



**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

FRANCIELLY MOTA PEREIRA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PIRES DO RIO
- GO**

Assunção - Paraguai

2022

FRANCIELLY MOTA PEREIRA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PIRES DO RIO
- GO**

Dissertação apresentada ao Programa
Postgrado da Facultad Interamericana de
Ciências Sociales – FICS, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Ciências da
Educação

Orientador: Dra. Luciane de Souza

Assunção - Paraguai

2022

FRANCIELLY MOTA PEREIRA

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PIRES DO RIO - GO

Dissertação submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Dissertação aprovada em _____ 2022

Aprovado () Aprovado com ressalvas () Reprovado ()

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Luciane de Souza
Orientadora

Membro da Banca Examinadora

Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

Membro da Banca Examinadora

Assunção – Paraguai

2022

Dedico este trabalho, ao meu esposo pelo amor, dedicação e incentivo, e por me fazer acreditar que tudo é possível. À minha mãe por ter sido base da minha perseverança e por sempre me apoiar na minha vida acadêmica. E ao meu filho, razão da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar, me guiar e me fortalecer durante toda a caminhada.

Agradeço a todos os meus familiares por estarem sempre comigo me apoiando e incentivando a lutar pelos meus sonhos. Ao meu esposo por me amparar e sempre me encorajar a buscar mais conhecimentos, e meu filho por me fazer acreditar que tudo é possível.

De maneira especial agradeço a todos os meus professores que me orientaram durante todo o meu processo de formação.

Deixo aqui minha eterna gratidão e agradecimento por tudo, muito obrigada!

Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece ser acolhida, cuidada e estimulada para desenvolver. (Ana Beatriz Barbosa Silva, 2014)

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos principais transtornos do neurodesenvolvimento que acometem a infância e que geram diferentes tipos de características, como dificuldades de interação, comunicação e comportamentos repetitivos. A abertura das instituições de ensino regulares de ensino de crianças com deficiência possibilitou que o aluno com TEA também pudesse ser educado dentro de tais instituições, porém, gerou implicações, especialmente na estruturação do ensino e na qualificação docente. Diante de tal situação surgiu o interesse em compreender melhor o processo de alfabetização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio - Go, analisando como é estruturado o processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas. A metodologia utilizada nesse processo foi uma pesquisa qualitativa, que é uma interpretação subjetiva desse fenômeno, e recorreu na construção da coleta de dados uma entrevista semiestruturada aos 25 professores da instituição pesquisada. Sabe-se que para efetivação do processo de alfabetização das crianças autistas é preciso além de uma escola inclusiva, formação de professores e recursos pedagógicos, políticas educacionais voltadas para esse público de pesquisa, com investimento, com aparato físico e humano, para que alfabetização aconteça de modo significativo.

Palavras-Chave: Crianças Autistas. Alfabetização. Qualificação Docente. Escola Inclusiva. Políticas Educacionais.

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es uno de los principales trastornos del neurodesarrollo que afectan a la infancia y generan diferentes tipos de características, como dificultades en la interacción, la comunicación y los comportamientos repetitivos. La apertura de instituciones educativas regulares para la educación de niños con discapacidades ha permitido que los alumnos con TEA se eduquen en dichas instituciones, sin embargo, ha generado implicaciones, especialmente en la estructura de la enseñanza y la cualificación de los profesores. Ante esta situación, surgió el interés de comprender mejor el proceso de alfabetización de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Red Municipal de Enseñanza de Pires do Rio - Go, analizando cómo se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños autistas. La metodología utilizada en este proceso fue una investigación cualitativa, que es una interpretación subjetiva de este fenómeno, y utilizó en la construcción de la recolección de datos una entrevista semiestructurada a los 25 profesores de la institución investigada. Se sabe que para la eficacia del proceso de alfabetización de los niños autistas es necesario más allá de una escuela inclusiva, la formación del profesorado y los recursos didácticos, las políticas educativas dirigidas a este público de la investigación, con la inversión, con el equipo físico y humano, para que la alfabetización se produce de manera significativa.

Palabras clave: Niños autistas. La alfabetización. Titulación de profesor. Escuela inclusiva. Políticas educativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos Professores, Idade, Formação, Estado Civil e Classe Social. .	69
Quadro 2 Principais características das crianças com TEA.	72
Quadro 3 Quais os desafios enfrentados na alfabetização das crianças autistas. ...	74
Quadro 4 Qual o alcance da alfabetização pelas crianças autistas.....	77
Quadro 5 O Papel do Professor Regente e de Apoio com crianças autistas.....	80
Quadro 6 Como é a relação escola, professores e família das crianças autistas.....	82
Quadro 7 Quais os métodos utilizados na alfabetização das crianças autistas.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Análise do Comportamento Aplicada

APA - Associação Americana de Psicologia

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

PECS - Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - tratamento de Educação de Crianças com Deficiência Autista e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problema.....	15
1.2 Problematização.....	15
1.3 Justificativa.....	16
1.4 Hipótese.....	17
1.5 Objetivos.....	17
1.5.1 Geral.....	17
1.5.2 Específicos.....	17
2 MARCO TEÓRICO - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	18
2.1 Concepções e Historicidade sobre o Autismo.....	18
2.1.1 Características do Indivíduo com TEA.....	24
2.1.2 As contribuições da Neurociência para o Autismo.....	26
2.1.3 Diagnóstico em crianças autistas.....	28
2.2 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	33
2.2.1 Entendendo a Educação Especial.....	33
2.2.2 O Processo de Alfabetização de Crianças Autistas.....	42
2.2.3 Formação Docente para atender Crianças Autistas.....	52
3 MARCO METODOLÓGICO.....	64
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	64
3.2 Metodologia e Método.....	64
3.3 Período da Pesquisa.....	65
3.4 Objeto de Estudo.....	66
3.5 Estratégias Metodológicas.....	66
3.6 População.....	66
3.7 Universo, Amostras e Amostragem.....	66

3.8 Tipo de Investigação	67
3.8.1 Quanto a Natureza da Pesquisa.....	67
3.8.2 Quanto ao Problema da Pesquisa.....	67
3.8.3 Quanto aos Objetivos da Pesquisa.	68
3.8.4 Quanto aos Procedimentos Técnicos.....	68
3.8.5 Hipóteses e ou Variáveis.....	69
3.8.6 Técnica.....	71
3.8.7 Plano de Tabulação e Análise.....	71
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.	72
CONCLUSÃO.....	90
RECOMENDAÇÕES.....	90
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE.....	99

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho busca-se abranger o processo de alfabetização das crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA). A designação do referido transtorno pela palavra autismo foi empregado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1943 pelo médico psiquiatra Leo Kanner. Em resumo, o autismo é definido como um distúrbio de desenvolvimento, é proposto como espectro porque suas características variam entre os graus leve e severo, geralmente se apresenta antes dos três anos de idade, não conseguem estabelecer relações normais com outros e possuem atrasos na aquisição da linguagem e apresentam estereotípias gestuais, entre outros. Todos estes aspectos afetam drasticamente a capacidade de interação social, de comunicação e de comportamento, o que acaba por interferir e limitar o desempenho educacional da criança com autismo.

Estudos preliminares embasados em Godoy (2013) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9.394/96) mostram que a inclusão educacional compreende a garantia do acesso e permanência do aluno nas classes regulares, independente do grau de suas necessidades especiais, afim de que se desenvolvam intelectual e socialmente junto aos demais estudantes, de modo que suas diferenças sejam respeitadas e suas necessidades específicas atendidas.

De acordo com a LDB/9.394/96 o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão ter acesso. Nesse sentido, a criança autista pertence ao “todo” que tem esse direito de acesso à educação como qualquer outro cidadão. Diante de todos os desafios é necessária a busca de conhecimento sobre o espectro do autismo, informações que possibilitem a escolarização do aluno com autismo e que lhes sejam ofertadas oportunidades para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma eficiente.

Nesse sentido é preciso destacar a formação dos professores, pois, estes são os responsáveis por saciar tais necessidades, de acordo com Mantoan (2012), para que o processo de ensino/aprendizagem honre as políticas que apregoam a educação de qualidade para todos, é preciso que as instituições de ensino superior formem docentes que saibam realizar a intervenção pedagógica adequada a cada aluno. Ressaltando que no ensino de crianças autistas a lógica deve ser a mesma, pois diferentes estratégias e métodos são necessários para que o professor desenvolva

conteúdos e habilidades, respeitando os limites e necessidades de cada aluno. Então é preciso que os profissionais da educação sejam capacitados com conhecimento sobre os aspectos do autismo para tornar possível a sua escolarização, o que nos leva a pensar a formação desse professor.

1.1 Problema

Analisar com se dá o processo de alfabetização das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio – GO.

1.2 Problematização

- Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização das crianças autistas?
- Existe uma formação contínua dos professores para atender especificamente as crianças autistas?
- De que forma os métodos de intervenção no processo de alfabetização contribuem no ensino e aprendizagem das crianças autistas?

1.3 Justificativa

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) sempre foi uma curiosidade de estudo desde a graduação, onde participei de um seminário cujo a temática era “Autismo na Infância”, e este seminário contribui muito em uma pesquisa posterior em trabalhos na graduação, na confecção de artigos científicos, e na vontade de ampliar essa discussão decidi entrar no mestrado com esta abordagem.

Outro motivo do tema foi por trabalhar com essas crianças e da necessidade de ampliação desses conhecimentos para maior efetivação da prática pedagógica no processo de alfabetização das crianças autistas. Este maior conhecimento sobre o processo de alfabetização das crianças autistas perpassa por políticas educacionais em educação especial e inclusiva, de aparato físico e humano e da formação dos professores.

O trabalho também se justifica ao atender a critérios e a objetos bem definidos de relevância científica e social, bem como ao buscar responder questões sobre maneira relevantes pertencentes a diversos domínios disciplinares, quais sejam: há a necessidade de atualizar as políticas educacionais e vigentes no que tange à educação para todos, incluindo aí alunos com TEA? Em relação as matrizes curriculares que formam os professores das séries iniciais o preparam para uma prática verdadeiramente efetiva e capaz de atender as peculiaridades e necessidades educacionais dos alunos com autismo?

1.4 Hipótese

O percurso do ensino e da aprendizagem de uma criança diagnosticada com autismo constitui um grande desafio para todos os profissionais da educação, o desconhecimento, ou seja, a ignorância em relação a essa condição específica do aluno, traz muitas dúvidas sobre qual a melhor forma de promover a educação, quais são as intervenções mais eficazes para auxiliar essa criança.

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

- Analisar o processo de alfabetização das crianças com autistas na Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio - GO.

1.5.2 Específicos

- Compreender o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, psicomotor e social das crianças autistas;
- Verificar se acontece com regularidade uma formação continuada dos professores com foco no autismo infantil e no seu processo de alfabetização;
- Avaliar os métodos de intervenção dos professores no processo de alfabetização das crianças autistas na Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio - GO.

2 MARCO TEÓRICO - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1. CONCEPÇÕES E HISTORICIDADE SOBRE O AUTISMO

O autismo é, segundo Assis et al (2020), um transtorno do neurodesenvolvimento em crianças com três características principais: dificuldades sociais individuais, dificuldades de comunicação e comportamentos repetitivos. Para os autores “existem diversas características singulares que envolvem a multiplicidade de comportamento, por isso a denominação de espectro” (ASSIS et al, 2020, p.01).

Assis et al (2020) afirma que o TEA possui em si um conjunto de diferentes síndromes que tem como características a perturbação do desenvolvimento neurológico do indivíduo, o que desafia sua interação e comunicação com outras pessoas, afeta sua fala e comunicação não verbal, gerando padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual irregular, o que para muitos é tratado como um retardo mental.

Segundo Barbosa et al (2015), o autismo é um tipo de distúrbio de comportamento que ocorre porque o cérebro passa por anomalias em seu processo de desenvolvimento, o que não tem não tem causas determinadas, sendo uma doença que surge já após o nascimento, manifestando-se antes dos 30 meses de idade. De acordo com os autores:

A partir da 5 edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) em 2013, que é considerado a base para diagnóstico, engloba no mesmo grupo, chamado TEA o transtorno autista (autismo), a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, que apareciam como uma subdivisão do transtorno global do desenvolvimento na edição anterior, DSM-IV (BARBOSA et al, 2015, p.39).

As características do TEA irão variar de uma pessoa para outra, mas envolvem, especialmente o comprometimento da interação social e da comunicação do indivíduo e faz com que ele tenha um repertório muito restrito de atividades e interesses. Essas manifestações do transtorno irão variar de uma pessoa para outra e levam em consideração seu nível de desenvolvimento, assim como a idade cronológica de cada indivíduo. Segundo Barbosa et al (2015), até a atualidade não foi identificado um

marcador biológico único em todos os casos de TEA e isso, possivelmente não é possível, já que várias podem ser as causas do transtorno.

Assis *et al* (2020) afirma que a TEA é condicionada por uma multiplicidade de fatores que surgem quando o indivíduo é exposto a três eventos diferenciados: um período crítico de desenvolvimento cerebral, vulnerabilidade subjacente fatores externos estressores. De acordo com os autores o diagnóstico é clínico “e baseia-se nos achados mais ou menos característicos nas áreas da interação social, comunicação e comportamento, além de exames diferenciais para melhor concepção de hipótese da doença” (ASSIS *et al*, 2020, p.258).

Há de se considerar que o autismo acaba não atingindo apenas a criança que sofre com as dificuldades geradas pelo transtorno, mas, também, atinge toda família, seu ambiente social, a escola e a educação individual, assim sendo, busca-se analisar como é possível educar crianças com autismo, especialmente no espaço das escolas regulares que se disponibilizaram ao processo de inclusão.

Segundo Siluk (2012), autismo é um termo usado pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra Léo Kanner, que denominou o transtorno de “autismo de contato afetivo”. Por volta das décadas de 1950 e 1960, o termo "mãe geladeira" foi usado pelo psicólogo Bruno Bittelhim, que afirmou que o autismo pode decorrer da apatia de muitas mães para com seus filhos, o que torna muitos pais responsáveis por esses distúrbios.

De acordo De Paula, et. al. (2017) esses primeiros estudos realizados por Kanner foram fruto de quatro anos de investigação e registro do quadro clínico de Donald Triplett, um menino identificado como Donald T., que começou a apresentar sintomas a partir dos dois anos de idade, regredindo em seu desenvolvimento. Foi esse o marco inicial e o primeiro impulso nos estudos acerca do autismo. Citando tal caso, Evêncio e Fernandes (2019, p.01) citam que:

Donald T. tinha comportamentos ‘normais’ até dois anos de idade, quando começou a chamar a atenção dos seus pais por notável regressão do seu desenvolvimento como a falta de interesse em pessoas e objetos ao seu redor. Manifestou agressividade ao ter sua rotina alterada ou atividade interrompida, bem como, a falta de respostas às tentativas afetivas e crescente isolamento. Tais condutas despertaram a preocupação de sua família que, em busca de saber que mal havia acometido seu filho, sua mãe escreve uma carta de confissão descrevendo Donald como “irremediavelmente louco”.

Era um período marcado por muito preconceito e muitas famílias ao terem uma criança com comportamento anormal, chegando a desfazer-se delas, já que essa criança era considerada como uma espécie de castigo à família.

No ano seguinte, Asperger fez um novo estudo que identificou um distúrbio que passou a chamar de “Psicopatia Autística”, onde os indivíduos apresentavam dificuldades extremas na interação social, uso pedante da fala, dificuldades no desenvolvimento motor e era algo visto apenas em indivíduos do sexo masculino. Para compreender melhor esse distúrbio, Asperger analisou diferentes casos clínicos, caracterizou a história das famílias desses indivíduos, assim como seus aspectos físicos e comportamentais. Analisou ainda como eles desempenhavam-se em testes de inteligência e de que forma esses indivíduos eram educados na escola (TUSTIN, 1975).

Os dois estudos foram divulgados a âmbito mundial e tornaram-se muito importantes na literatura médica. No caso de Kanner, seus estudos logo tornaram-se parte das discussões realizadas pela comunidade científica. Nas pesquisas do autor sobre o autismo infantil ele afirmava que esses indivíduos eram atingidos por uma distorção do modelo familiar, o que fazia com que tivessem alterações no desenvolvimento psico-afetivo da criança ligando-o ao caráter altamente intelectual dos pais destas crianças. O autor, porém, não se esqueceu de citar os fatores biológicos apresentados por essas crianças e como estes poderiam estar produzindo as alterações comportamentais verificadas de forma precoce, o que faria com que não se pudesse aceitar o fato como algo puramente relacional (TUSTIN, 1975).

Segundo Tamanaha e Chiari (2008, p.276):

Esses referenciais para a hipótese etiológica foram, de certo modo, precursores de duas abordagens teóricas distintas para o estudo do Autismo Infantil, ainda hoje motivo de controvérsias. A teoria afetiva propõe uma etiologia puramente relacional e, embora faça a distinção entre a síndrome descrita por Kanner e sua abordagem clínica, considera que o autismo é mais um sintoma do quadro clínico de Psicose Infantil e menos uma entidade nosológica em si(3-5). Ainda hoje, a teoria afetiva é preconizada e difundida na literatura psicanalítica, embora alguns autores tenham revisto seus referenciais teóricos, a respeito da etiologia, como é o caso de uma das precursoras desta teoria, que revisou os próprios conceitos teóricos acerca da definição de autismo. Segundo a autora, à luz das descobertas produzidas pela observação dos comportamentos dos bebês, não seria mais possível postular uma fase de autismo primário infantil, uma vez que, são observadas, desde muito cedo, reações do neonato ao meio. Sugeriu que o autismo deveria ser compreendido, apenas, como sendo uma condição patológica. Além disso, questionou a presença de possíveis alterações orgânicas, na

criança, não detectáveis em exames disponíveis naquele momento (TAMANAHA e CHIARI, 2008, p.276).

Outro estudo realizado posteriormente deixou claro que não se podia utilizar uma abordagem puramente relacional para explicar o autismo e como ele surgia de forma precoce, manifestando-se no comportamento das crianças, por isto, Kanner passou a considerar que essas crianças apresentavam uma predisposição que estaria desencadeando a condição patológica (SCHWARTZMAN, JS., 1995).

No ano de 1978, Ruther (1968) citado por Tamanaha e Chiari (2008) passou a utilizar critérios diferenciados para fazer o diagnóstico do autismo, enfatizando que era preciso observar o comportamental dos indivíduos. Entre esses critérios de análise destacavam-se a perda do interesse social e da responsabilidade, alterações na linguagem que diferem-se de um indivíduo para o outro, podendo ir desde a ausência de fala até o uso peculiar da linguagem; comportamentos bizarros, ritualísticos e compulsivos; jogo limitado e rígido e muitos desses sintomas já aparecem antes dos 30 meses de vida.

Em 1979, o psiquiatra britânico Michael Rutter classificou o autismo de acordo com quatro critérios diferentes: atrasos e desvios sociais, atrasos no funcionamento mental e problemas de comunicação e até comportamentos anormais, como movimentos estereotipados. Alguns desses sintomas aparecem antes dos 30 meses de idade. Aos poucos esses conceitos foram mudando, conforme Siluk (2012, p.287) “com base em novos estudos, os quais identificaram diferentes causas, graus de severidade e características específicas”.

Em 1952, a American Psychiatric Association (APA) lançou a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), equiparando esquizofrenia com autismo. Em 1980, um comentário denominado DSM-III referia-se ao autismo, que foi muito importante para a construção do diagnóstico de autismo que se popularizou (GOMES, 2015).

Na década de 1990, o autismo tornou-se parte do Transtorno de Desenvolvimento Global (TID) no DSM IV, que definiu três características principais, a saber, as habilidades sociais, de comunicação e comportamentais que são afetadas por esse transtorno. Observou-se que o termo "autismo" sofreu várias alterações ao longo do tempo, até que atualmente adquire o nome de Transtorno do Espectro do

Autismo (TEA), sendo, portanto, definido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V):

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p.809).

Com o passar do tempo, os estudos sobre o autismo foram se modificando e ganhando uma nova vertente, especialmente na busca por explicação para a precocidade das manifestações clínicas. Em contraposição a abordagem inicial que citava a etiologia afetiva e a incapacidade relacional, atualmente há abordagens que utilizam a etiologia orgânica, citando a existência de falhas cognitivas e sociais (TAMANAHA e CHIARI, 2008).

Novos estudos deram origem a novas discussões em torno do autismo sob diferentes prismas. Ruther (1968) apud Tamanaha e Chiari (2008), por exemplo, teceram um estudo onde faziam a distinção terminológica entre o Autismo, a Esquizofrenia e a Psicose Infantil e ainda diferenciou as abordagens psicogênica e orgânica e sobre as bases genéticas do Autismo Infantil. Para o autor era preciso avaliar as alterações da linguagem e as anormalidades perceptuais apresentadas pelos indivíduos considerados autistas e para ele, várias das manifestações por eles apresentadas poderiam ser explicadas pelas falhas cognitivas e de percepção.

Para Tamanaha e Chiari (2008, p.297) outras pesquisas deixam claro que é preciso desenvolver estudos dos fatores neurofisiológicos e bioquímicos e “concluíram tratar-se de uma síndrome com comportamentos específicos, manifestados precocemente, com alteração em diversas áreas do desenvolvimento, tais como: percepção, linguagem e cognição”. Já estudos mais recentes propuseram que a alteração neuroanatômica seria uma das causas do autismo infantil, onde o modelo neuroanatômico desses indivíduos seria extremamente, masculino. Explicando essa questão, os autores afirmam:

Este fato ocorre, provavelmente, devido às altas taxas de testosterona a que os autistas são expostos, no período pré-natal. De acordo com os autores, os cérebros de homens e mulheres são diferentes. Enquanto as mulheres

demonstram alta capacidade de empatização, ou seja, são hábeis em tarefas que demandam atribuição de estados mentais, inferindo e respondendo emocionalmente às situações e às pessoas; os homens são predominantemente, sistematizantes, ou seja, respondem às demandas sociais por meio de comportamentos analíticos e sistemáticos [...] sujeitos autistas apresentam um funcionamento cerebral essencialmente sistematizante (TAMANAHARA e CHIARI, 2008, p.298).

Destacaram-se ainda estudos que ligaram o Autismo Infantil a genética, tendo como base os déficits cognitivos encontrados neste distúrbio, assim, fatores genéticos encontrados poderiam explicar os prejuízos cognitivos, específicos dos indivíduos autistas. Surgiu assim a Teoria da Mente, uma proposta que busca compreender as falhas sociais dos indivíduos autistas, evidenciando as dificuldades de identificação, compreensão e atribuição de sentimentos e intenções por essas pessoas, o que afeta, diretamente suas relações interpessoais.

Ainda existem muitas divergências em torno da doença, principalmente quanto à cura, onde a doença ocorre, tratamentos disponíveis, e sabe-se que, atualmente, a síndrome "é prevalente em qualquer área geográfica, independente de raça, etnia, classe social, etc." e cultura" (SILUK, 2012, p. 287). O autismo é definido como um transtorno do espectro do autismo e, de acordo com o DSM-V, o autismo é definido como:

[...] se caracteriza pela presença de um comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. As formas como se manifestam essas alterações variam imensamente, dependendo do nível do desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo (SILUK, 2012, p. 288).

Diante disso, o autismo caracteriza-se de vários comprometimentos comportamentais que afetam o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social, tornando-se um desafio tanto para a família quanto para a escola. Essas alterações comportamentais variam de acordo com os graus diferenciados que o autismo apresenta como severo, leve e invasivo, e isso correlacionado a idade cronológica do indivíduo.

2.1.1 Características do Indivíduo com TEA

Em muitos casos, as pessoas com autismo têm atrasos ou obstáculos na comunicação e no desenvolvimento da linguagem, têm dificuldade em entender perguntas ou instruções simples e têm anormalidades na entonação, timbre, ritmo, velocidade ou foco da frase. Para Siluk (2012), a estrutura gramatical imatura também é comum, havendo um uso rígido e repetido da linguagem e da linguagem metafórica.

Ainda segundo Siluk (2012):

Outra área do desenvolvimento comprometida é a comportamental, que é algo incomum no indivíduo que possui o autismo, este se refere aos padrões restritivos, repetitivos e estereotipados. Pode haver também uma atração com o movimento em geral (por exemplo, as rodinhas dos brinquedos em movimento, o abrir e fechar de portas, ventiladores ou outros objetos com movimento que possui giro rápido).

Como tal, o TEA demonstrou ser um transtorno do neurodesenvolvimento que, em última análise, leva a habilidades sociais prejudicadas, o que pode levar a deficiências de comunicação. No entanto, existem diferentes graus de autismo, do mais leve ao mais grave. A doença apresenta as mesmas dificuldades, mas elas podem variar em grau de pessoa para pessoa.

Lopes (2019) afirma que esse transtorno de desenvolvimento neurológico gera dificuldades tanto na comunicação como na interação social, isto porque o indivíduo apresenta comportamentos e/ou interesses repetitivos assim como restritos. São esses os sintomas principais apresentados pelo transtorno, porém, há de se considerar que eles podem variar de uma pessoa para outra. Ainda de acordo com os autores:

Trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas. Além disso, é importante enfatizar que o impacto econômico na família e no país, também será alterado pela intervenção precoce intensiva e baseada em evidência (LOPES et al,2019, p.01).

Originada nos primeiros anos de vida, a trajetória desse transtorno não é uniforme. Em alguns casos, os primeiros sintomas podem ser vistos já após o nascimento da criança, mas, na maioria das vezes são identificados apenas entre os 12 e 24 meses de idade. Oliveir e Sortié (2017), por exemplo, que, até os 6 meses de

idade é pouco provável que se perceba nas bebês alterações geradas pela TEA e há neles o mesmo desenvolvimento de comportamentos sociais, com o uso de sorriso, vocalizações dirigidas e o olhar para o rosto das outras pessoas. Após os 12 e/ou 18 meses as diferenças já tornam-se mais claras, pois a criança continua a utilizar muitos gestos para se comunicar, manusear atipicamente objetos e promover exploração visual.

As características pelas quais podemos reconhecer uma criança autista são variadas, porque, como dissemos antes, é uma síndrome (conjunto de anomalias) e não é uma doença. Considera-se que uma pessoa é autista se tem ou já teve em qualquer fase da sua vida, pelo menos sete das seguintes características (VARELLA, 2019):

1. Inabilidade para interagir socialmente.
2. Dificuldade no domínio da linguagem para comunicar-se ou lidar com jogos simbólicos.
3. Padrão de comportamento restritivo e repetitivo.
4. Tem obsessão com objetos, por exemplo, gosta de trazer um monte de lápis ou pincéis na mão sem nenhum motivo.
5. Não tem interesse em brinquedos ou não os usa adequadamente.
6. Não olha nos olhos, evita contato visual.
7. Não responde ao seu nome.
8. Mostra total falta de interesse em seu ambiente.
9. Não obedece ou segue instruções.
10. Pede coisas pegando na mão de alguém e direcionando-a para o que ela quer.

O grau de comprometimento é de intensidade variável: vai desde quadros mais leves, como a síndrome de Asperger (na qual não há comprometimento da fala e da inteligência), até formas graves em que a criança se mostra incapaz de manter qualquer tipo de contato interpessoal e tem comportamento agressivo e retardo mental. Esta lista é dada como referência, mas o diagnóstico do neurologista, bem como a avaliação do psicólogo, será necessário.

Aaron Beck (1992, apud OLIVEIRA, 2009, p. 04) acreditava que “o funcionamento psicológico depende de crenças e esquemas, estes compreendidos como um sistema relativamente estável de crenças”.

A partir daí pode-se inferir que pensamentos, comportamentos e emoções estão todos interligados. Nesse sentido, podem-se melhorar os problemas emocionais alterando os pensamentos e/ou comportamentos.

Infelizmente, seja pela cultura ou pelo costume, as pessoas ditas normais antecipam o rótulo ao autista e ignoram sua dignidade. Quando um diagnóstico de autismo é recebido, ele nunca deve ocupar o primeiro termo, porque antes de ser autista, a criança é um ser com necessidades, desejos e frustrações, com um nome próprio e com os direitos que todo ser humano deve ter dentro da sociedade.

Também no plano social é possível encontrar um conjunto de perturbações características da maioria dos indivíduos autistas. De fato, a incapacidade de desenvolver relações interpessoais é apontada como a principal característica das crianças autistas (PLUMET; LEBOYER; BEAUDICHON, 1987, JORDAN; POWELL, 1995, apud SOUSA; SANTOS, 2019, p. 12).

As contribuições dos autores referenciados neste tema são de extrema importância para que se possa entender o Transtorno do Espectro Autista, só assim os professores que lidam com autistas poderão abordar questões relacionadas ao modelo educacional de crianças e adolescentes e não repetir o que já foi dito sobre o tema de forma incansável, isto pode trazer certos riscos. Mas se acrescentar a isso que essas crianças e adolescentes têm um diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e alto desempenho, além de certos riscos implica alguma audácia.

Uma vez que todos os enfoques sobre o autismo têm início a partir do ponto de vista mais próximo do modelo acadêmico padrão. Mais atualmente há uma forte tendência de alterar, mudar, modificar, transformar a visão que a educação e a escola têm dos alunos autistas, principalmente quando pretende-se falar sobre um modelo onde todos se encaixam, onde se dá adequada atenção à diversidade.

2.1.2 As contribuições da Neurociência para o Autismo

Vários autores, segundo estudo de Greenfield (2000), estudaram as crianças com autismo e ainda não chegaram a um ponto em comum, porém as pesquisas continuam por meio da Neurociência, segundo o autor.

A Neurociência define a síndrome do autismo como, segundo Greenfield (2000, p. 72), o “Movimento nascido das bases teóricas da Cibernética Social e Proporcionalismo, e ensina que a mente não percebe apenas fragmentos, mas é capaz de captar a globalidade”.

Cabe, por ser uma síndrome muito complexa e relacionada ao intelecto, a família buscar ajuda de profissionais que estejam atuando na área do conhecimento humano, é o caso dos Neuropedagogos e/ou Neurocientistas, é claro que não devem ser menosprezadas, dentro de um contexto sociocultural, as emoções ou sentimentos do indivíduo/criança que apresenta qualquer dificuldade.

Segundo pesquisa feita por Varella (2018) a Neurociência é uma novidade no campo das ciências que envolvem o cérebro, ela surgiu a partir de uma pesquisa feita por Santiago Ramón y Cajal, em 1889, anatomista espanhol, tal pesquisa aconteceu há cem anos. Com o intuito de pesquisar a reação do tecido cerebral mergulhado em solução de sais de prata para corá-los, Cajal percebeu que os sais impregnaram todas as células de um determinado tipo, deixando as outras sem coloração. Ao analisá-las de uma maneira mais densa, ele notou que as células sem coloração eram ramificações e que o cérebro era povoado por células dotadas de um corpo central de onde partiam esses ramos que estabeleciam incontáveis conexões uns com os outros.

Segundo Varella (2018) Cajal chamou de neurônio cada unidade básica e a descreveu como célula capaz de perceber as mínimas reações a que o sistema nervoso é submetido. O anatomista nominou de dendritos as ramificações que partem dos axônios, extensões não ramificadas. Assim surgiu a Neurociências, para explicar a ligação entre a estrutura (dendritos) e função (axônio).

Apesar da descoberta ainda há o questionamento do porquê estudar neurociências, o que deve ser feito é uma amostragem de como essas ciências têm muito a oferecer para o autoconhecimento, tanto no nível individual como no da espécie humana como um todo.

Para Luzuriaga (1978) O pensamento pedagógico pestalozziano repercutiu na educação e na pedagogia moderna de modo extraordinário. Fundamentalmente, inspirado por um espírito humanitário, buscando minimizar a situação do povo de sua época, entregando-se a este afã de corpo inteiro, pois acreditava que a educação seria o melhor meio para humanizar o homem, já que a finalidade da educação seria a humanização do próprio homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição.

Pela concepção pestalozziana o ser humano tem três capacidades: o espírito, o coração e a mão ou, em outras palavras, a vida intelectual, a vida moral e a vida prática ou técnica, as quais devem ser desenvolvidas de forma integral e harmônica. Em uma base científica o estudo do sistema nervoso cerebral permite ao Neuropedagogo diagnosticar o problema da dificuldade que a criança autista possui, acercando-se do problema para uma possível resolução é o papel do Neuropedagogo aliado a outros profissionais, assim o conjunto prepara a criança para viver em uma escola regular.

Por outro lado, a escola deve abraçar esses alunos, deve estar preparada para recebê-lo, ela não deve ser aquela mão que exclui o aluno e sim a mão que abraça. As escolas regulares a cada dia estão recebendo Pessoas com Deficiência, isso se deve ao grande espaço que elas alcançaram na sociedade o que conseqüentemente levou a criação de várias leis para garantir seus direitos.

A neurociência contribui sobremaneira no diagnóstico do autismo, de acordo com Brites (2019), o diagnóstico é feito se o neurologista perceber na criança comportamentos que levam à dificuldade de interação social; se a criança registra um déficit quantitativo e qualitativo de comunicação; e padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados.

Várias técnicas como, observação; estudos de rastreamento ocular; exames eletrofisiológicos; registros intracranianos; ressonâncias magnéticas funcionais são utilizadas para detectar o espectro autista nas crianças, entretanto e, segundo Brites, a mais eficaz delas é a observação. Porque, conforme o neuropediatra, o autismo independe de traços físicos, ou seja, há muitos médicos e não médicos que associam o autismo a várias outras síndromes, como a de Down, por exemplo, o que cabe aqui mais uma vez a observação meticulosa do neuropediatra, algumas crianças com síndromes apresentam pequenos traços de autismo e que merecem ser tratados.

2.1.3 Diagnóstico em crianças autistas

O Manual de Saúde Mental – DSM-V como uma diretriz para o diagnóstico e classificação de transtornos em desintegração considerados crianças, uma coleção de transtornos generalizados do desenvolvimento não especificados (PDD-NOS) e a Síndrome de Asperger em um único transtorno que ficou conhecido como

“Transtornos do Espectro Autista – TEA”. A definição da Organização Mundial de Saúde (OMS) define esse problema como:

O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimentos caso se adote um critério de classificação rigoroso, e três vezes maior se considerarmos casos correlatados, isto é, que necessitem do mesmo tipo de atendimento (MANTOAN,1997, p.13).

No que diz respeito aos sintomas que afetam as pessoas com autismo, foram mencionados problemas envolvendo aspectos psicossociais, onde as pessoas com autismo muitas vezes estão isoladas das outras e têm dificuldade com seus pares, ou seja, socializar com seus pares. A esse respeito, Siluk (2012) mencionou que uma pessoa autista é uma pessoa que carece de reciprocidade social ou emocional, razão pela qual é difícil para ele participar ativamente de jogos e brincadeiras, preferindo ficar sozinho sem perceber as necessidades da outra pessoa na vida.

O diagnóstico rápido é importante para que as pessoas com TEA alcancem uma melhor qualidade de vida, pois intervenções podem ser feitas para gerar o estímulo necessário para potencializar seu desenvolvimento, que deve começar cedo na vida da pessoa, inclusive no início de seu processo de desenvolvimento. Alfabetização é quando ele começa a escola.

O Transtorno do Espectro Autista é, segundo Oliveira e Sertié (2017, p.233) “um distúrbio complexo e geneticamente heterogêneo, o que sempre dificultou a identificação de sua etiologia em cada paciente em particular e, por consequência, o aconselhamento genético das famílias”. Nas últimas décadas, porém, várias foram as pesquisas destinadas a essa área, o que deu origem a uma infinidade de conhecimentos sobre as questões genéticas e moleculares da doença, assim como para que houvesse um melhor diagnóstico molecular, o que fez com que o cenário de compreensão do transtorno, assim como de busca de tratamento para o mesmo se modificasse de forma considerável. Continuando a identificação desse transtorno, o autor cita:

O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamento comportamentos estereotipados.(1) Embora definido por

estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode variar muito, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente (OLIVEIRA e SERTIÉ, 2017, p.233).

Os portadores desse transtorno podem apresentar ainda, várias outras comorbidades, como é o caso da hiperatividade, distúrbio do sono, assim como gastrointestinais e ainda epilepsia. Dados de Balestro et al (2009) apontam que pelo menos 1% da população possui TEA e ela é quatro vezes mais comum entre homens do que entre mulheres.

Há teorias que afirmam que os fatores ambientais como infecções e uso de alguns tipos de medicamento durante a gestação sejam capazes de gerar o desenvolvimento deste transtorno. Em 50 a 90% dos casos, o TEA também se demonstra hereditário, o que evidencia como os fatores genéticos influenciam na patogênese da doença (OLIVEIRA e SERTIÉ, 2017). Quando se compreende os aspectos genéticos em torno da doença é possível obter informações que auxiliem tanto no prognóstico como também nas intervenções terapêuticas que podem ser feitas junto a esse público.

Mesmo assim há de se considerar que o diagnóstico da TEA ocorre, em média por volta dos 4 a 5 anos de idade, o que acaba dificultando a intervenção precoce junto a essas crianças, o que poderia dar as mesmas significativos ganhos no funcionamento cognitivo e adaptativo. Segundo Lopes et al (2019, p.02) sugere-se a “intervenção precoce e intensiva, já que esta tem o potencial de impedir a manifestação completa do TEA, por coincidir com um período do desenvolvimento em que o cérebro é altamente plástico e maleável.

Há inúmeras investigações sendo feitas em torno da busca por sinais que venham a detectar, precocemente o autismo e há evidências de que no primeiro ano de vida já é possível detectar anormalidades no controle motor, atrasado no desenvolvimento motor, diminuição do processo de recompensa social, afeto negativo e dificuldade em prestar atenção. Assim, Lopes et al (2019, p.03) cita que são sinais sugestivos no primeiro ano de vida:

perder habilidades já adquiridas, como balbúcio ou gesto dêitico de alcançar, contato ocular ou sorriso social; - não se voltar para sons, ruídos e vozes no ambiente; - não apresentar sorriso social; - baixo contato ocular e deficiência no olhar sustentado; - baixa atenção à face humana (preferência por objetos);

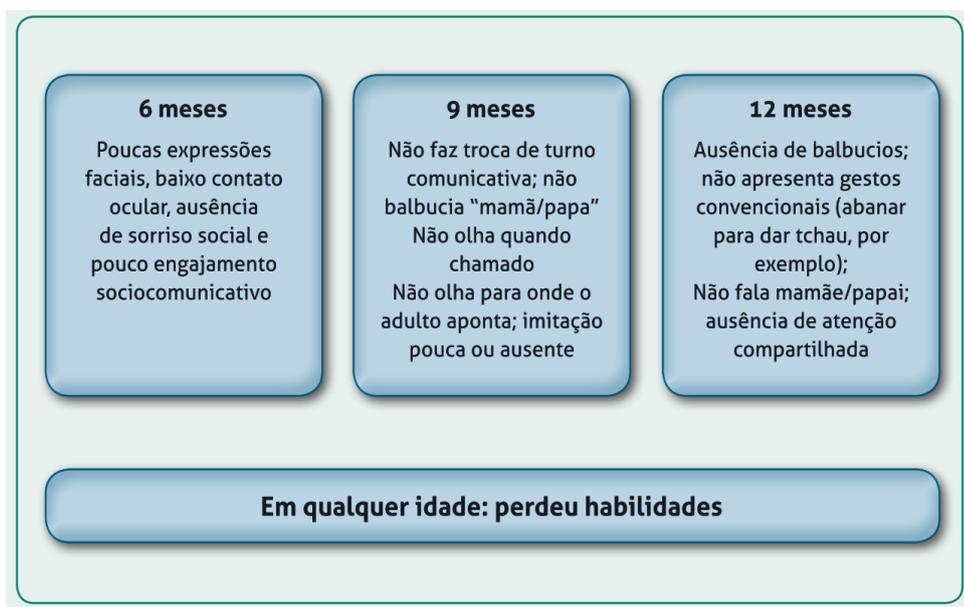
- demonstram maior interesse por objetos do que por pessoas; - não seguir objetos e pessoas próximos em movimento; - apresentar pouca ou nenhuma vocalização; - não aceitar o toque; - não responder ao nome; - imitação pobre;
- baixa frequência de sorriso e reciprocidade social, bem como restrito engajamento social (pouca iniciativa e baixa disponibilidade de resposta) - interesses não usuais, como fixação em estímulos sensorio-viso-motores; - incômodo incomum com sons altos; - distúrbio de sono moderado ou grave;
- irritabilidade no colo e pouca responsividade no momento da amamentação.

Duas questões precisam ainda ser evidenciadas: a primeira é de que é de grande importância que seja feita uma avaliação formal do desenvolvimento neuropsicomotor dentro da consulta pediátrica para diagnosticar precocemente a TEA, assim como há um aumento dramático das estimativas de prevalência do autismo em todo o mundo, o que é algo, verdadeiramente preocupante.

Há de se considerar que as questões socioeconômicas ainda fazem com que em certos grupos sociais ainda haja a dificuldade de identificação da TEA, mas há uma maior prevalência entre meninos, em 30% dos casos há também deficiência intelectual e é comum que venha associado a outros tipos de transtornos psiquiátricos como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, ansiedade e depressão assim como outras condições médicas, como transtornos genéticos e epilepsia. Mesmo que não haja a necessidade de presença de dificuldades motoras para o diagnóstico, elas são, relativamente comuns em casos de TEA (LOPES et al, 2019).

A detecção de qualquer tipo de atraso exige que seja feita uma intervenção para gerar uma estimulação precoce. Quanto mais tarde começa essa estimulação maiores podem ser as perdas da criança na aquisição de diferentes tipos de habilidades (RIBEIRO, 2017). O esquema abaixo faz uma representação de algumas características que podem ser observadas nas crianças e que podem auxiliar no processo de diagnóstico da TEA:

Figura 1: Esquema das Principais características que podem ser apresentadas pela criança com TEA



Fonte: Lopes et al (2019,)

Assim, verificado qualquer tipo de atrasos ou desvios no desenvolvimento neuropsicomotor, a criança precisa ser encaminhada para avaliação e acompanhamento de um profissional da área da saúde, que seja especializado em desenvolvimento neuropsicomotor. Assim, ele passará por uma avaliação formal para que a TEA possa ser detectada ou que haja o descarte dessa opção, o que pode ser feito tanto pelo Psiquiatra Infantil como pelo Neuropediatra.

2.2 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.2.1 ENTENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Toda a história relativa ao atendimento a pessoas consideradas diferentes não só reflete o estudo particular de cada uma, mas também e principalmente a evolução de toda uma sociedade.

A história da Educação Especial não tem referências precisas quanto ao seu início, ainda que seja possível distinguir diferentes fases. Numa primeira fase, e remontando a alguns séculos atrás, nomeadamente à antiguidade clássica, era comum a marginalização de crianças deficientes, sendo recorrente o infanticídio em cidades como Esparta e Roma.

De acordo com Mittler (2003) na Idade Média, as pessoas com deficiências eram consideradas possuídas por demônios, sendo muitas vezes submetidas a exorcismos e abandonadas em matas e florestas. Em muitos locais do mundo foram perseguidas, acusadas de bruxaria.

Nos séculos XVII e XVIII, as pessoas deficientes eram internadas em hospícios, asilos e prisões. Eram muitas vezes consideradas criminosas, por se achar que a deficiência era a causa de alguma falha moral, quer dos pais, quer do próprio eu, não recebendo nenhum tipo de atendimento especial.

Em 1520, Ponce de Léon criou, em um mosteiro espanhol, uma turma com 12 jovens surdos a quem ensinou a linguagem escrita apoiando-se na metodologia visual na qual ele utilizava objetos e os correlacionava com a designação de cada um. A partir desse momento o monge conseguiu ainda treinar a articulação oral das palavras e frases. A educação de surdos seguiu-se, em 1629, com Juan Pablo Bonet¹ que desenvolveu um processo de ensino baseado no alfabeto manual em associação com a linguagem escrita, à qual posteriormente associava ao ensino da fala (MITTLER, 2003).

Estes constituíam os primeiros passos no caminho da escolarização de crianças com algum tipo de deficiência. Em 1755, o abade francês L'Épée criou a

¹ Padre espanhol, educador e pioneiro na educação de surdos (MITTLER, 2003).

primeira escola pública para surdos, mais tarde denominada de Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris. Por sua vez, Valentin Haüy criou em 1784, igualmente em Paris, um Instituto para cegos. Um dos alunos desta instituição foi Louis Braille, que viria posteriormente a desenvolver o método Braille de escrita e leitura para cegos (BARBOSA, 2013).

A segunda fase teve início por volta do século XIX e ficou marcada pelo aparecimento de estruturas de atendimento especializado para os vários tipos de deficiência. A maior parte destas instituições foi criada pela Igreja, por instituições de beneficência ou até mesmo pelo Estado, sem obedecer a um plano predefinido.

Assim, as diferentes instituições ofereciam diferentes qualidades de acolhimento, diferentes políticas de tratamento, de finalidades. Enquanto umas instituições tinham objetivos puramente assistenciais, outras procuravam dar atenção à educação, distinguindo diferentes formas de intervenção consoante à instituição.

Neste período, vários autores desenvolveram trabalhos no sentido da diferenciação dos vários tipos de deficiência e seus graus. Galton (1822-1880) e Binet (1857-1911) desenvolveram, no início do século XX, técnicas de avaliação da inteligência, que foram depois muito utilizadas na classificação dos níveis de deficiência intelectual e na possibilidade de educação ou treino destes alunos (MITTLER, 2003).

Ainda no início do século passado, Montessori e Décroly foram importantes para o desenvolvimento dos processos de intervenção em Educação Especial. Estes autores contribuíram para a reforma educativa da Europa da época por meio do desenvolvimento da “pedagogia científica”, nomeadamente por meio de um movimento que se denominou de “educação nova”.

Eles contribuíram ainda para a compreensão das problemáticas das crianças e jovens diferentes e para a criação de métodos e técnicas de desenvolvimento das suas capacidades, influenciando direta ou indiretamente os estudos, processos de intervenção, e até mesmo as políticas educativas que foram implementadas durante o século XX.

Pelo exposto, pode-se verificar que durante esta segunda fase assistiu-se a uma progressiva mudança da perspectiva assistencial, evidenciando-se maior preocupação com questões terapêuticas e educativas.

A terceira fase teve início nas décadas de 1930 e 1940. Esta fase é marcada por preocupações de índole mais educativa e dominada pela procura de soluções

pedagógicas mais adequadas. É precisamente nesta fase que nas sociedades ocidentais se expande a escola pública e se inicia a escolaridade mínima obrigatória.

Embora as crianças com deficiências fossem excluídas da obrigatoriedade de frequentar o ensino, este foi um aspecto importante na medida em que permitiu um rastreio e identificação das problemáticas dessas crianças, originando a reorganização das instituições de atendimento e acolhimento a estas crianças, bem como a criação de escolas ou classes especiais, funcionando estas últimas anexas às escolas regulares (JANNUZZI, 1992).

É nesta fase, também, que se procede a classificação sistemática dos tipos e graus de deficiência, baseadas em perspectivas médicas e psicológicas e ao encaminhamento dos alunos portadores de deficiências para instituições educativas especificamente organizadas para dar apoio a determinado tipo ou grau de perturbação.

Se na segunda fase se assistiu a criação da Educação Especial, foi na terceira fase que se criou um subsistema educativo – o Ensino Especial Público. Numa quarta fase, a partir dos anos 1960, a Educação Especial desenvolveu novas perspectivas e abordagens pedagógicas influenciadas pelas modificações sociais, económicas e culturais, do mundo ocidental (BARBOSA, 2013).

A educação das crianças e jovens evoluiu de um modelo marcadamente segregacionista a nível social e escolar, para um modelo integracionista. Estas crianças e jovens passam a participar nas atividades letivas da classe regular com o apoio de um professor de Educação Especial.

Mas é essencialmente com a elaboração do que ficou conhecido como *Warnock Report*, em 1978, que se assiste ao assomar de novas práticas e conceitos no âmbito da educação especial. Constata-se então que uma percentagem significativa de alunos apresenta durante o seu percurso escolar problemas na aprendizagem, que requerem uma resposta a nível da educação especial (PLAISANCE, 2015).

Estes problemas podem ter um carácter temporário ou até permanente, uma vez que não decorrem necessariamente de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de fatores. Deste modo, a Educação Especial passa a atender crianças e jovens com deficiências e todas aquelas que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam problemas de aprendizagem. O *Warnock Report* (1978) é o primeiro documento a introduzir o termo “Necessidades Educativas Especiais”

(NEE), que se refere ao desfasamento entre o nível de comportamento e de realização da criança, com o que dela se espera em função da sua idade cronológica.

A principal virtude deste estudo foi promover a utilização de critérios pedagógicos com desencadeadores de toda a ação educativa, substituindo os até então vigentes critérios médicos.

Segundo Bairrão (1998)

Considera-se que entre as propostas do *Warnock Report*, destacam-se algumas quer no domínio científico, quer no domínio da intervenção: um modelo conceitual que associa a “deficiência” às necessidades especiais de educação; uma nova metodologia na identificação e avaliação detalhada das crianças com necessidades educativas especiais; a responsabilização e atribuição de deveres às autoridades educativas no sentido da igualdade ao direito à educação das crianças com necessidades educativas especiais em comparação com as restantes; a participação ativa dos pais e o direito à colaboração na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para com seus filhos. (BARRIÃO, 1998, p. 22)

A escola passa então a desempenhar um novo papel. O de uma educação cada vez mais para todos, integrando os alunos com deficiências e disponibilizando respostas adequadas às diversas necessidades dos alunos.

Ela passa ainda a ter como função garantir condições efetivas de acesso ao currículo e ao sucesso escolar. Mas é acima de tudo, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, de onde viria a resultar a Declaração de Salamanca, que grandes mudanças viriam a se verificar nos conceitos subjacentes à ação educativa direcionada às crianças e jovens com deficiências, inclusive na nomenclatura, que passou a denominar “Pessoas com Deficiências” (GLAT, 2007).

Com a Declaração de Salamanca pretende-se passar para além de uma simples integração escolar rumo à inclusão, ancorando-se em um conceito mais lato de direitos da Criança e do Homem, presente em documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989) ou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990).

Em se falando sobre integração e Inserção, ambos são modelos de atendimento à diversidade, entretanto, são frequentemente confundidos dados a convergência de alguns dos seus princípios, ainda que sejam claramente distintos. Apesar de se pretender a evolução do modelo integrador para o inclusivo, a integração

exerceu um importante papel e consagrou princípios que ainda hoje são válidos no modelo da inclusão.

Nesta perspectiva, torna-se necessário clarificar estes conceitos e estabelecer a distinção entre ambos. Ao longo do tempo, o mundo assistiu a uma mudança de mentalidades e a uma alteração dos próprios conceitos ligados à educação especial e à educação no geral. Sentiu-se a necessidade de integrar os alunos com deficiências nas classes regulares e, com o tempo, novos olhares foram direcionados a esses alunos.

Segundo Bautista (1997)

Não se trata, pois, de eliminar as diferenças, mas sim de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser dentro de um contexto social que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades da vida normal. (BAUTISTA, 1997, p. 75).

Normalizar não se refere à conversão de uma pessoa deficiente em normal, mas sim proporcionar-lhe as condições necessárias para que ela possa desenvolver as suas potencialidades e viver uma vida tão normal quanto possível, com os mesmos direitos que os seus pares não deficientes.

O conceito de integração está ainda intimamente ligado ao conceito de um meio o menos restritivo possível. O ambiente menos restritivo baseia-se na igualdade da educação dos alunos com deficiência em relação aos seus pares sem deficiência e é pensado para os alunos e nunca nas suas deficiências, especificamente.

Promove a introdução destes alunos em classes regulares e, também, com aulas individualizadas, mas isto apenas como complemento à escola e às aulas nas turmas regulares. Promove, igualmente, a interação com a comunidade.

Assim, segundo a *National Association of Retard Citizens*, EUA, citada por Bautista (1997):

A integração [escolar] é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal. (BAUTISTA, 1997, p. 23)

Pelo exposto, facilmente se compreende que o modelo integrador está intimamente ligado ao paradigma educativo centrado no aluno, ou seja, o aprendente

é o foco da aprendizagem e, assim, ele é quem direcionará as ações do professor, mas sem deixar que o currículo mínimo deixe de ser atendido. Uma forma de integrar o aluno com deficiência à proposta do plano educativo e atender ao currículo mínimo é inserir nas aulas, temas transversais como moral e civismo, meio ambiente, respeito às diferenças, entre outros.

Consoante às respostas mais adequadas às crianças com deficiência e aos meios existentes, a integração pode ocorrer de diferentes formas. A ação educativa realiza-se em centros especializados instalados junto às escolas regulares, mas com uma organização diferenciada; compartilham-se apenas espaços comuns como o pátio, o recreio e os corredores.

Porém, como ressalta Correia (1997) não obstante as virtudes da integração para os alunos com deficiência, constatou-se que a resposta educativa dada a eles não se adequava à totalidade das suas necessidades. Começou a aflorar a necessidade de adaptar a classe regular de forma a tornar possível a aprendizagem do aluno com deficiências nesse ambiente, sendo necessário encontrar formas de atender o maior número de alunos nas classes regulares, incentivando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular.

Assim, responsabilizava-se tanto os serviços de educação especial como os do ensino regular, no sentido de ambos responderem eficazmente às necessidades educativas especiais do aluno. Surgiria, então, um novo modelo de atendimento à diversidade – a inclusão – cujo principal objetivo era o de conseguir uma escola para todos.

O conceito de Inclusão nasceu em 1986, nos Estados Unidos da América, com a *Regular Education Initiative* (REI); mas seria principalmente a partir da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, em 1994, que o princípio da Inclusão se difundiu, inclusivamente, no Brasil. Desta conferência resultaria a “Declaração de Salamanca”, documento ainda hoje de referência no que diz respeito às deficiências. Segundo Correia (2013), entende-se por inclusão:

...a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado (e.g. de outros técnicos, pais, etc...) às suas características e necessidades. Estes serviços educativos podem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação

comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões, inerentes ao cotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, independência social, etc.). (CORREIA, 2013, p. 16)

Segundo o mesmo autor, o princípio da Inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija”. Este autor refere ainda a necessidade da inserção dos alunos com deficiência, mesmo com deficiência severas, nas classes regulares.

Não obstante, defende a salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em pauta caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desses mesmos alunos.

Segundo Correia (2013, p. 16) a inclusão baseia-se “nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho acadêmico, comparado, (...) tantas vezes, com o desempenho acadêmico do aluno médio”.

A escola inclusiva pretende proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do potencial das crianças com deficiência, respeitando três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (BRASIL, 1997, p. 11)

Então, a escola deve não só servir aos alunos da forma como já é conhecida e que a caracteriza, mas deve tornar-se também um centro para atividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias.

O modelo de integração, para além de considerar o aluno com deficiência como centro da atenção da Escola, Família e Comunidade, também o Estado assume um papel essencial para a criação de um sistema inclusivo eficaz. São várias as responsabilidades que devem ser assumidas por parte de cada uma destas entidades, para que seja assegurado o sucesso deste sistema inclusivo.

De acordo com Correia (1997) para que se entenda melhor o sistema do modelo inclusivo tem-se que definir as prerrogativas e a quem compete as responsabilidades que o embasam, a saber:

- a) Responsabilidades da escola - Planejamento Adequado e que permita uma comunicação saudável entre aluno, professor, pais e comunidade. (Não “atirar” o aluno para a classe regular sem qualquer apoio coordenado).
- b) Sensibilização e apoio (aos pais e à comunidade) - Que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno.
- c) Responsabilidades da família - Formação que permita o seu desenvolvimento tendo em consideração o planejamento e promoção educacional do aluno.
- d) Responsabilidades da comunidade - Participação e interligação entre os serviços comunitários e a escola para responderem às necessidades específicas do aluno e da família com vista a um desenvolvimento global. Criar um conjunto de programas e incentivos que permitam ao aluno um desenvolvimento socioemocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com as escolas, prefeituras, estados).

Formação e sensibilização para a problemática da inclusão:

- e) Legislação - Que considere as reformas necessárias para a implantação e implementação de um “sistema inclusivo”.
- f) Financiamento - Que assegure os recursos humanos e materiais necessários à “inclusão” da criança.
- g) Participação (na escola; na comunidade) - Que permita estabelecer uma boa comunicação entre pais, professores e agentes educacionais.
- h) Autonomia - Que permita à Escola implementar um “sistema inclusivo” de acordo com a sua realidade.
- i) Flexibilidade - Aceitar o fato de que nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo.
- j) Apoio - Que permita a “inclusão” da criança na escola e na comunidade e que permita, também, às instituições de ensino superior considerar alternativas de formação que tenham em conta a filosofia da “inclusão”.
- k) Sensibilização - Que permita ao público em geral perceber as vantagens de um “sistema inclusivo”.

- l) Variedade Curricular - Que se adeque às características individuais de cada aluno.
- m) Formação (do professor; do administrador/gestor; de outros técnicos) - Que poderá ser a nível de instituição de ensino superior ou a nível de formação contínua.

Para concluir, termina-se esta exposição com uma pequena citação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997):

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo. (BRASIL, 1997, p. 87)

Pode-se dizer que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, mas há que se ter o cuidado para que as escolas, ao invés de agregarem segreguem ainda mais.

Ao analisar os conceitos de integração e inclusão na perspectiva da educação especial, se por um lado se encontra certa continuidade pedagógica entre ambos no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiência, por outro lado verifica-se que são diametralmente opostos.

Se, por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos diretos para alunos com deficiência fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indiretos, dentro da sala de aula e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular. Verifica-se, assim, que, no caso do modelo inclusivo, o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando-se três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal - tendo por base as suas características e necessidades. (CORREIA, 1997, p. 22)

Percebe-se que a preocupação por parte das premissas que regem a educação inclusiva com foco na educação especial é verdadeira, já que há pais que não permitem que seus filhos estudem em instituições especializadas, e, simplesmente, empurram-nos para que tenham assistência educativa em uma escola regular.

2.2.2 O Processo de Alfabetização de Crianças Autistas

O processo de alfabetização de crianças com TEA precisa ser desenvolvido com o estabelecimento de um vínculo entre o professor e a criança. Sobre isto, Gauderer (1997) considera que o autista tem muitas dificuldades de interagir com outras pessoas e isto acaba gerando barreiras a seu processo de ensino e aprendizagem. O fortalecimento de vínculos pode fazer com que a criança atente-se mais para o processo de ensino e aprendizagem, permanecendo mais quieta e atenta as atividades, copiando os conteúdos, sentindo-se confortável para fazer questionamentos sobre os conteúdos e participando de forma mais significativa nesse processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode tratar a criança autista como alguém incapaz ou diferente dos demais, no que se refere ao tratamento interpessoal é comum que professores tratem essas crianças de forma diferenciada, infantilizada, o que acaba sendo negativo para seu desenvolvimento. Em muitos casos isto acontece, pois há uma falta de credibilidade no potencial do aluno, tratando-o de forma desigual e não dando ao mesmo o direito de ser igual aos demais, assim como definido na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). Essa postura do professor de ter a postura de distinção no tratamento deste aluno pode acabar dificultando seu desenvolvimento tanto da escrita e letramento. É preciso acreditar na potencialidade do aluno e criar condições e estratégias para que a aprendizagem realmente se efetive.

Para que haja não apenas a alfabetização, mas todo o processo de escolarização do aluno com TEA é preciso que haja uma reconfiguração do espaço escolar, de forma que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido de forma inclusiva. É preciso modificar as condições de ensino para que as necessidades dos educandos possam ser atendidas, o que inicia-se desde a infraestrutura da instituição, até as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula (OMOTE, 2011).

Capellini e Rodrigues (2009) enaltece o fato de que a inclusão leva a um amplo processo de mudança dentro do espaço escolar, o que envolve currículo, avaliação, formação da equipe e na política educacional. O desenvolvimento de uma educação significativa para o aluno com TEA é preciso desenvolver socialização e comunicação significativas, e nesse contexto, o processo de alfabetização e letramento caracteriza-se como um aspecto fundamental. Para que isto seja possível, o professor deve

buscar conhecimentos, estratégias e recursos diferenciados de maneira a atender as necessidades dos portadores de TEA e fazer com que sua prática pedagógica seja mais inclusiva, favorecendo ao aluno uma aprendizagem de efetiva qualidade.

Bastos (2020) afirma que uma das maiores dificuldades no processo de escolarização e alfabetização de crianças com TEA advém das dificuldades que elas tem de estabelecer relações de socialização com outras pessoas, o que faz com que hajam restrições mas possibilidades de aprendizagem e circulação social. É preciso assim que a escola ofereça a esses alunos mais do que uma possibilidade de aprendizagem, ela precisa sentir-se parte desse ambiente e ter suas necessidades levadas em consideração.

Com o processo de alfabetização da criança com TEA é possível ajuda-las a construir outros modos, mais flexíveis de referencia em relação à linguagem, de forma que ela estabeleça laços sociais pelo processo de escrita. É comum o uso de livros escritos destinados aos autistas que também foram escritos por outros autistas de alto funcionamento e que demonstram como eles podem desenvolver a capacidade de escrever, de contar histórias e de comunicar-se com o mundo. De acordo com Kupfer (2000) é importante que a criança com TEA esteja na escola, pois isto serve como uma terapia a criança, já que na escola ela tem acesso a outras pessoas, a laços sociais, e tem acesso a leitura e escrita, o que possibilita que essa criança faça um reordenamento de sua posição diante do simbólico.

De acordo com Kupfer (2000, p.105) é uma forma de “acionar o instrumento da organização cognitiva como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico”. Assim, é importante que o professor forneça a criança instrumentos como a leitura e a escrita, dentre de suas particularidades subjetivas e cognitivas.

A educação terapêutica é uma das opções apresentadas por muitas instituições como um processo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva, e que possibilita a estes várias práticas interdisciplinares de tratamento, buscando especialmente trabalhar com a retomada do desenvolvimento global da criança (KUPFER, 2000).

Ainda de acordo com Kupfer (2000), a educação terapêutica acredita que é possível tratar e o educar de forma conjunta, estabelecendo relações de continuidade,

dando uma nova direção para o tratamento e escolarização de crianças autistas e abrindo maiores possibilidades de que ela adapte-se ao espaço escolar e consiga vencer algumas limitações trazidas pelo distúrbio. Bastos (2000, p.102) afirma que “o educador não terá que ser um especialista em transtornos ou em tratamentos, mas tratará de seu aluno, enquanto educador, uma vez que o tratar é entendido como ato de cuidar dessa criança para que encontre seu estilo próprio de dizer sobre si”.

Como já dito, o autismo afeta a capacidade de comunicação da criança e por isto ela tem dificuldades de responder a questões do seu cotidiano. Além de manter-se isolada socialmente, há nessa criança também a ausência de contato visual, pobreza de expressão verbal e inexistência de empatia. Sua interpretação das coisas é feita de forma bastante literal e não há a compreensão de metáforas. Determinados sons são totalmente inaceitáveis para autistas. De acordo com Barbosa (2009, p.98):

Manifestam, ainda, extrema aversão a certos sons. Dessa forma, o projeto e concepção de aplicativos que as pessoas venham utilizar precisam levar em conta esse tipo de perfil de usuário. Autistas de capacidade expressiva adequada podem ter inabilidade em iniciar ou manter uma conversação apropriada. Déficits de linguagem e de comunicação persistem na vida adulta e uma proporção significativa deles permanece não-verbal. No entanto, aqueles que adquirem habilidades verbais podem demonstrar déficits persistentes em conversação.

Para melhorar esse processo de comunicação dos autistas é interessante, por exemplo, utilizar (em indivíduos pré-verbais ou não verbais) programas que privilegiem a comunicação através de gestos, palavras ou de um sistema de comunicação alternativo, onde a criança encontre uma forma de expressar suas necessidades e desejos, de maneira que haja interação recíproca entre os sujeitos participantes da comunicação.

É interessante, também, que os interesses dos alunos sejam aproveitados, pois é uma forma de proporcionar-lhe um ambiente mais lúdico, onde ele tenha contextos naturais para que possam ter aquisições mais significativas e espontâneas. Sobre isto, há de se considerar que:

No desenvolvimento da linguagem, duas fases distintas podem ser reconhecidas: pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que persiste até os onze ou doze meses; linguística, quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. Posteriormente, ela progride na escala de complexidade da expressão. O processo é

contínuo, ordenado e sequencial, com sobreposição considerável entre as diferentes etapas desse desenvolvimento. No entanto, isso não acontece exatamente desta forma nas crianças com TEA (GOBBO et al, 2018, p.04).

É comum, por isto, que o indivíduo autista repita palavras ou frases (ecolalia), cometa erros de reversão pronominal, como acontece, por exemplo, com a troca do “você” pelo “eu”, utilize-se de palavras de maneira própria (idiossincrática), inventa outras palavras (neologismos), utilize-se de frases prontas e faça muitas perguntas, de forma constante. Não é comum que essas pessoas tenham conversação simples com outras pessoas. Gobbo et al (2018, p.05) cita também que:

Alguns usam a expressão verbal apenas para pedir coisas; outros, não percebem que o ouvinte não tem mais interesse no assunto. Os gestos são reduzidos e pouco integrados ao que está sendo dito. Metade das crianças autistas desenvolve uma fala compreensível até os cinco anos. Aquelas que não o tenham feito, dificilmente terão uma expressão verbal apropriada.

Na maioria dos casos, a criança é diagnosticada quando ainda não conversa e em cerca de 70% dos casos as crianças permanecem mudas pelo resto de suas vidas. Por isto, Teixeira (2018) afirma que o portador de TEA possui déficits nas habilidades cognitivas distribuídos em três áreas gerais: Teoria da Mente, Função Executiva e Coerência Central. Explicando cada um desses quesitos, Gobbo et al (2018, p.05) cita:

A Teoria de Mente é a habilidade de compreender o estado mental de si mesmo e dos outros. A Função Executiva é a habilidade de planejar estratégias para alcançar metas ou modificá-las e a Coerência Central é a habilidade de processar informação como um todo, o que, no caso de pessoas no espectro autista, embora possam entender detalhes, possuem dificuldades em compreender o significado inferido na linguagem, comprometendo assim a leitura. É difícil a essas relacionar ideias principais com os detalhes. Uma vez diagnosticado o autismo em crianças, essas devem ser submetidas a uma intervenção educacional rapidamente.

Há alguns tipos de intervenção junto aos autistas que são mais comuns e até sugeridos por organizações internacionais como pode-se observar no quadro 1 abaixo:

Tipos de intervenção	Características
TEACCH (Treatment and Education of Autistic and	o qual trata o autismo como um processo neurobiológico e visa melhorar a adaptação do

Related Communication Handcapped Children)	paciente via exploração das habilidades e interesses através do ensino individualizado estruturado e fortemente baseado nas teorias comportamental e cognitivas empíricas. Trabalha essencialmente com a estruturação do tempo, atividades, materiais e ambientes utilizados pela criança visando compensar os déficits característicos do TEA e proporcionar ganhos significativos para o convívio social. Durante o processo são realizadas constantes avaliações de desenvolvimento por testes padronizados como CARS (Childhood Autism Rating Scale) ou PEP-R Psychoeducational Profile Revised (Perfil Psico Educacional–Revisto). O Método TEACCH possui 5 níveis distintos. O nível I diz respeito às atividades sensório-motoras como, por exemplo, segurar e soltar objetos. O nível II relaciona às habilidades anteriores com habilidades cognitivas, fazendo a combinação de elementos através de formas, cores e tamanhos, ou seja, ainda trabalha-se o concreto através do objeto. O Nível III utiliza conceitos mais simbólicos, sem a necessidade do uso de objetos. No nível IV auxilia a criança a estabelecer uma relação entre imagem e seu correspondente escrito ou um numeral com sua quantidade. Aqui opera-se em nível simbólico.
PECS (Picture Exchange Communication System)	é um método de comunicação desenvolvido através de figuras e adesivos que realiza uma associação entre símbolo e atividade para ajudar crianças e adultos autistas ou com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação;
ABA (Applied Behaviour Analysis)	que pode ser apresentada como “teoria da aprendizagem” e é uma abordagem científica à modificação do comportamento baseada nos trabalhos que descreve o processo de aprendizagem através das consequências de comportamento. O tratamento envolve um ensino intensivo e individualizado das habilidades para aumentar a qualidade de vida e modificar comportamentos inapropriados que a criança com autismo geralmente tem. Trata da manutenção e utilização da habilidade de aprender

Fonte: Gobbo et al (2018, p.06).

A alfabetização de crianças autistas precisará levar em consideração que assim como possui limitações, o portador de TEA também apresenta inúmeras potencialidades. Há, porém, entre as pesquisas um olhar muito mais aprofundado para as dificuldades do que para as habilidades e talentos que eles podem apresentar.

A maioria das pesquisas citadas por Teixeira (2018), por exemplo, cita que indivíduos autistas podem ter habilidades como habilidades especiais de memória e pelo menos um tipo de habilidade especial isolada.

Já Carolina et al (2004, p.23) cita que indivíduos autistas de alto funcionamento “apresentavam habilidades excepcionais quanto à memória, matemática, reconhecimento de letras e números, como também em música e habilidades motoras”. No caso daqueles com baixo funcionamento, que são considerados casos severos há problemas com datas, letras e números.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) afirma no seu art. 5º que a educação básica é um direito público subjetivo, e que todos os cidadãos, sem exceção devem ter acesso a ela, isto incluiu a criança autista, que deve ser tratada como um sujeito histórico, que possui direitos e que precisa ter acesso a educação escolar para que possa se desenvolver da melhor forma possível.

Para Oliveira e Barbosa (2018) o processo educacional de crianças autistas é um desafio para inúmeros educadores, isto porque nem todos eles possuem os conhecimentos e a qualificação necessária sobre o que é o espectro do autismo, o que faz com que tenham dificuldades de oferecer a esses alunos oportunidades para que participem do processo de ensino aprendizagem e que esse venha a acontecer de maneira mais eficiente. Por isto, o autor afirma que “é preciso que os profissionais da educação sejam capacitados com conhecimento sobre os aspectos do autismo para tornar possível a sua escolarização” (OLIVEIRA e BARBOSA, 2018, p.02).

A necessidade de qualificação docente ficou ainda maior quando se fala no TEA a partir do momento em que a Constituição Federal de 1988 define que todas as pessoas têm direito a educação, tratando essas crianças com TEA de forma igualitária as demais crianças que não possuem o transtorno. Há de se considerar que a escola é um lugar que deve auxiliar a criança a integrar-se socialmente, a ter contato com outras pessoas além de seu grupo familiar, o que contribui, decisivamente para seu desenvolvimento social. Para Vasques e Baptista (2003, p.09) “[...] mais que um exercício de cidadania, ir á escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito”.

Quando fala-se em desafios, é nítido que é preciso compreender de que forma a criança autista tem suas relações sociais, didáticas e metodológicas afetadas e como é possível inseri-la em sala de aula, auxiliando-a a ter melhor desenvolvimento

afetivo, cognitivo e histórico cultural, tudo com o apoio e trabalho conjunto das famílias. Segundo Cunha (2016, p.23):

O autismo tem que ter um olhar pedagógico e sabermos como lidar na escola e como abordá-lo, os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos.

Quando esse aluno é incluído no espaço da escola regular, o educador necessita fazer um diagnóstico, uma identificação de quais as características apresentadas por esse aluno, o que não acontece dentro da anormalidade, como é possível ajuda-lo em seu processo de comunicação e interação, não apenas no ambiente escolar, mas também fora do mesmo. Para Cunha (2016) esse processo de diagnóstico precoce é de fundamental importância para o sucesso dentro da educação da criança com TEA e argumenta:

O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrai-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa. (CUNHA, 2016, p. 24-25).

É importante que o educador avalie cada uma dessas características, de forma a conhecer da melhor forma possível seu aluno e saber de que forma a TEA o afeta e o limita dentro do processo de ensino-aprendizagem e em suas atividades diárias, o que é muito facilitado se há um laudo médico da criança. Quando o professor consegue conhecer e avaliar essas características apresentadas pelo aluno, ele compreende melhor a síndrome que acomete essa criança e assim utilizar metodologias e práticas pedagógicas que sejam mais apropriadas as suas necessidades, utilizando também o afeto, o que é de extrema importância no contato com esses alunos e na superação de suas dificuldades (CUNHA, 2016).

Não se pode tratar todas as crianças como iguais, acreditando que todas devem ser tratadas da mesma forma ou que irão se sair bem com os mesmos métodos de ensino. É preciso desenvolver diferentes caminhos e interesses dentro da aprendizagem, para que todos alunos possam se encaixar. Kupfer (2007) afirma que a escola é o primeiro passo para que a criança possa integrar-se a sociedade, para que seja incluída. Esse processo de integração deve iniciar-se já na Educação Infantil, onde a criança autista começa a desenvolver intelectual e afetivamente, tanto nesse ambiente como fora dele, passando a ter acesso a novos espaços realidades e pessoas. Para o autor:

A criança moderna é uma criança indissolúvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade [...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória (KUPFER, 2007, p.36).

Se a aprendizagem e desenvolvimento são processos naturais de cada indivíduo, a aprendizagem escolar é espontânea, precisa ser incentivada, onde a escola disponibiliza ao aluno algo novo, totalmente diferente do processo de desenvolvimento da criança.

Quando se pensa em criar um ensino com perspectivas inclusivas, é preciso que todos que fazem parte do sistema de educação contribuam com esse processo, pois, não é fácil ensinar e incluir pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem, especialmente professores que nunca tiveram acesso a esse tipo de experiência. Anache (2008, p.52) argumentam que:

É necessário considerar que o curso de desenvolvimento desse sujeito passa pela colaboração, pela ajuda social de outra pessoa, que inicialmente é a sua razão, sua vontade, sua atividade. Essa tese curso normal do desenvolvimento da criança coincide plenamente com o curso normal do desenvolvimento da criança (ANACHE, 2008, p.52)

Não há como se conseguir qualidade no ensino de crianças autistas se não há o trabalho coletivo, se não há iniciativas de diferentes profissionais na escola, desde os gestores, coordenadores, famílias, etc. todos precisam lutar pelos mesmos objetivos e auxiliar no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, que respeite as dificuldades e as necessidades desses alunos. Assim,

busca-se compreender como a interdisciplinaridade é importante nesse processo de ensino de alunos com TEA.

A compreensão da importância da interdisciplinaridade na educação de crianças autistas exige, inicialmente a definição desse termo. Para Piaget (1981) apud Kaveski (2005, p.29) “a interdisciplinaridade pode ser entendida como o intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências”, ou seja, é a união dos conhecimentos de diversas áreas para o alcance de determinado objetivo. Nesse caso específico, para que haja uma educação de melhor qualidade para as crianças autistas.

Mesmo que não tenham formação específica para trabalhar com alunos com tipos diferenciados de deficiência, entre elas os transtornos globais do desenvolvimento, autismo, altas habilidades ou superdotação, entre outras, o professor enfrenta o fato de que a inclusão é uma obrigatoriedade, o que, muitas vezes ocasiona estresse docente, age sobre a qualidade do ensino oferecido, entre outras questões. Por isto, a interdisciplinaridade, o apoio de outros profissionais e áreas do conhecimento se mostram decisivos ao professor que está lidando com o aluno com TEA (ORRU, 2012).

De acordo com Orru (2012) os sinais do autismo podem aparecer muito cedo, inclusive naqueles casos que são mais severos. Para que haja o tratamento dessa criança é preciso que vários profissionais possam atuar diante de suas necessidades e particularidades, desde psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, e no caso da educação também o professor, psicopedagogos, dentre outros. Nunca se esquecendo da importância da presença e apoio da família, pois são as pessoas que mais convivem com as crianças e conhecem como ninguém os sintomas que eles apresentam.

Ao referir-se sobre o tratamento de pessoas autistas, Machado (2001) cita que as formas de tratamento são bastante variadas, com o uso de psicofármacos aos treinamentos, terapias, etc. todos os processos são uma maneira de refletir e atuar diante das particularidades apresentadas por esses indivíduos. Para o autor:

O tratamento das crianças autistas sugere a adotarmos uma posição favorável a interdisciplinaridade (médicos, psicólogos, pedagogos, psicomotricistas, psicopedagogos, etc.). O viés da reflexão parte da experiência com crianças autistas, seja como psicopedagoga atendendo crianças diagnosticadas com essa síndrome, seja como psicomotricista submetendo-as a terapia psicomotriz (MACHADO, 2001, p. 21).

Há de se considerar que tanto a psicologia como a psiquiatria podem contribuir valiosamente no trato com esses alunos, pois apresentam conhecimentos sobre os comportamentos, ações e até mesmo dificuldades apresentadas pelo portador de TEA, daí a importância do trabalho conjunto dos professores com profissionais dessa área para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem condizente com cada uma de suas dificuldades e necessidades.

Machado (2001) afirma que no caso do tratamento psicológico ele é um dos mais valorizados por aqueles que atuam junto aos portadores de TEA e pode ser utilizado não apenas com o aluno, mas também com suas famílias, isto porque muitas delas possuem inúmeras dificuldades em lidar com seus filhos. No caso dos tratamentos psicoterapêuticos, há o uso de técnicas verbais e interpretativas, porém, não indicadas para as crianças, já que elas possuem dificuldades no desenvolvimento de sua linguagem e inúmeras dificuldades no processo de interpretação.

Correia (2008) argumenta sobre a necessidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar no espaço escolar, pois isto pode trazer vários benefícios ao processo de inclusão e de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos autistas. Há de se considerar, porém, que não se pode negligenciar a formação do professor, pois ele irá, apenas ser ajudado por outros profissionais e áreas do conhecimento, porém, é ele que media o processo educativo em sala de aula e sem qualificação esse processo não atinge seus objetivos.

Quando se fala em interdisciplinaridade, Santos (2010) cita a importância da Neuropedagogia, uma ciência que surge a partir dos estudos sobre o cérebro humano e sobre como características do mesmo influenciam no processo de aprendizagem de uma criança. Dentro desses estudos observou-se que o indivíduo aprende levando em consideração seus aspectos intelectuais, moral e a vida prática ou técnica. A educação precisa levar em consideração todos esses aspectos, tendo uma visão holística do indivíduo, pois somente assim desenvolve uma aprendizagem eficiente. A mesma ideia é defendida por Santos (2010), que considera a Neuropedagogia como uma ferramenta capaz de “interferir na estrutura neurológica, cognitiva, emocional e sócio-interativa do indivíduo, de forma a proporcionar uma melhor aprendizagem para o mesmo” (SANTOS, 2010, p.65), por isto, uma área do conhecimento que pode ser, amplamente utilizada com crianças autistas.

Levando em consideração as várias conceituações em torno do TEA, é importante conhecer também como se desenvolve o processo de ensino aprendizagem do portador do autismo. De acordo com Lago (2007, p.38) “a escola é convocada a dar sua contribuição, ao cumprir seu papel educador estaria produzindo um efeito terapêutico para a criança com psicose infantil ou autismo”. Além disso, a escola ainda possibilita a criação de um espaço interdisciplinar, onde escola e família agem juntos para atender às necessidades do indivíduo autista e essa união, esse trabalho coletivo é imprescindível ao sucesso da educação do autista.

2.2.3 Formação Docente para atender Crianças Autistas

O professor é elemento de fundamental importância dentro das instituições de ensino, por isto, discutir sua formação é algo de essencial importância. De acordo com Darling-Hammond (2018, p.03), os últimos anos são marcados pela insatisfação pública em torno da formação docente e “faculdades de educação foram criticadas de várias formas como ineficientes na preparação de professores para seu trabalho, insensíveis a novas demandas e alheias à prática”, o que faz com que muitas pessoas tenham barreiras para dedicar-se a carreira docente.

Ainda de acordo com Darling-Hammond (2018) até mesmo dentro da profissão é possível encontrar aqueles que estão insatisfeitos com sua formação e que relatam a necessidade de fortalecer sua base de conhecimentos e a relação teoria x prática, em busca de um ensino mais robusto e de qualidade. Sobre essa mesma questão, Souza e Wataya (2016, p.01) afirma que:

Em uma sociedade em acelerada transformação, a necessidade de professores capacitados para transmitir os conhecimentos necessários às novas gerações é inquestionável. Convivemos a cada dia com diferentes percepções da realidade, novas maneira de construir o mundo, mudanças claras nas relações sociais e transformações mundiais ocorrendo de modo rápido e desordenado.

Nesse contexto é preciso considerar que profissões recentemente criadas alcançam um alto grau de valorização, fazendo com que o processo de formação de qualidade seja ainda mais importante. O professor sofre ainda a influência da internet, das redes sociais e do maior acesso que os alunos têm à informação, porém, que dá

origem a alunos impacientes e muito mais questionadores e o docente precisa saber lidar com essa questão (SOUZA e WATAYA, 2016).

Belnoski (2009) afirma que o século XXI, trouxe um ritmo de vida mais acelerado para as pessoas, com inúmeras descobertas e um acesso mais facilitado as tecnologias, o que gerou transformações sociais expressivas. As tecnologias geraram um maior êxodo rural e ainda deram origem a uma sociedade individualista e capitalista, que consome cada vez mais e intensifica o crescimento urbano.

Segundo Bauman (2000), a atualidade é marcada pelo que se compreende como “modernidade líquida”, uma vez que sua sociedade é fluida, complexa e desafiadora, sofrendo várias e constantes mudanças e as pessoas, em geral, são intolerantes para o permanente. Os descartáveis e substituíveis, tomam conta, cada vez mais da vida das pessoas e de acordo com os autores:

As novas gerações têm interesse no sucesso, desde que seja de forma rápida e com bons resultados financeiros. Em nome da competitividade, diferentes habilidades são requisitadas na concepção de novas e promissoras carreiras, o que amplia a possibilidade de ingresso no mercado para uma parcela maior da população. Este modo de pensar tem impactado a vida de um modo geral, mudando culturas, mercados, economia, política e muitas outras áreas, influenciando uma sociedade de cultura consumista, uma visão mercadológica do próprio ser humano (BAUMAN, 2000, p.30).

As mídias digitais ainda precisam ser citadas como ferramentas que modificaram as relações sociais, gerando novas formas de produção, consumo, comunicação, atingindo os relacionamentos interpessoais, popularizando novas questões como redes sociais, inclusão digital, dentre outros fatores que acabam por também, exigir novas habilidades e conhecimentos de todos os cidadãos. Tal contexto deixa evidente as várias transformações e como fazem-se necessários novos saberes e a ampliação dos conhecimentos já existentes, surgindo um grande número de professores cujo objetivo é formar novas gerações. Mesmo assim, Bauman (2000) afirma que os gestores educacionais ainda relatam as dificuldades de encontrar profissionais de qualidade, o que agrava a crise da educação na atualidade.

Gatti (1997) afirma que já há algum tempo se discute as dificuldades em torno da formação docente, isto porque as redes de ensino ampliaram-se e passou a haver uma maior procura por professores. Em detrimento da procura, não houve políticas públicas coerentes com o processo de formação de profissionais qualificados e as consequências são vistas na atualidade, com baixos salários, falta de perspectivas

com a melhoria das condições de trabalho, impossibilidade de melhorias na carreira, dentre outros aspectos.

Para Guimarães (2004), a formação de professores ainda é um assunto em permanente debate, pois quanto mais valoriza-se a educação mais fica nítida a necessidade de profissionais qualificados e o descaso com esse processo de formação no país. Até mesmo o significado da formação docente tem sido alvo de discussões e nesse contexto, a formação ao nível de graduação envolve o preparo profissional para o exercício da docência, porém, tem o valor simbólico de “ser professor”. De acordo com Souza e Wataya (2016, p.06):

Embora a licenciatura aluda a junção da formação com a profissionalização, não é suficiente apenas formar. Há que se considerar ainda o contexto sociopolítico que envolve a falta de motivação de bons professores para que permaneçam na profissão e deem continuidade à própria formação. Este cenário controverso aponta para a necessidade de uma formação que reforce a valorização dos saberes e a identidade profissional.

Isto quer dizer que não basta oferecer cursos de formação docente de qualidade, é preciso, também, dar boas condições para que esses profissionais exerçam suas funções, que possam buscar novas aprendizagens e produzir um processo de renovação constante da educação. Para Guimarães (2004) é preciso que sejam construídas práticas formativas mais condizentes com as necessidades apresentadas pela sociedade e pela própria profissão docente, aproximando formação de atuação e permitindo a formação de profissionais mais qualificados para as instituições de ensino.

Chaves e Paiva (2017) afirma que atualmente a educação escolar demonstra-se um campo em constante mudança e que por isto, exige, cada vez mais dos profissionais, que precisam qualificar-se para atender as novas exigências e transformações curriculares e extracurriculares, dando a esses profissionais novos papéis e exigindo novas competências.

A formação docente que se inicia nos cursos de licenciatura fortalece-se no processo de formação continuada, pois de acordo com Romanowski (2010) apud Chaves e Paiva (2017), ela é de fundamental importância para que haja a melhoria do ensino como um todo. Para o autor, os programas de formação continuada precisam incluir desde saberes científicos, aos críticos, didáticos, envolver o saber-fazer pedagógico e elementos da gestão.

Ainda de acordo com Romanowski (2010) apud Chaves e Paiva (2017), uma das maiores preocupações quanto a formação docente são os primeiros anos de ensino, já que é o momento em que eles irão se defrontar com todas as implicações de ser professor. É nesse período que o professor irá aprofundar os conhecimentos que já possível colocando-os em prática. Sobre o processo de formação continuada o autor assevera:

O campo de formação continuada de professores apresenta-se bastante diversificado, contando com concepções, conteúdos e métodos que implicam aspectos políticos, culturais e profissionais. O processo de formação implica construção da profissão de professor. Entre esses aspectos, a discussão sobre os saberes é básica na formação continuada. A compreensão dos saberes abrange os da experiência, saberes de conhecimentos específicos e os pedagógicos. (ROMANOWSKI, 2010 apud CHAVES e PAIVA, 2017, p.133)

Essa formação docente será construída a partir dos saberes que o professor acumula ao longo de sua vida, tanto na formação inicial quanto continuada, através das experiências e reflexões que faz ao longo de suas vidas. Por isto, Estrela e Freire (2009) asseguram que a questão da competência docente é algo de fundamental importância para a qualidade da educação oferecida a sociedade e por isto chama-se a atenção para a formação do professor no trabalho com crianças autistas.

A formação docente, como já dito, é algo imprescindível para a educação e no caso do atendimento ao aluno autista, ela envolve não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também seu processo de inclusão no espaço da escola regular. De acordo com Silva, Rozek e Severo (2019, p.02):

A Educação Inclusiva é uma temática estudada amplamente na atualidade por educadores e pesquisadores de diversos campos, pois ela incita o profissional a buscar uma maior gama de conhecimentos e referenciais teóricos para conseguir propor uma educação de qualidade e equidade para que os alunos que estão incluídos possam ter realmente sucesso além de apenas obterem direito ao ingresso no ensino regular.

E nesse contexto está o indivíduo autista, que enquanto sujeito que aprende tem, também, muitas dificuldades que precisam ser levadas em consideração dentro do processo de ensino-aprendizagem e dentro do espaço escolar como um todo. O professor que irá atuar junto com o autista precisa compreender suas dificuldades de interação e comunicação social, assim com os padrões restritos e repetitivos de

comportamento, interesses atividades, o que pode prejudicar seu desenvolvimento e funcionamento diário, o que irá, também, variar de um aluno para o outro. A formação docente, precisa, assim como relatado por Silva, Rozek e Severo (2019) compreender que o professor não estará a frente de um único sujeito, mas de uma grande possibilidade de manifestações desse e de outros transtornos ou deficiências. Por isto os autores afirmam:

Não basta conhecer técnicas e métodos de trabalho, mas sim as diferentes características que podem se apresentar e o que cada uma delas influencia no desenvolvimento do aluno, daí, então, se poderá saber como e o que é necessário a cada um (SILVA, ROZEK e SEVERO, 2019, p.02).

Isto quer dizer que o professor precisa buscar conhecimentos para entender as diversidades existentes entre os alunos, suas necessidades e particularidades, para assim configurar e adequar o processo de ensino-aprendizagem ao que ele precisa. Goldberg, Pinheiro e Rosa (2005) lembram que a inclusão, possibilitada pela legislação, evidencia a necessidade de que os sistemas de ensino diversifiquem suas práticas pedagógicas de forma a não apenas permitir, mas também possibilitar a permanência do aluno com TEA na escola regular.

Silva, Rozek e Severo (2019) acreditam que a formação docente pode ser um dos grandes entraves para o processo de inclusão do aluno com TEA, pois dela depende várias mudanças que precisam ocorrer no espaço escolar, desde a organização da escola a construção de novas ações pedagógicas, a mudança de cultura em torno da deficiência, entre várias outras questões.

Para Goldberg, Pinheiro e Rosa (2005), a formação de professores é uma das primeiras e mais importantes etapas na busca por qualidade na inclusão de alunos com TEA. E quando se fala em formação de professores, enfoca-se, especialmente, aquela a qual o professor, por suas próprias necessidades buscou, de forma a atender as demandas que ele encontrou em sala de aula, no seu cotidiano. Diante disto, Silva, Rozek e Severo (2019, p.03) afirmam que:

Assim, é preciso propiciar a reflexão dos professores a respeito dos sujeitos com TEA, deslocando o pensamento de alguém que vive em um mundo próprio, que não interage, não aprende, não se comunica, para um sujeito que é capaz de ser e saber, que é capaz de se comunicar, de interagir. Um aluno que é compreendido em suas necessidades e especificidades, com

uma ação pedagógica de qualidade pode se desenvolver muito e de forma constante (SILVA, ROZEK e SEVERO, 2019, p.03).

O professor que irá atuar com alunos com TEA, precisa ter conhecimentos muito específicos, aprofundando seu olhar sobre a temática, compreendendo melhor a patologia, o que ela acarreta no sujeito, seus diferentes sintomas e graus, dentre várias outras questões que irão subsidiar seu trabalho em sala de aula e possibilitarão que ele ofereça uma educação de qualidade a esses alunos.

Coelho (2012) afirma que ao analisar os motivos que levam professores a buscarem formação continuada na área do TEA, várias são as respostas, mas, especialmente a necessidade do aperfeiçoamento profissional diante das inúmeras demandas que a educação inclusiva lhe apresenta e que fazem com que esse professor tenha que olhar para a TEA além da patologia, mas em suas possibilidades de aprendizagem, buscando desenvolver estratégias de ensino que possibilitem avanços pedagógicos diante desse público. Por isto, o autor afirma:

A inclusão educacional de pessoas com deficiência, já há algum tempo, passou a exigir a formação de profissionais da educação que sejam habilitados no desenvolvimento de ações relacionadas ao atendimento às diversidades do processo de aprendizagem, em um desafio constante às formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico (COELHO, 2012, p.111).

As exigências educacionais e, também, legais possibilitam o acesso da criança com TEA na escola, porém, esse aluno precisa muito mais do que apenas a oferta da educação, ele precisa de condições ideais para permanecer na escola e assim, a formação do professor precisa possibilitar-lhe conhecimentos e habilidades que lhe garantam trabalhar com a diversidade do TEA e as diferentes formas como ele se manifesta.

Para Beyer (2005) a busca pelo processo de formação não pode ser apenas em torno de técnicas e métodos, mas, acima de tudo, levar o professor a compreender o sujeito e sua ação sobre ele, os desafios que a escola precisa enfrentar e como é possível construir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para o aluno com TEA. Esses elementos precisam ser motivadores, para que os professores busquem qualificação nessa área e consigam responder as necessidades apresentadas pelo transtorno.

Rozek (2012) afirma que a formação de professores para a educação inclusiva e, especificamente para aluno com TEA deve ser crítico-reflexiva, no sentido de estimular que esses profissionais tenham um pensamento autônomo, que sejam capazes de buscar soluções para as dificuldades encontradas por esse aluno, que saibam refletir sobre a forma como ele constrói o conhecimento, como são suas elaborações mentais e cognitivas. Segundo o autor “esse tipo de proposta implica um comprometimento pessoal do professor, de responsabilizar-se com um estudo sistemático e de revisão de conceitos constantes” (ROZEK, 2012, p.06), assim, possibilitando que ele ligue a teoria à prática, e que suas ações sejam mais qualificadas.

Sampaio e Magalhães (2018) afirmam que a lei que dá suporte ao TEA é a Lei 12.764 de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e o Decreto 8.368/2014 que é o que dá regulamentação a referida lei. O art. 4º desta lei afirma:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantido a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (LEI 12.764/2012).

Mesmo que a lei venha a garantir inclusão, é preciso que o professor prepare-se tanto intelectual como profissionalmente para atender esses alunos, já que sem essa formação é impossível que a inclusão possa verdadeiramente acontecer. Além disto, é preciso que o professor seja capaz de conscientizar a escola e a comunidade, de maneira que seja feito um trabalho coletivo em prol do desenvolvimento efetivo das políticas públicas existentes para a área.

Cunha (2016) afirma que a atuação, e, conseqüentemente a formação do professor é algo imprescindível para que as políticas de inclusão venham a se efetivar e dar maiores condições de dignidade aos alunos. Além disto, as famílias precisam sentir-se seguras para entregar seus filhos a escola e seus professores, sabendo que eles lhe ofertarão atenção, respeito e os auxiliarão em sua aprendizagem e desenvolvimento. Por isto o autor assevera:

É fundamental pensar na escola como locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (CUNHA, 2016, p.19).

Mas isto nem sempre acontece, pois, nem todas as instituições de ensino conseguem proporcionar mudanças na vida do aluno, e por isto, a necessidade de maiores investimentos na infraestrutura física e humana das instituições, de forma que elas se aperfeiçoem em oferecer aquilo que os alunos necessitam dentro de suas necessidades e particularidades. Nesse contexto Cunha (2016) lembra que tanto existem professores que impõe barreiras ao trabalho com alunos com TEA, pois não sentem-se preparados em trabalhar com eles, como á aqueles que decidem aperfeiçoar-se e melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dedicado a esses alunos.

Segundo Sampaio e Magalhães (2018, p.06):

Os professores precisam ter conhecimentos básicos, para saber como incluir esse aluno em sala de aula, como adaptar os materiais pedagógicos, os conteúdos dos livros didáticos e ter orientações corretas para direcionar o seu trabalho docente na sala de aula.

Apenas matricular o aluno com TEA na escola e a instituição não estar preparada para atendê-lo não concebe nem a ideia de inclusão, nem mesmo oferece possibilidades reais de melhor desenvolvimento e aprendizagem a esse aluno. É preciso criar condições ideais para a inclusão, respeito as diferenças e estímulo ao aluno dentro de suas particularidades.

O processo de construção da educação inclusiva tem se mostrado um verdadeiro desafio para os professores, pois eles têm a responsabilidade de apresentar novas propostas de ensino que atualizem a sala de aula e facilitem o processo de ensino. Em alguns casos, o professor discordou ou se opôs ao processo de inclusão por não conseguir colocá-lo em prática por falta de qualificação (ROCHA, 2017).

Para Minetto (2008) quanto mais conhecimento um professor busca, mais chances ele tem de contribuir para a construção da educação inclusiva, pois ganha uma sensação de segurança no processo. Portanto, os professores das instituições

de ensino geral precisam ser credenciados para desenvolver novas atitudes e habilidades para garantir seu melhor desempenho na educação inclusiva.

De acordo com Rocha (2017, p.03):

A formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de (re)pensar o ato educativo e analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro. Para que os objetivos do processo de inclusão sejam alcançados, deve haver mudanças nesse processo dentro do contexto escolar, que são realizadas através da reflexão comprometida e responsável pelos envolvidos referente à realidade inclusiva.

Portanto, é necessário enfatizar que o professor é um dos principais agentes no processo de formação e ensino inclusivo, portanto, ele precisa ter uma boa qualificação, compreender os objetivos do processo e as possibilidades necessárias para colocá-los em prática.

Em muitas instituições, os professores sentem que seu trabalho não tem base para o desenvolvimento do trabalho inclusivo, pois a educação inclusiva traz mudanças para as escolas e para o processo de ensino, alterando as rotinas e nem sempre eles possuem conhecimentos para adequar-se a esse processo. Assim, a partir do século XVI, a educação passou a não apenas buscar, mas desenvolver teoria e prática voltadas para uma educação de qualidade, processo que os profissionais poderiam colocar em prática independentemente das diferenças individuais dos alunos. Nesse sentido, “o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras. (FREIRE, 2005, p. 58).

Para atender alunos com autismo e educação inclusiva como um todo, não basta ter a mesma infraestrutura e profissionais que já trabalharam nessas instituições, assim como não bastam às rotinas e métodos existentes. Escolas e profissionais precisam atender adequadamente alunos com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Sobre essa necessidade de qualificação, a LDB (1996) em seu artigo 62 afirma que:

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.

O que é preciso ressaltar é que o professor não pode ver a educação unilateral, pelo contrário, ele precisa ter uma visão holística da educação. Alunos, profissionais, famílias, infraestrutura, cursos e tantos outros elementos são relevantes e completos. Ofereça educação de qualidade verdadeiramente inclusiva. Para Farfus (2008, p.30):

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático (FARFUS, 2008, p. 30)

Quando o professor buscou saber o que é tolerância e quem é o aluno a quem atende, ele começou a mudar sua visão do aluno, não mais o vendo como uma pessoa sem sabedoria ou incompetência, mas como mesmo diante de Pessoas em dificuldade têm potencial ser cuidado pela escola e precisa estar inserido no grupo. Nas atividades desenvolvidas, um processo de ensino-aprendizagem que valoriza o respeito às diferenças e às inteligências múltiplas tem sido desenvolvido. Para Minetto (2008, p.101):

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas.

O professor precisa estar atento às diferenças que existem entre os alunos, às particularidades que interferem no seu aprendizado, ser uma pessoa justa e solidária, construir relacionamentos baseados no respeito mútuo, combater o preconceito e a segregação e ajudar os outros alunos a se tornarem mais conscientes para aceitar as diferenças, respeitar e tolerá-las.

Para atuar na educação inclusiva, os professores precisam ser investigadores, conscientes das questões que afetam a educação e buscando soluções. Se o professor enfrenta desafios, precisa encontrar formas de superá-los e, para isso, precisa desenvolver novas estratégias de ensino que identifiquem as possibilidades dos alunos, como aprendem e como superam as dificuldades que encontram. Para Rocha (2017, p.07):

Diante de tal desafio, o professor deve planejar suas aulas e recorrer a filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas, desenhos, entre outras alternativas possíveis para que todos tenham acesso às oportunidades dentro da sala de aula. Muitos professores encontram dificuldades em trabalhar com a diversidade, demonstrando insegurança para desenvolver seu papel, pois não existe uma fórmula correta para lecionar diante das especificidades que cada aluno apresenta, sendo o aluno deficiente ou não.

Os professores de educação inclusiva são qualificados para mudar seus hábitos e atitudes, o que se torna um desafio, pois os professores precisam, em última instância, repensar seus próprios métodos de ensino, sua cultura, as estratégias de ensino e metodológicas utilizadas e como observar as peculiaridades dos alunos. Descubra os mesmos potencial que pode ser desenvolvido e as dificuldades que podem ser mitigadas.

Para Mittler (2003, p. 35) “[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”. Por isso, é importante que o professor responsável pela sala de aula seja o que menos compreenda esses alunos, assim como existem professores "especialistas" em instituições de ensino com diferentes necessidades educacionais especiais que podem apoiá-los e dar-lhes a oportunidade de respeitar sua diversidade Educação de qualidade.

Portanto, fica evidente a necessidade de avaliar a formação atual dos professores que buscam colocar em prática a educação inclusiva, pois esta pode ser limitada pela falta de profissionais de qualidade que entendam os objetivos desse processo. De acordo com Mantoan (2004, p. 39):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

É preciso ver o aluno com TEA é um desafio que pode ser superado, que exige a inovação das concepções e práticas pedagógicas perante os processos de ensino e aprendizagem desses alunos e que por isto, exige professores ainda mais comprometidos para com as necessidades e diversidades de seus alunos.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento da Pesquisa

A pesquisa estabeleceu para a sua organização algumas etapas como procedimentos metodológicos.

- a) Delimitação do tema.
- b) Formulação do Problema e objetivos.
- c) Fontes Teóricas.
- d) Leituras correspondentes acerca do tema para a redação.
- e) Construção da Metodologia.
- f) Construção da Coleta de Dados e aplicação de questionário aos entrevistados.
- g) Término da Redação.

3.2 Metodologia e Método

O presente estudo cujo tema é o “Processo de Alfabetização das Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio – GO, utilizou uma pesquisa qualitativa para uma compreensão subjetivo do fenômeno em questão. De acordo com Bagdan e Biklen (1994 citado por Vasques, 2003), é uma abordagem caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o ambiente sob investigação.

Nesse sentido, o pesquisador é considerado um agente fundamental, pois é responsável pela coleta direta dos dados por meio de documentos, observação ou entrevista com os participantes (CRESWELL, 221). O pesquisador é a peça chave na pesquisa qualitativa, onde o mesmo tem mais liberdade diante da população e do fenômeno estudado.

Segundo Chizzotti (2003), a palavra “qualitativa” no âmbito científico traduz o compartilhamento entre pessoas, em um local que constitui um objeto de pesquisa; a partir dessa relação, os significados visíveis e latentes podem ser percebidos por meio de uma investigação atenciosa e sensível por parte do pesquisador

Creswell (2021, p. 3) ratifica sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve a emergência de perguntas e procedimentos, a coleta de dados geralmente no ambiente do participante, a análise indutiva desses dados iniciada nas particularidades e levada para temas gerais e as interpretações do pesquisador acerca do significado dos dados.

Nesta perspectiva, é evidenciada que a pesquisa qualitativa utiliza dados indutivos, empíricos, na construção da coleção de dados, diante do ambiente natural que é fonte direta na organização das informações. Diante dessa coleta de informações iniciada em dados particulares e direcionada em temas gerais, visando a interpretação desses dados. Para Lakatos e Marconi (2022) a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Sobre os instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa, Creswell (2021) esclarece que os dados qualitativos podem utilizar entrevista, observações, documentos e registros. Essas técnicas contribuem na construção da coleta de dados para uma interpretação subjetiva do objeto de estudo.

3.3 Período da Pesquisa

A pesquisa transcorreu entre abril de 2020 com a construção e análise do Pré-Projeto e a continuidade a partir da fundação teórica e coleta de dados até junho de 2022 com as correções devidas para a apresentação. De 2020 à 2022 a pesquisa em toda a sua conjuntura transcorreu o contexto da pandemia do Covid 19 e que gerou grandes desafios.

3.4 Objeto de Estudo

O Fenômeno ou o objeto da pesquisa buscou analisar o processo de alfabetização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede

Municipal de Ensino de Pires do Rio - GO. O processo de alfabetização das crianças autistas deve ser amparado por um projeto de inclusão da escola, da formação de professores que promova e facilite a sua prática pedagógica, de uma estrutura física adequada as necessidades dessas crianças e material didático contextualizado. Tudo isso, promoverá o processo de aprendizagem dessas crianças.

3.5 Estratégias Metodológicas

Como recurso metodológico foi utilizada uma entrevista semiestruturada com questões abertas direcionadas aos 25 professores alfabetizadores que atuam com as crianças autistas da Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio - GO. A entrevista semiestruturada foi adotada visando uma interpretação subjetiva do objeto estudado, e onde os professores alfabetizadores deram a sua contribuição para um maior entendimento do processo de alfabetização das crianças autistas.

3.6 População

O público-alvo (população) da pesquisa são os 25 professores alfabetizadores Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio - GO, onde os mesmos atuam no processo de alfabetização das crianças autistas e que decidiram participar da entrevista semiestruturada.

3.7 Universo, Amostras e Amostragem

O Universo da pesquisa concentrou-se no grupo de 25 professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio – GO e que atuam no processo de alfabetização das crianças autistas.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013) a amostra que no processo qualitativo é um grupo de pessoas, eventos, acontecimentos, comunidades, etc., sobre o qual os dados serão coletados, sem que seja necessariamente representativo do universo ou população em estudo.

Pires (2008) divide os tipos de amostras qualitativas em dois tipos de amostragem. Essa classificação de amostragem não é absoluta, pois pode haver possibilidades de outras denominações ou outros tipos de amostragem. As pesquisas qualitativas (não probabilísticas) constituem seu corpus empírico ao longo da pesquisa e esta é sua principal característica

3.8 Tipo de Investigação

3.8.1 Quanto a Natureza da Pesquisa

Para Gil (2022) a pesquisa aplicada está voltada à aquisição conhecimentos como vistas à aplicação numa situação específica. Nesta perspectiva, o estudo vigente adotou uma pesquisa aplicada com o intuito de ampliar os conhecimentos para responder um problema específico.

Prodanov e Freitas (2013) consideram acerca da pesquisa aplicada como uma finalidade prática, para a implementação eminente de novas técnicas para solucionar ou responder um problema “in loco”, visando a construção e ampliação do objeto de estudo.

3.8.2 Quanto ao Problema da Pesquisa

Para responder o problema específico da pesquisa, utilizou uma abordagem qualitativa que tem um caráter subjetivo na coleta de dados e na interpretação do fenômeno do estudo.

De acordo com Lakatos e Marconi (2022) consideram que a pesquisa qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Creswell (2021) contribui dizendo que a pesquisa qualitativa é uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social e humano. O processo de pesquisa envolve a emergência de perguntas e procedimentos, a coleta de dados geralmente no ambiente

do participante, a análise indutiva desses dados iniciada nas particularidades e levada para temas gerais e interpretações.

3.8.3 Quanto aos Objetivos da Pesquisa

A pesquisa se desenvolveu quanto aos objetivos por uma abordagem exploratória, que busca uma aproximação ou uma maior familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo.

De acordo com Gil (2022) a pesquisa exploratória tem como propósito proporcionar maior proximidade com o problema, com vista a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Também Lakatos e Marconi (2022) pontuam que a pesquisa exploratória usa uma variedade de procedimentos de coleta de dados como entrevista, observação participante, análise de conteúdo e etc, para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas em geral sem emprego de técnicas probabilísticas e amostragem.

3.8.4 Quanto aos Procedimentos Técnicos

Para a fundamentação das variáveis e em relação aos procedimentos técnicos, foi adotado uma pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de obras publicadas contribuíram para um maior entendimento do fenômeno estudado. A abordagem bibliográfica se encontra em qualquer trabalho científico e que respalda o mesmo em suas análises teóricas.

Segundo Gil (2022) a pesquisa bibliográfica é elaborada em material já publicado. Inclui ampla variedade de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novas tecnologias de comunicação e informação, passaram a incluir materiais em outros formatos, como discos, fitas magnéticas, microfilmes, CDs, bem como material disponibilizado pela internet.

A pesquisa adotou um estudo de campo, que facilita a observação participante dos fatos ou fenômenos ocorridos em um local determinado de uma população, visando de solucionar um problema específico. Nesta perspectiva, Fachin (2017) ratifica que a pesquisa de campo trabalha com a observação dos fatos sociais colhidos no contexto natural, são formas de um problema meramente observado, sem qualquer interferência, apresentados simplesmente como eles se sucedem em determinada sociedade.

3.8.5 Hipóteses e ou Variáveis

- **Hipótese**

É fundamental que a alfabetização das crianças autistas seja amparada por um projeto de inclusão da escola, da família e da sociedade como um todo. Este projeto contribuirá não só como alfabetização dessas crianças autistas, mas promoverá a construção de sua autonomia, da sua cidadania, sendo sujeitos da sua própria história.

- **Variáveis**

- **Variável 1: Professores Entrevistados**

Quadro 1 - Perfil dos Professores, Idade, Formação, Estado Civil e Classe Social

Professor (a)	Formação	Tempo de Docência	Classe Social	Idade
Professora 1	Pedagogia	14 anos	M	47 anos
Professora 2	Pedagogia	28 anos	M	53 anos
Professora 3	Letras	29 anos	M	55 anos
Professora 4	Pedagogia	18 anos	M	48 anos
Professor 5	Pedagogia	7 anos	M	31 anos
Professora 6	Letras	15 a nos	M	40 anos

Professora 7	Geografia	9 anos	M	30 anos
Professora 8	Pedagogia	11 anos	M	34 anos
Professora 9	Letras	26 anos	M	50 anos
Professora 10	Pedagogia	18 anos	M	53 anos
Professor 11	Pedagogia	22 anos	M	49 anos
Professor 12	História	13 anos	M	46 anos
Professora 13	Pedagogia	21 anos	M	51 anos
Professora 14	Pedagogia	14 anos	M	37 anos
Professora 15	Letras	28 anos	M	53 anos
Professor 16	Letras	3 anos	M	26 anos
Professora 17	Pedagogia	11 anos	M	45 anos
Professora 18	Letras	8 anos	M	33 anos
Professora 19	Pedagogia	5 anos	M	28 anos
Professora 20	Pedagogia	16 anos	M	45 anos
Professor 21	Pedagogia	9 anos	M	32 anos
Professor 22	Letras	22 anos	M	54 anos
Professora 23	Pedagogia	15 anos	M	51 anos
Professora 24	Pedagogia	4 anos	M	32 anos
Professora 25	Pedagogia	2 anos	M	28 anos

➤ **Variável 2: Autismo e Alfabetização**

- 1) Transtorno do Espectro Autista (TEA) – concepções, características, causas e diagnóstico;
- 2) Alfabetização das Crianças Autistas;
- 3) Intervenções no processo de alfabetização das crianças autistas

3.8.6 Técnica

Diante da pesquisa qualitativa, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com questões abertas aos 25 professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio – GO. As questões abertas aos professores contemplaram o processo de alfabetização das crianças autistas ou o objeto da pesquisa.

Para Lakatos e Marconi (2022) as técnicas da pesquisa são preceitos ou processos de que serve uma ciência, e constituem, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas na obtenção de seus propósitos. Dessa forma, as técnicas são fundamentais que favorecem a prática na coleta de dados, tornando assim, o objeto de estudo mais explícito e coerente em sua interpretação.

3.8.7 Plano de Tabulação e Análise

Os resultados da entrevista semiestruturada foram organizados por meio do Programa Microsoft Excel.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Foram entrevistados 25 professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Pires do Rio – GO, no qual foram selecionadas 10 respostas das questões abertas, pois muitas respostas foram semelhantes, por isso, a escolha das 10 respostas de cada questão.

Na questão 1, foi indagado aos professores sobre as principais características das crianças com TEA

Quadro 2: Principais características das crianças com TEA

Professor (a)	RESPOSTAS
Professora 1	Percebo que a principal característica de algumas crianças autistas é a dificuldade de interação social, tanto com professores e colegas de sala.
Professora 2	Prevalência e o prejuízo na habilidade social, mas tem outras como o atraso linguístico ou da fala, mostrando a dificuldade na comunicação.
Professora 3	Padrão de comportamento restritivo e repetitivo, muito apegado a rotina de modo sistemático ou rigoroso. Ou seja, seus horários e normas são equacionados em uma rigidez, e mostrando dificuldade a mudança
Professora 4	As crianças que atendo tem graus moderado de autismo, mas mesmo assim apresentam características como isolamento social, pouca comunicação verbal.
Professor 5	Tem obsessão com objetos, por exemplo, gosta de trazer um monte de lápis ou pincéis na mão sem nenhum motivo, e tem preferência pela solidão e o isolamento social.
Professora 6	Não mantém contato visual, onde tem dificuldade ao olharem diretamente para os olhos outra pessoa, e dificuldade na linguagem falada.
Professora 7	As crianças autistas resiste ao contato físico e onde é acentuada a hiperatividade física, e também ao isolamento social, e dificuldade na linguagem.
Professora 8	Demonstra agressividade e irritabilidade.

Professora 9	Tem crianças autistas que demonstram fascinação por estímulos visuais, como reflexos do espelho ou luz piscando.
Professora 10	A maioria das crianças autistas tem movimentos repetitivos, que aparecem de modo aleatório, sem nenhuma explicação ou justificativa. Muitos desses movimentos ocorrem em situação de estresse e ansiedade.

Diante das características das crianças autistas, os professores disseram que são variadas como atraso linguístico diante da comunicação verbal, de comportamento repetitivo e rigoroso, de não manterem contato visual, mas duas características foram unânimes e que se mostram comuns entre os autistas, que são a inabilidade na interação social e a dificuldade linguística.

Acerca da interação social, Surian (2010, p.79) pontua que:

A interação social não é adequada em relação às capacidades esperadas com base na idade cronológica, o que impede o desenvolvimento de amizades íntimas, contudo não impedem o desenvolvimento de relacionamentos duráveis e intensas relações de apego com algumas pessoas, como por exemplo, os pais. Com relação à área de desenvolvimento social o DSM IV apresenta as seguintes características: 1. Anomalias nos comportamentos não verbais que regulam as interações sociais; 2. Falta de desenvolvimento de relacionamentos adequados com outros indivíduos da mesma idade; 3. Falta de tentativas de compartilhamento de experiências, prazeres e interesses; 4. Falta de reciprocidade social e emotiva.

Isso vem mostrar que a criança autista tem muita dificuldade na interação social seja na família, na escola ou na sociedade como um todo, pois existem anomalias comportamentais não verbais que regulam as interações sociais, onde fica difícil interpretar os códigos sociais que impedem de uma comunicação clara no ambiente em que se vive. Diante disso, Brites (2019) esclarece que a dificuldade de interpretar os códigos sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que a pessoa autista está inserida.

Na perspectiva de Schmidt (2013) a dificuldade ou até ausência de iniciar e manter as relações sociais presente no autismo acontece porque a criança encontra-se focada nos seus interesses pessoais, e não há estímulo interno que estabeleça

interesse em temáticas externas. Esses indivíduos tendem a focar em si mesmos, nos seus interesses, que geralmente que envolvem objetos e não pessoas.

De acordo com Orrú (2011) ressalta que é no desenvolvimento da linguagem, especificamente na comunicação, que está uma grande dificuldade dos autistas, já que muitos deles não desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitos desenvolvam habilidades verbais, uma grande parte desenvolve apenas habilidades não verbais. Essa visão de Orrú (2011) vem fundamentar e confirmar a visão dos professores acerca do atraso linguístico, onde a maioria dos autistas tem comprometimento no processo de comunicação e desenvolvem as habilidades não verbais.

Surian (2010) cita ainda que a carência de comunicação faz com que a criança tenha um desenvolvimento da sua expressividade deficitária, não conseguindo iniciar ou continuar uma conversa por muito tempo, utilizando de forma repetitiva as mesmas expressões, não desenvolvendo sua fantasia ou imaginação.

As crianças autistas têm dificuldade de manter o contato visual, como esclarecem Silva, Gaiato e Reveles (2012), esse comportamento é a primeira quebra nos protocolos dos costumes sociais. O ato de olhar nos olhos é uma forma de cobrar atenção exclusiva, e em indivíduo que não faz isso pode passar a falta impressão de desinteresse pelo interlocutor. Essa informação dos autores supracitados é fundamental para os professores, mostrando a compreensão de que o ato não olhar não consiste em desinteresse ou desmotivação, mas um fator que faz parte do comportamento autístico.

No quadro 2, foi perguntado aos professores sobre os desafios encontrados na alfabetização das crianças autistas

Quadro 3: Quais os desafios enfrentados na alfabetização das crianças autistas

Professor (a)	RESPOSTAS
Professora 1	Os desafios ou dificuldades na alfabetização das crianças autistas vai desde a formação inicial e continuada com a temática do TEA até a falta de recursos pedagógicos.

Professora 2	Creio que a principal dificuldade enfrento é uma formação adequada para trabalhar com as crianças autistas, de modo especial, com o comportamento deles.
Professora 3	Há muito distanciamento entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular. Por isso, é preciso maior entrosamento e planejamento conjunto para favorecer a processo de alfabetização e aprendizagem dessas crianças.
Professora 4	Vejo que a dificuldade maior que tenho é saber lidar com o comportamento das crianças autistas, que muitas vezes são inquietos e agressivos. Para isso é necessário um preparo maior acerca do TEA.
Professor 5	Na minha opinião, tenho maior dificuldade na questão linguística com essas crianças autistas, pois na maioria das vezes, não compreendem o que é falado e ensinado.
Professora 6	Além de uma formação adequada diante da heterogeneidade do espectro do autismo, é necessário também maior recurso pedagógico, de modo especial, materiais esportivos e de jogos lúdicos, tornando assim, a aula mais prazerosa e estimulando o interesse dessas crianças.
Professora 7	A dificuldade no decurso da aula com as crianças autistas está no atraso linguístico, que compromete o andamento das aulas.
Professora 8	O que interfere ou impede o processo de aprendizagem dessas crianças autistas é a dificuldade cognitiva que essas crianças apresentam, como a dificuldade de executar atividades específicas na sala de aula.
Professora 9	Sinto necessidade de uma formação específica em TEA, para atender melhor essas crianças e proporcionar o seu processo de alfabetização e socialização.
Professora 10	Considero que a principal dificuldade que tenho é estabelecer uma comunicação adequada com esses alunos, e que de certa forma, prejudica o seu processo de alfabetização.

A maioria dos professores consideraram como desafios ou dificuldades a falta de uma formação adequada para trabalhar com as crianças autistas, principalmente, para lidar com a heterogeneidade do comportamento autístico. Sousa (2015) cita que muitos professores se sentem despreparados para lidar com esses alunos, pois não compreendem nem a proposta da inclusão, nem as particularidades que apresentam.

A falta de experiência, o despreparo e a insegurança dos professores impõem barreiras atitudinais ao processo de inclusão das crianças autistas e, conseqüentemente, ao aprendizado da alfabetização e letramento (BACARO, 2020; BOHRER, 2020; BRUNO, 2016; CARVALHO, 2020; LIMA, 2019; PINHO, 2018).

Souza e Wataya (2016, p.01) afirma que:

Em uma sociedade em acelerada transformação, a necessidade de professores capacitados para transmitir os conhecimentos necessários às novas gerações é inquestionável. Convivemos a cada dia com diferentes percepções da realidade, novas maneiras de construir o mundo, mudanças claras nas relações sociais e transformações mundiais ocorrendo de modo rápido e desordenado.

Para Goldberg, Pinheiro e Rosa (2005), a formação de professores é uma das primeiras e mais importantes etapas na busca por qualidade na inclusão de alunos com TEA. E quando se fala em formação de professores, enfoca-se, especialmente, aquela a qual o professor, por suas próprias necessidades buscou, de forma a atender as demandas que ele encontrou em sala de aula, no seu cotidiano. Diante disto, Silva, Rozek e Severo (2019, p.03) afirmam que:

Assim, é preciso propiciar a reflexão dos professores a respeito dos sujeitos com TEA, deslocando o pensamento de alguém que vive em um mundo próprio, que não interage, não aprende, não se comunica, para um sujeito que é capaz de ser e saber, que é capaz de se comunicar, de interagir. Um aluno que é compreendido em suas necessidades e especificidades, com uma ação pedagógica de qualidade pode se desenvolver muito e de forma constante (SILVA, ROZEK e SEVERO, 2019, p.03).

O professor que irá atuar com alunos com TEA, precisa ter conhecimentos muito específicos, aprofundando seu olhar sobre a temática, compreendendo melhor a patologia, o que ela acarreta no sujeito, seus diferentes sintomas e graus, dentre várias outras questões que irão subsidiar seu trabalho em sala de aula e possibilitarão que ele ofereça uma educação de qualidade a esses alunos.

Silva, Rozek e Severo (2019) acreditam que a formação docente pode ser um dos grandes entraves para o processo de inclusão do aluno com TEA, pois dela depende várias mudanças que precisam ocorrer no espaço escolar, desde a organização da escola a construção de novas ações pedagógicas, a mudança de cultura em torno da deficiência, entre várias outras questões.

Coelho (2012) afirma que ao analisar os motivos que levam professores a buscarem formação continuada na área do TEA, várias são as respostas, mas, especialmente a necessidade do aperfeiçoamento profissional diante das inúmeras demandas que a educação inclusiva lhe apresenta e que fazem com que esse professor tenha que olhar para a TEA além da patologia, mas em suas possibilidades de aprendizagem, buscando desenvolver estratégias de ensino que possibilitem avanços pedagógicos diante desse público. Por isto, o autor afirma:

A inclusão educacional de pessoas com deficiência, já há algum tempo, passou a exigir a formação de profissionais da educação que sejam habilitados no desenvolvimento de ações relacionadas ao atendimento às diversidades do processo de aprendizagem, em um desafio constante às formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico (COELHO, 2012, p.111).

As exigências educacionais e, também, legais possibilitam o acesso da criança com TEA na escola, porém, esse aluno precisa muito mais do que apenas a oferta da educação, ele precisa de condições ideais para permanecer na escola e assim, a formação do professor precisa possibilitar-lhe conhecimentos e habilidades que lhe garantam trabalhar com a diversidade do TEA e as diferentes formas como ele se manifesta.

Quadro 4: Qual o alcance da alfabetização ou da aprendizagem pelas crianças autistas

Professor (a)	RESPOSTAS
Professora 1	Existe uma defasagem no processo de alfabetização das crianças, o seu desenvolvimento é mais gradativo e demora mais um pouco, mas percebo que a aquisição da leitura e escrita.

Professora 2	Atendo algumas crianças autistas com graus diferentes, mas mesmo assim, aprendem a ler e a escrever, mas demanda de um tempo maior.
Professora 3	Percebo que nem todas as crianças autistas alcançarão a alfabetização, pois cada um tem graus diferentes de autismo e tem seus comprometimentos cognitivos, psicológicos e sociais que impedem esse processo.
Professora 4	As crianças autistas que atendo no cotidiano da sala de aula, percebo que acontece a aquisição da leitura e escrita, ou seja, a alfabetização, alguns tendo um desempenho e outros não.
Professor 5	Considero que poucos conseguem ser inteiramente alfabetizados, pois não alcançam os níveis de compreensão e abstração que a língua exige.
Professora 6	Creio que algumas crianças autistas alcançam os níveis de compreensão da língua, como o entendimento daquilo que se lê, mas muitos não conseguem ter essa abstração.
Professora 7	Os meus alunos autistas, independente do grau de comprometimento aprendem a ler e a escrever.
Professora 8	Na minha opinião, as crianças autistas apresentam muitas dificuldades comportamentais que dificulta o processo de aprendizagem, mas mesmo assim, conseguem aprender.
Professora 9	Mesmo diante de algumas dificuldades, as crianças aprendem a ler e a escrever
Professora 10	Considero que as crianças que já atendi e atendo conseguem ser alfabetizadas, umas com mais facilidade e outras não. As que tem mais dificuldade desenvolvem outras habilidades que favorecem esse processo.

Diante das respostas dos professores acerca do alcance ou não da alfabetização das crianças autistas, a maioria considerou que o processo de alfabetização e ou aprendizagem acontece de modo gradativo, mesmo diante de tantas dificuldades heterogêneas que essas crianças possuem. Algumas crianças aprendem com mais facilidade e outras não, mas desenvolvem outras habilidades diante desse processo.

Diante disso, Bruno (2016) cita Juhlin (2002) que afirma que todos seus alunos autistas, independentes do grau de comprometimentos aprenderam a ler e escrever, entretanto demandam um tempo maior de aprendizagem e requer muito esforço do docente, que deve experimentar diversas maneiras de promover o aprendizado. Nesta perspectiva, as crianças autistas aprendem a ler e a escrever de modo gradativo, demanda um tempo maior, por isso, o professor é fundamental nesse processo para fazer mediação.

Ainda Bruno (2016) assevera também que pode ser utopia pensar que todos alcançarão a alfabetização, todavia o professor deve descobrir o que seus alunos precisam para progredirem em seus conhecimentos. Sabe-se que muitas crianças autistas não alcançam a alfabetização como é exigido pela língua falada e escrita, ou seja, a compreensão, a abstração e interpretação daquilo que se lê.

De acordo com Lima (2019, p. 102) considera que “é comum que algumas crianças com TEA tenham mais dificuldades para serem alfabetizadas, enquanto que outras atinjam essa habilidade de forma mais acelerada e sem maiores comprometimentos associados”. Crianças autistas que tem mais dificuldades, muitas vezes, desenvolvem outras habilidades como forma de suprir essas dificuldades, uma delas é a interação professor e aluno, que contribui no processo de alfabetização.

Cunha (2019, p. 100) considera sobre a função do professor na educação dos autistas:

A sala de aula representa para o professor a sua prática. Implica o exercício do conhecimento que demanda o trabalho e a ação, contrapondo-se à presença amorfa de um ofício apenas burocrático. Não se inclui ninguém com uma pedagogia restritiva e em salas onde o professor interage consigo mesmo ou com o conteúdo de uma disciplina, enquanto os alunos dispersos e apáticos pensam durante as aulas em algo melhor para fazer. Por isso, o exercício docente é primordialmente o trabalho, para adquirir a percepção que cada aluno aprende diferentemente e que nem todos tem a mesma habilidade.

Isso vem esclarecer que o professor é fundamental como mediador no processo de aprendizagem das crianças autistas, fazendo de sua prática pedagógica um momento de interação com essas crianças, e trabalhando com as suas dificuldades e habilidades, considerando cada um como um processo diferente em sua prática, pois cada um aprende de maneira diferente.

Quadro 5: O Papel do Professor Regente e de Apoio com crianças autistas na alfabetização

Professor (a)	RESPOSTAS
Professora 1	São mediadores no processo de aprendizagem e alfabetização.
Professora 2	Conjuntamente procuram recursos para melhor aprendizagem e evolução satisfatória dessas crianças.
Professora 3	Para eficácia da prática pedagógica com as crianças autistas, é necessário a priori orientações quanto ao desenvolvimento geral da criança e formas de auxílio para um bom desempenho desses alunos
Professora 4	Tanto o professor regente quanto o de apoio são fundamentais no processo de alfabetização, onde fazem intervenções necessárias diante das dificuldades que esses alunos apresentam, de modo especial, em relação as suas características.
Professor 5	Ambos os professores têm o papel ou função de favorecer um ambiente inclusivo, eliminando todo tipo de preconceito e discriminação.
Professora 6	Desenvolve atividades com a criança autista, deve observar o que mais gera interesse na criança e dentro desses interesses elaborar atividades que estimulem o seu desenvolvimento.
Professora 7	Buscar metodologias que possa favorecer o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social dessas crianças, em uma educação inclusiva e participativa.
Professora 8	São profissionais que devem trabalhar junto desde a formação, o planejamento das aulas e execução na sala de aula, encontrando meios eficazes na alfabetização dessas crianças.
Professora 9	Propor atividades dentro da sala e extra sala que favoreça o desenvolvimento integral dessas crianças.
Professora 10	Estimular as crianças que tem mais dificuldades no processo da alfabetização, outras habilidades que elas têm para minimizar essas dificuldades.

Os professores entrevistados consideraram que o papel tanto do professor regente quando de apoio é de mediação no processo de alfabetização, propondo metodologias, recursos pedagógicos que possam favorecer o desenvolvimento integral dessas crianças.

De acordo com Zeichner, Payne e Brayko (2015, p. 132)

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial.

Os autores supracitados salientam que a função do professor em um contexto geral da profissão docente, é ser um agente de conhecimento teórico-prático, tendo assim, uma visão crítica e reflexiva do processo educacional, em vista de tomar decisões e fazer intervenções que possam favorecer o processo de aprendizagem.

Para Cota e Pereira (2015) o papel do professor regente ou de apoio é legitimar identidades sociais únicas e hegemônicas para construir uma história nacional é um grande desafio para os professores, uma vez que isso significa tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e seus atuantes, bem como eliminar discursos discriminatórios, possibilitando, assim, uma compreensão de que é através das relações e mediações das experiências históricas com o “outro” que nos constituímos

o papel do professor como mediador no processo ensino e aprendizagem é fundamental, porém devemos considerar que para realizar a inclusão todos devem participar, independente das diferenças de cada um. O professor é quem passa mais tempo buscando caminhos para adequar o ensino aprendizagem para seus alunos; afinal um papel importante na prática docente é perceber as primeiras dificuldades de desenvolvimento da criança, indicando se algumas precisam de acompanhamento multidisciplinar e então fazer a ponte desse processo. (SILVA; SOBRAL, 2019; SILVA; RAMALHO; BARBOSA, 2019).

Em relação as crianças com TEA, o professor tem que ser um conhecedor de todo o processo de desenvolvimento do seu aluno autista, de modo especial, do processo de aprendizado e as dificuldades inerentes desses alunos em relação a alfabetização. Diante disso, Cota e Pereira (2015) reafirmam que não existe uma

fórmula, um único jeito de ensinar, para um aprendizado eficaz e significativo é necessário tempo, persistência, olhar para as singularidades, estudo e dedicação. É através desse olhar que se percebe a criança, além do transtorno e das diferenças.

É certo que não existe uma fórmula certa de ensino para as crianças com TEA, pois cada um aprende de maneira diferente, e tem habilidades também diferentes, e faz do professor regente ou de apoio como mediadores no processo de alfabetização das crianças autistas.

Outra contribuição vem de Silva, Ramalho e Barbosa (2019), reafirmando o papel do professor, de selecionar as metodologias para o ensino das crianças autistas, o professor deve atentar aos diversos recursos para uma melhor aprendizagem e uma evolução satisfatória. É de fundamental importância que o professor regente e de apoio selecione metodologias, recursos pedagógicos que estão alinhados ao processo de ensino dos alunos autistas.

Quadro 6: Como é a relação escola, professores e família das crianças autistas

Professor (a)	RESPOSTAS
Professora 1	A interação escola e família acontece quando a família tem alguma dúvida no processo de alfabetização e aparece na escola.
Professora 2	Das crianças autistas que atendo, alguns pais participam, são interessados sobre o desenvolvimento dos seus filhos, e alguns trazem experiências que contribuem no processo de alfabetização.
Professora 3	Existe uma comunicação e interação entre escola, professores e família, muitos pais ou responsáveis participam efetivamente, e outros só quando são chamados.
Professora 4	A escola disponibiliza momentos de participação da família na escola e com os professores, seja em eventos ou mesmo no dia a dia das aulas.
Professor 5	Alguns pais têm mais dificuldades de participar da vida escolar do filho, devido o trabalho, mas sempre quando são chamados aparecem para acompanhar o processo do filho.

Professora 6	Existe uma relação harmoniosa, pois o que está em jogo é alfabetização e aprendizagem dos seus filhos.
Professora 7	De modo geral, é estabelecido uma interação com a família, onde a escola propõe eventos para solidificar essa relação.
Professora 8	Percebo que os pais ou responsáveis das crianças autistas que atendo no cotidiano, os pais são presentes, se preocupam com o processo do filho, das suas dificuldades.
Professora 9	Muitos pais pedem ajuda das escola, da psicopedagoga, dos professores, para saber lidar com as características peculiares dos seus filhos, para favorecer a convivência e o processo de aprendizagem.
Professora 10	A escola mantém uma relação saudável com família, onde ambos contribuem no desenvolvimento das crianças autistas.

Acerca da interação entre escola, professores e família acontece, a maioria das famílias, pais ou responsáveis se preocupam manter uma comunicação direta com a escola para saber como está o processo de desenvolvimento dos seus filhos e saber com lidar com as dificuldades seja a escola ou em casa. Sabe-se que é fundamental a parceria entre escola e família, que são atores educacionais, e contribuir um com outro no processo de alfabetização desses alunos.

Para Rodriguero e Yaegashi (2013) a família de uma criança autista, mesmo com força e preparo emocional, não se encontra preparada para a chegada e convivência com uma deficiência por toda a vida. Como forma de superação, muitas famílias buscam amparo nas crenças religiosas, acreditando que ter um filho com deficiência é da vontade de Deus e que estão sendo testadas por ele (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013).

Sobre a relação escola e família, Cunha (2019, p. 89) ratifica:

Uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo, independentemente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto. Entretanto, escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isso significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia objetos e os diversos

estímulos que recebe para o seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes.

É no seio familiar que acontece primeiro a convivência social, a relação afetiva e os elos de comunicação verbal e não verbal com as crianças autistas. Sendo assim, a escola deve ser a continuadora desse processo juntamente com a família, ambas tendo concordância em relação as ações e as intervenções necessárias para o pleno desenvolvimento das crianças.

Cunha (2019) ainda salienta que, na escola, durante as refeições, ele utiliza os utensílios sem a ajuda de outrem, deverá fazer o mesmo em casa. Se, em casa, os pais o deixam se vestir sozinho, na escola, far-se-á o mesmo. Esses ambientes, apesar diferentes fisicamente, devem ser similares em objetivos e práticas educativas. Esse é um grande desafio para o sucesso das intervenções e da educação do aluno com autismo, bem como para o manejo eficaz e adequado dos materiais de desenvolvimento. Ensinar para inclusão social, utilizando os instrumentais pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania.

Segundo Figueiredo e Costa (2018) consideram que não basta colocar o aluno autista na sala de aula regular sem que haja envolvimento da família, da escola e da comunidade escolar, pois isto estaria cumprindo, apenas, as determinações legais. O planejamento e a implantação de políticas educacionais eficientes é o pressuposto básico para que esse processo de inclusão efetive-se em todos os seus sentidos.

Cunha (2019) assevera que a escola está inserida na educação entre família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas para o convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto pode trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação.

Quadro 7: Quais os métodos utilizados na alfabetização das crianças autistas

Professor (a)	RESPOSTAS
Professora 1	Para as crianças autistas é preponderante a dificuldade na linguagem ou na comunicação, utilizo o método TEACCH, executando atividades para o melhor convívio social.
Professora 2	Utilizo brincadeiras para estimular a questão linguística e favorecer a comunicação entre colegas e professores.
Professora 3	Utilizo métodos para facilitar tanto o processo de alfabetização quanto a socialização deles. Uso o ABA favorece o reforço positivo, para melhorar a frequência do comportamento. E também o TEACCH, ajudando na socialização.
Professora 4	Uso brincadeiras e jogos de memória, caça palavras, brincadeiras livres em equipe para estimular a relação social.
Professor 5	Os métodos mais adotados são TEACCH, ABA e Denver, este último aumenta a motivação da criança para criar contatos sociais e melhorar a aprendizagem.
Professora 6	Para crianças autistas com déficit severo na comunicação oral, adoto o método PECS, que uma troca de figuras que facilita a comunicação, e conseqüentemente, a aprendizagem.
Professora 7	Além desses métodos tradicionais TEACCH, ABA, faço a intervenção com brincadeiras livres e de regras para favorecer o desenvolvimento emocional, afetivo e social.
Professora 8	Para modificar os comportamento inadequados e substituindo para comportamentos mais informais.
Professora 9	Uso tanto TEACCH quanto o ABA
Professora 10	.Utilizo mais jogos e brincadeiras para trabalhar a questão linguísticas e a interação social.

Acerca dos métodos de intervenção no processo de alfabetização das crianças autistas, a maioria faz uso dos métodos que são utilizados com pessoas autistas como TEACCH, ABA, PECS, que são métodos científicos, e outros disseram que utilizam

como intervenção jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento integral dessas crianças.

Para Cunha (2019, p. 73) o método TEACCH é:

O método utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser, em grande parte de seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agenda.

A intervenção por meio do método TEACCH proporciona uma maior organização na vida diária, assim a criança autista saberá o que irá acontecer e quando, minimizando a ansiedade e abrandando as possíveis desorganizações mentais. Essa organização no processo de ensino por meio de quadros, painéis e agendas, contribui para uma organização mental das tarefas cotidianas na escola e na sala de aula, mostrando assim, uma sequência a ser seguido.

De acordo Guilhardi, Romano, Bagaiolo (s/d) e Skinner (1953 apud CAMARGO E RISPOLI, 2013, p.641) a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é a ciência que tem por objetivo, avaliar, explicar e modificar comportamentos e tem como embasamento teórico os princípios do condicionamento operante, criado por Burrhus Frederic Skinner. Este método busca explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e aprendizagem, visando a mais uma mudança de comportamentos específicos do que de comportamentos globais.

O princípio fundamental do método ABA é valorizar as consequências reforçadoras, uma vez que, é a partir delas que ocorre o aumento da frequência do comportamento e o profissional pode estimular o seu desenvolvimento de forma natural (ALBERTO; TROUTMAN, 2009; SUGAI, LEWIS-PALMER; HAGANBURKE, 2000 apud CAMARGO E RISPOLI, 2013; BANDIM, 2011 apud SOUZA, s/d). Diante disso, é perceptivo que o método ABA busca modificar comportamento e reforçar outros comportamentos para facilitar o processo de aprendizagem e alfabetização das crianças autistas.

Cunha (2019) ainda acrescenta que o método ABA visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou

instrução, quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo que seja possível, para possibilitar a autonomia.

Alguns mencionaram que utilizam o método Sistema de Comunicação através da troca de Figuras (PECS), criada em 1985 por Andrew S. Brondy e Lori Frostque e que busca estimular o aprendiz a comunicar-se pela percepção de que ele pode conseguir rapidamente as coisas que deseja, utilizando figuras. De acordo com Cunha (2019, p. 75) o modelo PECS è:

No caso do autismo com baixa eficiência de comunicação, o PECS procura estimular a comunicação pela percepção de que ele pode conseguir rapidamente as coisas que deseja, utilizando figuras. Este sistema, por usar apenas cartões, não demanda materiais muito caros e pode ser aplicado em qualquer na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescente que não falam.

O método PECS é uma forma de comunicação alternativa e aumentativa que treina a criança com autismo a trocar símbolos para se comunicar por meio de figuras simbólicas e representativas que ajuda a plena comunicação e facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Na entrevista, alguns professores disseram que utilizam como método de intervenção os jogos e brincadeiras, que contribuem em seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, afetivo, racional, psicomotor e social. Nesta perspectiva, Camila et al (2016, p. 82) pontua que:

Tendo em vista as dificuldades que temos em fazer uma criança com autismo responder sob o controle dos estímulos corretos, é importante ensinar as habilidades de brincar em um contexto estruturado e limpo de estímulos concorrentes. Isso significa dizer que para construir uma proposta educacional para crianças com TEA permeado pelo brincar é necessário levar em consideração suas particularidades.

Antes de qualquer intervenção com crianças autistas é necessário conhecer o seu desenvolvimento, as suas características peculiares, as suas dificuldades, e particularidade de cada criança que aprende de modo diferente. Isso não é diferente com a inserção do brincar no processo de aprendizagem dessas crianças, onde é fundamental identificar suas dificuldades e possibilidades e parti do brincar, do jogo trabalhar suas habilidades.

Para Brito (2021) brincar com crianças com TEA pode ser uma atividade difícil se o adulto ou a criança que irá participar da brincadeira não estiver disposto a

compreender as singularidades de cada criança com autismo. Uma vez que a ação do brincar é um ato aprendido por meio da cultura e dos estímulos presentes no ambiente na qual a criança está inserida, entender esse meio pode ser complicado para as crianças com o transtorno.

Para as crianças com autismo o uso de brinquedos educativos pode ser muito eficiente para aprendizagem, desde que sejam usados adequadamente. Os quebra-cabeças, por exemplo, é um brinquedo que algumas crianças com TEA têm facilidade e interesse ao montar (RAMOS, 2016). É certo que as brincadeiras inseridas na prática pedagógica do professor contribuem e muito com o desenvolvimento dessas crianças autistas, de modo especial, favorece a concentração e ativa outras habilidades dessas crianças.

Na pesquisa de Pereira (2016) revela as atividades e brinquedos os quais as crianças gostam de segundo relato dos pais. Observou-se que atividades voltadas à área da tecnologia chamam mais atenção das crianças com TEA, como por exemplo, assistir televisão. As atividades envolvendo jogos eletrônicos, que inclui o uso de computadores, smartphones e Ipads, as crianças usam com facilidade. As atividades repetidas foram encontradas em todos os casos de atividades apresentados no estudo.

Este estudo de Pereira (2016) demonstra que a tecnologia é uma ferramenta ou instrumento fundamental no processo de alfabetização das crianças autistas, onde é uma ferramenta de pesquisa, de entretenimento, e onde o professor-mediador pode propor atividades que desperte ainda mais o interesse desses alunos. Os objetos com luzes e coloridos também prendem a atenção das crianças autistas, e as atividades relacionadas ao movimento, imaginação e simbologia como brincadeiras com bolas, carrinho e bonecas são quase nulas no quesito de preferência devido a preponderância da tecnologia.

CONCLUSÃO

Sabe-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um conjunto de comportamentos agrupados em três principais características como comprometimentos da comunicação ou linguística, dificuldades na interação social e atividades de repetição sistemática. Estas características comportamentais compromete o desenvolvimento integral das crianças autistas em todas as suas dimensões emocional, cognitiva, psicomotor e social, etc, e no caso da pesquisa, o seu processo de alfabetização.

Percebeu-se no desenvolvimento da pesquisa, que mesmo diante das dificuldades específicas, as crianças autistas podem desenvolver habilidades cognitivas independentes do transtorno, e que a presença do professor como mediador é fundamental para o processo de alfabetização dessas crianças. Seja o professor regente ou de apoio contribui com seus conhecimentos, métodos de intervenção para proporcionar tanto o processo de aprendizagem quando da inclusão social.

Notou-se nesta pesquisa que os professores precisam de mais formação no âmbito de uma maior compreensão tanto sobre o Transtorno do Espectro Autista como as possíveis práticas pedagógicas, dos recursos didáticos para que ocorra de modo significativo esse processo de alfabetização. Com esta formação continua é possível minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores, que na entrevista demonstram a falta de preparação.

Outro aspecto importante da pesquisa, foi a interação entre escola, professor e família, mantendo uma relação de troca e contribuição acerca do aluno e do filho autista, onde tanto a família quanto a escola estabelecem intervenções para o bom desenvolvimento da criança autista.

RECOMENDAÇÕES

A pesquisa direcionou algumas recomendações como forma de ampliação da discussão do fenômeno estudado.

- Proporcionar uma formação mais direcionada a prática do professor alfabetizador com crianças autistas;
- Que a escola possa criar mais espaços de socialização e aprendizagem desses alunos autistas, como ampliação do pátio, da sala de recurso, bem como material esportivo;
- Ampliar o número de profissionais de apoio, para que possa ajudar de modo significativo o professor regente desde o planejamento até a sala de aula;
- Que o processo de alfabetização das crianças autistas tenha maior participação da família não quando é chamada, mas que participa dos momentos formativos e das possíveis intervenções;
- Que o número de computadores seja ampliado para contemplar todas as crianças autistas, contribuindo na sua alfabetização;
- Utilizar recursos visuais múltiplos e variados de modo a proporcionar ao aluno com autismo condições e possibilidades de entender e assimilar o que está sendo ensinado, ou seja, priorizar os recursos visuais;
- Proporcionar mais brincadeiras e jogos para criar vínculos afetivos entre alunos autistas e professores, contribuindo com o processo de aprendizagem;
- Ter mais recursos didáticos multifuncionais para favorecer o processo de alfabetização e inclusão dessas crianças;

- Para as crianças autistas com dificuldades em comunicação não verbal, utilizar uma linguagem que seja acessível e compreensível com as crianças autistas,
- Reforçar outros comportamentos funcionais para controlar e equilibrar as emoções em vista de facilitar o processo de alfabetização;
- Antes de começar qualquer atividade seja em sala ou fora, explicar objetivamente, de olho a olho para gerar maior compreensão das crianças autistas;
- Propor momentos de integração social por meio de experiências coletivas, trabalhos coletivos, brincadeiras coletivas, para assim, estimular o convívio social.

;

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2014.

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto alegre: Mediação, 2008. P.47-57.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método**. Educ. Tecnol., v.10, n.1, Belo Horizonte, jan./jun. 2005.

BALESTRO, Juliana Izidro; SOUZA, Ana Paula Ramos de; RECHIA, Inaê Costa. Terapia fonoaudiológica em três casos do espectro autístico. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2009;14(1):129-35.

BASTOS, Marise Bartolozzi. **Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Disponível em <https://diversa.org.br/artigos/escrita-alfabetizacao-criancas-com-autismo/?gclid=CjwKCAjwmf_4BRABEiwAGhDfSQ2zVKiRjVmOkKgmlndlpqQoPqYSYJt2VQFdQN-BcS5-zHkx6EVwGhoC_iUQAvD_BwE>. Acesso em 24 de dezembro de 2021.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BELNOSKI, A. **Consumo sustentável: a crise da modernidade e a gestão urbana**. Raízes Jurídicas, vol. 5, n. 2. Curitiba, PR: Universidade Positivo, 2009.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BRASIL. **LEI nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 1961 dez. 20. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/l4024.htm>>. Acesso em: - 03 de janeiro de 2022.

_____. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 1996 dez.20. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/l9394.htm>>. Acesso em 19 de dezembro de 2021.

_____. **PORTARIA nº 1793, de dezembro de 1994**. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em 22 de dezembro de 2021.

_____. **RESOLUÇÃO nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica [internet]. 2001 set. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em 28 de dezembro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: MEC, 2010.

BRITES, Luciana, BRITES, Clay. **Mentes únicas.** São Paulo: Editora Gente, 2019.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **O brincar e a mediação na educação de crianças com transtorno do espectro autista.** Curitiba: CVR, 2021.

CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos et al. **Autismo: vivências e caminhos.** Livro eletrônico. São Paulo: Blucher, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de PósGraduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.87-94 abr/jun 2016.

CARDOSO, Ana Amélia. **Transtorno do Espectro Autista.** 2019. Disponível em <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2022.

CAROLINA, R. Schirmer, Denise R. Fontoura e Magda L. Nunes. 2004. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem.** Jornal da Pediatria, 80, 2: S95-S103.

CHAVES, Irailde Borges; PAIVA, Lucieene Messias Ferreira de. **A importância da formação e profissionalização docente para o ensino de qualidade.** 2017. Disponível em <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID4693_14102017132406.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2022.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende.** IN: SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjans. Ensino e Aprendizagem – a Subjetividade Em Foco. Editora Liber livro, 2012.

CORREIA, L. de M. (1999), apud MORGADO, José Carlos. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto: 2008.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

_____, **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8.ed. Wak Editora, 2019

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DARLING-HAMMOND, Linda. **A importância da formação docente**. 2018. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/304467672_A_importancia_da_formacao_docente/link/5b634db8aca272e3b6ac1562/download>. Acesso em 05 de janeiro de 2022.

EVÊNCIO, Katia Maria de Moura; FERNANDES, George Pimentel. História do Autismo: Compreensões Iniciais. **Rev. Mult. Psic.** V.13, N. 47, p. 133-138, 2019.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FARFUS, D. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

GATTI, B. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa**. nº 113, p. 65-81, jul./2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n113/ao49113.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

_____. **Formação de Professores e Carreira, Problemas e Movimentos de Renovação**. Campinas, SP: Autores Associados., 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GUILHARDI, C.; ROMANO, C., BAGAILOLO, L. **Análise Aplicada do Comportamento (ABA)**: Contribuições para a intervenção com Autismo. s/n, s/d, São Paulo: PUC, 2013.

GOBBO, Maria Renata M. Ferramenta pra alfabetização e crianças com TEA. In Sánchez, J. (2018) Editor. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, Volumen 14, p.

80 - 88. Santiago de Chile.

GODOY, M. F. R. Divisão de Estudos e Pesquisas (Org.). **Formação de Profissionais na Educação Especial**. Seminários Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: CIP, 2013

GOMES, R.F; ONZI, F.Z. Transtorno do Espectro Autista: Importância do Diagnóstico e Reabilitação. In: **Caderno Pedagógico**. Lajeado/RS, V. 12, n. 3, 2015.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JONES, L. A.; CAMPBELL, J. M. **Características clínicas associadas à regressão da linguagem para crianças com transtornos do espectro do autismo**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2010, p. 54-62.

KAVESKI, F. C. G. **Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso**. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Vitória/Vila Velha, 2005.

KUPFER, M. C. Por que ensinar a quem não aprende? Estilos da Clínica: **Revista sobre a Infância com Problemas**, 5(9), 109-117. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p109-117>

LAGO, Mara. **Autismo na Escola: Ação e reflexão do professor**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LANDA, R. **Desenvolvimento e intervenção precoce da comunicação para crianças com autismo**. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13 (1), 2007, p.16-25.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LOPES, Ana Maria da Costa et al. **Transtorno do Espectro do Autismo**. 2019. Disponível em https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em 01 de janeiro de 2022.

MACIEL, MM. & FILHO, APG. **Autismo: uma abordagem tamanho família**. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, M. L. S. **Educação e terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal**. 2001. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, Porto Alegre, 2001.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP, 2012.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. [S.I.]:Cortez Editora, 1995.

MEILLEUR, A. A. S., & Fombonne, E. **Regressão da linguagem e habilidades não linguísticas em transtornos invasivos do desenvolvimento**. Journal of Intellectual Disability Research, 53 (2), 2009, p.115-124.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, André Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia para aconselhamento genético. *Einstein*. 2017;15(2):233-8.

OLIVEIRA, Leny de; BARBOSA, Zenilda. **Desafios do ensino aprendizagem da criança autista na educação infantil**. Disponível em <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/desafios-do-ensino-aprendizagem-da-crianca-autista-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em 29 de dezembro de 2021.

OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011. p. 15-32.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultural Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008, p. 15-32

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo: o que os pais devem saber?** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PEREIRA, Juliana Fernandes. O Design de brinquedos e o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças autistas. São Paulo, 2016

PIRES, A.P. **Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico**. In: POUPART, Jean; et al. A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos. Ed vozes, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano & FREITAS. Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: **Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho aca-**

dêmico. 2ªed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=zUDsAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR>. Acesso em 12.07.2022.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brinquedos na educação inclusiva: orientação psicopedagógica.** São Paulo: Editora Respel, 2016.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. **O papel do professor na educação inclusiva.** Disponível em < <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

ROGERS, S. J. **Regressão do desenvolvimento em transtornos do espectro do autismo.** Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews, 10, 2004, p.139-143.

ROZEK, Marlene. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva:** análise e perspectivas. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas – SP. Anais. Campinas – SP, 2012. v. 1. p. 01-12.

RUTTER, M. L. **Progresso na compreensão do autismo:** 2007-2010. Journal of Autism and Developmental Disorders, 41 (4), 2001, p.395-404.

SAMPAIO, Ligia Maria Tavares; MAGALHAES, Célia Jesus Silva. **Formação do professor na educação inclusiva e TEA. 2018.** Disponível em <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID90_15092018132151.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2022.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia de Pesquisa.** 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Eliane Alves da Silva. **Intervenção neuropedagógica através da Shantala como forma de estimular o cérebro emocional do autista.** 2010. Disponível em <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em 29 de dezembro de 2021.

SCHWARTZAN, JS. Neurobiologia do autismo infantil. In: Schwartzman JS, Assumpção Júnior FB. **Autismo infantil.** São Paulo: Memnon; 1995. p 17-78.

SCHIMIDT, Carlo. (org). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. (orgs). **Atendimento Educacional Especializado: Construções para a prática pedagógica.** Santa Maria/RS: UFSM, 2012.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; ROZEK, Marlene; SEVERO, Gabriela. **A formação docente e o transtorno do espectro autista.** Disponível em <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14643/2/A_formacao_docente_e_o_transtorno_do_espectro_autista.pdf>. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o Autismo.** Fontanar, 2012.

SOARES, M. B. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil, 26 nov. 2000.

SOUZA, Jeferson Elias de; WATAYA, Roberto Sussumu. **A importância da formação de professores no século XXI: dilemas de uma sociedade em desenvolvimento**. 2016. Disponível em < https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/17-Jeferson-Souza-et-al_A-importancia-da-formacao.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2022.

TAMANAHA, Jacy Perissionoto; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2008;13(3):296-9.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2018.
UNIDAS, O. D. N. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <www.cedipod.org.br/-/salamanc.htm>. Acesso em 29 de dezembro de 2021.

TUSTIN F. **Autismo e psicose infantil**. Rio de Janeiro: Imago; 1975.

VASQUES, C.K; BAPTISTA, C.R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: um discurso sobre possibilidades**. In. Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm>. Acesso em 18 de dezembro de 2021

APÊNDICE



APÊNDICE A - OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **Francielly Mota Pereira** identidade nº4504211-2. A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Tese, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 36 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Luciane de Souza

-Profa. Dra. Luciane de Souza Orientadora –FICS-

Francielly Mota Pereira

- Mestranda-

Senhor(a):

Gestor (a) da Escola – Estado



APÊNDICE B – Questões para os Professores

- 1. Principais características das crianças com TEA**
- 2. Quais os desafios enfrentados na alfabetização das crianças autistas**
- 3. Qual o alcance da alfabetização ou da aprendizagem pelas crianças autistas**
- 4. O Papel do Professor Regente e de Apoio com crianças autistas na alfabetização**
- 5. Como é a relação escola, professores e família das crianças autistas**
- 6. Quais os métodos utilizados na alfabetização das crianças autistas**

