pesquisador: CLEONOURA BARROS DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50723721.0.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.119.310

Apresentação do Projeto:

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios da práxis pedagógica no processo alfabético de crianças autistas. Projeto de pesquisa - para obtenção do título de mestre. A pesquisa será realizada por meio de observação de 4 aulas (60 minutos) e também por meio de entrevista semi estruturada, em duas escolas com estudantes autistas.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as dificuldades que os professores encontram em suas práxis pedagógicas na alfabetização e letramentos de educandos com autismo em duas escolas no município de Santana do Ipanema, AL.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Poderá haver constrangimentos e ansiedade ao responder alguma questão ou ser observado. Para amenizar esses riscos, buscaremos deixá-los à vontade, conversando previamente sobre como vai ser a entrevista ou a observação. No entanto, caso se faça necessário, será disponibilizado o serviço da clínica-escola de Psicologia

da UFAL, Unidade Palmeira dos Índios.

- **Benefícios:** Será a contribuição para as escolas através de mais abrangência nas discussões geradas sobre o objeto de pesquisa e de formação em serviço tendo como base o conhecimento construído na pesquisa

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.119.310

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa com o Tema: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios da práxis pedagógica no processo alfabético de crianças autistas, da UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL CAMPUS ARAPIRACA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PPGEFOP.

Objetivo: Investigar as dificuldades que os professores encontram em suas práxis pedagógicas na alfabetização e letramentos de educandos com autismo em duas escolas no município de Santana do Ipanema, AL.

Relevância: A relevância do estudo é contribuir com os estudos de alfabetização e letramentos de crianças autistas e nas discussões das relações entre práticas pedagógicas, formação docente, teoria e prática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados:

- Projeto detalhado;
- TCLE (nele está inserido o atendimento caso seja necessário)
- Declaração de Publicização dos dados.

Recomendações:

Vide campo de Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa sem óbices éticos.

Todas as pendências listadas foram respondidas de maneira adequada.

Correções das Pendências do Comitê

No TCLE:

1. Na página 1(item 4) do documento do TCLE, foi realizada a mudança em relação ao período específico da coleta de dados, como foi solicitado pelo Comitê. "A coleta de dados iniciará em março e terminará em abril de 2022" - porém no documento separado está com a coleta de dos

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.119.310

em novembro e dezembro de 2021

2. Na página 2 (item 9) do documento do TCLE, foi realizada a ampliação sobre os benefícios que a pesquisa trás em sua proposta - Atendido

3. Como foi recomendado, segue, em anexo, o TCLE, devidamente corrigido e atualizado, e em formato de pdf. Atendido

No Projeto:

1. Conforme sugerido pelo Comitê, foi incluso, na página 11, do projeto, no último parágrafo, a ampliação sobre os benefícios que a pesquisa trás em sua proposta. Atendido

2. Nas páginas 12 e 13 (item 4.3), do projeto, foram modificadas as informações sobre os procedimentos que serão realizados antes, durante e após a coleta dos dados em relação às datas. Atendido

3. Na página 13 e 14 (item 5), do projeto, o cronograma foi devidamente alterado, e foi feita a sugestão da proposta de mudança de datas. "A coleta de dados começará em março e terminará em abril de 2022". Atendido

4. Como foi recomendado, segue, em anexo, o projeto e o cronograma, devidamente corrigido e atualizado, e em formato de pdf.

Na declaração de publicização:

1. Como foi recomendado, segue em anexo a declaração de publicização com as assinaturas das pesquisadoras responsáveis pelo projeto intitulado "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios da práxis pedagógica no processo alfabético de crianças autistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.119.310

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1804512.pdf	03/11/2021 12:17:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	03/11/2021 10:56:48	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Recurso Anexado	correcoesPendencias.pdf	03/11/2021	CLEONOURA	Aceito

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.119.310

pelo Pesquisador	correcoesPendencias.pdf	10:55:41	BARROS DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesq.pdf	03/11/2021 10:54:17	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CleoPROJETO.pdf	03/11/2021 10:52:09	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Outros	lattes_Danielle.pdf	11/08/2021 21:25:18	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Outros	Lattes_cleo.pdf	11/08/2021 21:24:48	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	11/08/2021 21:14:28	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Outros	entrevista.pdf	11/08/2021 21:13:43	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	11/08/2021 21:12:36	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Outros	dclacaoclinica.pdf	11/08/2021 21:04:45	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Outros	declaracao.pdf	11/08/2021 20:59:58	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Outros	autorizacaogere.pdf	11/08/2021 20:58:03	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Outros	autorizaadurvalina.pdf	11/08/2021 20:57:31	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	11/08/2021 20:44:09	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Cleo_PROJETO.pdf	11/08/2021 20:35:48	CLEONOURA BARROS DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.119.310

MACEIO, 22 de Novembro de 2021

Assinado por:
CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br