

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES**

Graduanda: AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Amelia Almeida

Co-Orientação: Profa. Dra. Iasmin Zanchi Boueri

SÃO CARLOS

2014

Dedico ao Gui...

Aprendizagem constante e amor incondicional.

Agradecimentos

À Deus. Aos meus amigos espirituais.

À minha mãe, por me dar a vida e a oportunidade de ser feliz. Por todo cuidado e proteção, por toda orientação. Obrigada, mãe, por fazer desse meu sonho o seu também.

Te amo!

À minha vó, por absolutamente toda dedicação e amor.

Ao Tio Bráz e Tia Eva, por serem tão pai e tão mãe quanto seria possível. Amo vocês!

Aos meus irmãos Priscila, Gabriel, Lais, Fábio e Alinne, primos pelo biológico, irmãos pelo coração. Obrigada por todas as conversas fora de hora (mas na hora certa), toda ajuda e todo incentivo.

À minha família, aqueles que me querem bem e torceram pelo meu sucesso.

Às minhas orientadoras Prof^a Dr^a Maria Amelia Almeida e Prof^a Dr^a Iasmin Boueri, por todo período dedicado na orientação da elaboração e revisão deste trabalho!

Aos meus amigos de sempre Zorel, Vivian e Diego, pela parceria desses quatro anos: felicidades, tristezas, angústias e dúvidas. A amizade de vocês levo pra vida inteira!

Às amigas que se tornaram irmãs, Ya e Lu. Morar com vocês foi uma das experiências que mais me fez aprender. Sou grata à tudo, exatamente, tudo!

Às amigas que encontrei durante a graduação Bruxinha, Fer, Lari, Nan, Gabs, Amanda.

Por tudo que vivemos juntas nesse período!

À todos meus amigos, um shot!

Ao Max: ainda bem que nos encontramos! Obrigada pela presença e paciência, pelo cuidado e pelo carinho. Meu melhor amigo!

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	8
2. INTRODUÇÃO	9
2.1 HISTÓRICO E DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	9
2.2 LEGISLAÇÃO VOLTADA AO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO	11
2.3 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL	15
2.3.1 ABORDAGEM COMPORTAMENTAL: LEITURA E ESCRITA	16
2.4 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	18
3. JUSTIFICATIVA	21
4. OBJETIVOS	22
5. MÉTODO	23
5.1 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	23
5.2 PARTICIPANTES	23
5.3 LOCAL	24
5.4 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	29
5.5 INSTRUMENTOS	29
5.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	30
5.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	31
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
6.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL	32
6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	36
6.3 PERSPECTIVA SOBRE O ALUNO	38
6.4 ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA	42
6.5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENCONTRADAS	53
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE A	61
QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR	61
APÊNDICE B	63
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	63
ANEXO 1	65
PROTOCOLO DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA	65

ÍNDICE DE TABELAS / FIGURAS / QUADROS

Tabelas

Tabela 1: Formação Profissional das professoras participantes.....	31
Tabela 2: Experiência com crianças PAEE.	32

Quadros

Quadro 1: caracterização dos participantes.....	22
Quadro 2: caracterização dos alunos com TEA na perspectiva das suas professoras.....	35
Quadro 3: Relato sobre as estratégias de leitura e escrita desenvolvidas pelas próprias professoras.....	36
Quadro 4: Relato das professoras sobre a questão “Você acha que seu aluno está sendo incluído? Por quê?”	37

Figuras

Figura 1: Diagrama da Instituição Especializada 1 (P1).....	23
Figura 2: Diagrama da Instituição Especializada 2 (P2)	24
Figura 3: Diagrama da Escola Regular Pública 1 (P3)	25
Figura 4: Diagrama da Escola Regular Pública 1 (P4).....	26
Figura 5: desempenho do aluno LF. da P.....	42
Figura 6: registro gráfico da aluna T. da P3	45

RESUMO

O presente trabalho objetiva caracterizar as práticas pedagógicas acerca da leitura e da escrita de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na perspectiva dos professores de escolas públicas e de instituições especializadas que tinham alunos com autismo em suas salas de aula. Participaram do estudo dois professores da rede regular pública e dois professores de instituições especializadas de três municípios do interior do estado de São Paulo. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados um questionário aberto e a observação na sala de aula de uma aula dos participantes, contendo a descrição das atividades desenvolvidas no dia acerca da leitura e escrita. Os dados do questionário foram categorizados em três eixos (formação, práticas pedagógicas e perspectivas sobre o aluno) e as atividades ocorridas na observação foram descritas, com destaque para análise das práticas observadas. Os resultados indicaram que os professores da rede regular enfrentam maior dificuldade com a escolarização dos alunos com TEA e dentre as causas se encontra a ausência do educador especial na escola. Os professores regulares relatam que essa falta de apoio especializado, compromete o processo de inclusão escolar desses alunos. Os professores das instituições especializadas indicam ter conhecimento mais amplo e consideram mais as informações que possuem da educação especial nas práticas pedagógicas, devido à formação e experiências. Contudo, todos os professores criaram estratégias para atender melhor ao aluno com TEA, tais como: instrução específica ao aluno, reforço após realização de tarefas, elaboração de regras com a turma com penalidades ao descumprimento, promoção de pequenos desafios para manter ou aumentar o tempo de engajamento, concentração e atenção durante atividades, perguntas dirigidas especificamente ao aluno com TEA durante a aula a fim de oportunizar a participação e atenção e concentração do mesmo. Diante dos dados obtidos é possível concluir que os quatro os professores apresentaram dificuldades com a ensino de seus alunos com TEA, tanto para adequação às práticas pedagógicas desenvolvidas para o aluno alvo, bem como para o conhecimento em relação área da educação especial e principalmente sobre desenvolvimento, como por exemplo os domínios cognição, linguagem e

comunicação, habilidade motora fina, e assim as tarefas envolvidas dentre elas: atividades de letramento, instrução individual ao aluno, mediação mais intensa no ensino, reforço para manter a participação na atividade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Leitura e escrita. Transtorno do espectro do autismo.

1. APRESENTAÇÃO

A temática desta pesquisa reflete a minha curiosidade sobre as peculiaridades do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em especial, após um período de estágio na instituição Centro Ann Sullivan do Brasil (em Ribeirão Preto-SP) e também com a disciplina do curso de licenciatura em Educação Especial, intitulada “Procedimentos de Ensino em Educação Especial III: transtornos globais do desenvolvimento”, em que o enfoque na abordagem comportamental, para mim, evidenciou um método efetivo na aprendizagem destes alunos.

De acordo com o levantamento bibliográfico, a escolarização deste público-alvo da Educação Especial é pouco pesquisada. Assim, por meio das experiências do estágio relacionadas ao curso foram visíveis as dificuldades de muitos profissionais da educação e da saúde em atender esta clientela. Considerando o direito de acesso e permanência na educação, a importância experiência na vida e as diferentes perspectivas e abordagens no tratamento destas pessoas, a pesquisa teve como enfoque as práticas pedagógicas de professores de dois âmbitos educacionais: escola regular pública e instituição especializada.

A presente pesquisa foi dividida em capítulos, sendo eles: *Introdução*, subdividido em: *Histórico e Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)* – trata da caracterização do transtorno, quanto ao percurso histórico; *Legislação voltada ao Transtorno do Espectro do Autismo* – explicita as principais leis e documentos vigentes na atualidade; *Leitura e Escrita* – referente ao processo de aquisição de leitura e escrita e a importância desta no processo de ensino-aprendizagem; *Abordagem Comportamental: leitura e escrita* – esclarecendo a perspectiva de ensino-aprendizagem por meio da abordagem; *Inclusão Escolar de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo* – contendo estudos e experiências de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo e as implicações no processo de inclusão escolar e de ensino. O capítulo do *Método* apresenta o processo de desenvolvimento desta pesquisa, tais como local, participantes, materiais e equipamentos, instrumentos, procedimentos de coleta de dados e análise dos dados. Já nos *Resultados e Discussão* estão apresentados os dados obtidos discutidos à luz da literatura. Para encerrar o estudo, as *Considerações Finais* expõem as contribuições da pesquisa, considerações da pesquisadora e proposição de novos estudos.

2. INTRODUÇÃO

2.1 Histórico e Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo

Com os primeiros estudos relacionados a esta especificidade, algumas conclusões e hipóteses foram levantadas. Em 1943, Leo Kanner publicou o trabalho “Os transtornos Autistas do Contato Afetivo”, o qual colaborou com a identificação da incapacidade de se relacionar com as pessoas e situações, por meio da observação em consulta médica de onze crianças. Para Kanner, a criança com transtorno do espectro do autismo (TEA), hoje denominado segundo o DSM 5, possuía uma aversão ao contato físico, ruídos e alguns objetos o que problematizava ainda mais a questão afetiva e social da criança. Além disso, também havia a preferência pela solidão, presença de mutismo e ecolalia, bem como aparentar possuir surdez devido ignorar um estímulo, a obsessão pela permanência da rotina e a capacidade de memorização acima da média em relação a coisas de conteúdo sem sentido ou efeito prático, (BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010).

No entanto, Hans Asperger, embora sem mesmo conhecer as investigações de Kanner, pesquisou e publicou o trabalho denominado “A Psicopatia autista na infância” em 1944, a qual contribuiu para a identificação da limitação nas relações sociais, uma vez que tais limitações afetavam na formação da personalidade da criança acometida, na obsessão e compulsão de pensamentos, além da inclinação em manter-se alheio aos estímulos do meio e à precária habilidade comunicativa, (BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010).

Segundo Belisário Filho e Cunha (2010), até a década de 60, havia a hipótese do autismo ser um transtorno do âmbito afetivo – os pais das crianças seriam responsáveis pelo transtorno, pois não ofereciam afetividade suficiente, não sabiam conduzir a relação mãe-filho, deixando a criança exposta a essa condição. Esta hipótese ficou marcada como “mães-geladeira”, por meio da descrição de casos e não de comprovação científica. Obviamente, com o decorrer do tempo, outros estudos comprovaram a não verdade desta hipótese.

Nas décadas de 70 e 80, novos estudos realizados com maior rigor e controle apontaram a hipótese de comprometimento cognitivo que afetaria a comunicação, linguagem, interação social e pensamento. A partir de então, as hipóteses passaram a

compreensão que autismo não era mais sinônimo de uma psicose infantil e sim de um transtorno do desenvolvimento, (BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010).

Portanto, quebrando preconceitos a respeito da possibilidade do autismo ser uma doença contagiosa, o transtorno se manifesta na infância e prossegue na vida adulta. Gillberg (1990 *apud* Assumpção Jr. 2005) aponta que “é altamente improvável que existam casos de autismo não orgânico” frisando que “o autismo é uma disfunção orgânica – e não um problema dos pais – isso não é matéria de discussão. O novo modo de ver o autismo é biológico.”.

Segundo o CID-10 (1998), o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) refere-se a indivíduos com alterações qualitativas na interação social, modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Assim, afetando o funcionamento global do indivíduo. Além disso, indica a possibilidade do comprometimento intelectual em alguns casos. Neste transtorno, enquadram-se o Autismo Infantil, Autismo Atípico, a Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento.

De acordo com o DSM-IV (APA, 2000), o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) caracteriza-se pelo grave e global comprometimento em várias áreas do desenvolvimento, dentre elas: a comunicação, a interação social e comportamento e interesses restritos e repetitivos, de modo que o prejuízo seja qualitativo. Dentro deste grupo, enquadram-se o Transtorno Autista, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outras Especificações.

O DSM V (APA, 2013) propõe o uso do termo “Transtorno do Espectro do Autismo” como um transtorno de neurodesenvolvimento, apresentando gravidade de comprometimento por níveis, sendo estes, leve, moderado e grave. Incluindo assim o autismo, a síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação – logo, indicando também considerando a classificação de Transtorno Global do Desenvolvimento e o Transtorno Desintegrativo.

O Autismo é um termo geral usado para se referir às pessoas que possuem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que corresponde a um quadro sintomatológico que engloba aspectos do desenvolvimento, cujas características

envolvem alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, como na linguagem verbal e/ou não verbal, na interação social e na presença de comportamentos estereotipados, repetitivos e interesses restritos. Neste transtorno, há vários níveis de comprometimento, podendo haver a presença de deficiência intelectual.

Assim, o diagnóstico considerará a deficiência social e de comunicação, interesses restritos, fixos e intensos, comportamentos repetitivos. Ou seja, mesmo com característica em comum deve-se considerar a individualidade de cada pessoa acometida pelo transtorno. Cabe assim aos atendimentos clínicos e educacionais compreender essa especificidade para melhor atender estas pessoas.

2.2 Legislação voltada ao Transtorno do Espectro do Autismo

A seguir serão apresentados alguns dos documentos que regem o direito da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo. Dos documentos que se referem à pessoa com deficiência, incluindo, portanto, a pessoa com transtorno do espectro do autismo, no âmbito mundial, destacam-se:

- *Declaração de Jomtien*, da Conferência sobre Educação para Todos que declara a universalização da educação considerando o direito ao acesso para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
- 1994: *Declaração de Salamanca* que organizada e publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) trata dos princípios humanitários, política de inclusão social e prática docente em educação especial.
- 1999: *Declaração de Guatemala*, que dispõe sobre o direito humano e de liberdades fundamentais para o indivíduo com deficiência, inclusive o direito de não serem discriminadas pela sua condição.
- 2007: *Declaração de Lisboa*, que abrange os pontos de vista dos jovens com deficiência no que diz respeito aos seus direitos, necessidades, desafios e sugestões para se conseguir uma melhor educação, realmente, inclusiva.

Abaixo a legislação se fortalece no âmbito federal, sem intensificando a partir do ano 2000:

- 1989: Lei Nº 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Ainda estabelece a tutela jurisdicional de interesses

coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, define crimes, indica a organização da atuação do Ministério Público e dá outras providências.

- 2001: Decreto nº 3.956/2001, que trata da igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e das demais pessoas, define ainda como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício destes direitos e liberdades fundamentais – como de acordo com as contribuições da Declaração de Guatemala.
- 2001: Lei Nº 10.216 que dispõe sobre a proteção e direitos das pessoas com transtornos mentais, indicando os princípios humanitários e redireciona o serviço assistencial em saúde mental, com o fim dos manicômios e a criação dos Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), a fim de oferecer atendimento clínico, assistência social, ocupação, lazer, entre outros.
- 2007: Portaria Nº 3.211 que estabelece a criação de um Grupo de Trabalho Sobre Atenção ao Autismo no SUS, considerando as determinações da Lei Nº 10.216/01 e da III Conferência Nacional de Saúde Mental, que indicam a necessidade de melhorar os serviços de atenção psicossocial à crianças e jovens, também considerando a necessidade de ampliação da cobertura assistencial do Sistema Único de Saúde (SUS) e do conhecer a realidade de atendimento oferecidas até então.
- 2008: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI)*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) que trata do acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, dentre eles os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Oportunizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o progresso escolar em níveis mais elevados de ensino, o atendimento da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior. Oferecendo profissionais especializados e com formação continuada. Além disso, a acessibilidade urbanística, arquitetônica, mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- 2011: Decreto nº. 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

- 2013: *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*, publicado pelo Ministério da Saúde, que oferece orientações às equipes multiprofissionais quanto ao processo de diagnóstico do transtorno.
- 2013: *Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde*, publicado pelo Ministério da Saúde, é voltado para gestores e profissionais da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do Sistema Único de Saúde (SUS), objetiva contribuir para a ampliação do acesso e à a qualificação da atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e suas famílias.

No âmbito estadual, verificam-se as seguintes:

- 2001: Processo nº 053.00.027139-2 da 6ª Vara da Fazenda Pública do Estado de São Paulo, que determina ao governo paulista o oferecimento de tratamento especializado, educação e assistência a todos os autistas do Estado, independentemente da idade. Caso descumpra a decisão, o Estado deve pagar multa no valor de R\$50 mil reais. Os promotores que solicitaram esta resolução faziam parte do Grupo de Atuação Especial da Saúde Pública e da Saúde do Consumidor (GAESP) que é um órgão de execução do Ministério Público do Estado de São Paulo. Interessante notar que foi comprovado por este documento que o governo não oferecia tratamento especializado aos autistas, assim a Justiça determinou que o Estado verificasse a melhor forma de solução desta situação, sugerindo o convênio ou parceria com a iniciativa privada.
- 2012: Lei 12.764 que trata da instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo.
- 2011: *Cartilha da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, é um compilado de informações acerca dos direitos do autista, elaborada em parceria com mães, pais e representantes de entidades ligadas ao Movimento Pró-Autista partindo dos questionamentos de familiares e profissionais sobre os direitos da pessoa com autismo e a forma de efetivá-los.
- 2012: Resolução SS-83 que promulgada pelo Secretário de Saúde do Estado de São Paulo, orienta que as instituições que pretendem oferecer serviços para

peessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) devem utilizar-se de métodos cognitivo-comportamentais validados na literatura científica como o Picture Exchange Communication System (PECS), que refere-se a comunicação através de trocas de figuras sistematizadas, o *Applied Behavior Analysis* (ABA), que adota a perspectiva de Skinner quanto a utilização de manejo de comportamento e por fim, o método *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACH), que utiliza a organização de uma rotina e do uso de informações visuais como aparato.

- 2012: Lei 12.764 (Berenice Piana) que elimina toda e qualquer forma de discriminação, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público alvo. O mencionado marco legal é importante para viabilizar, direitos a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento; acesso à educação; à proteção social (benefícios, cuidados e moradia); ao trabalho e à providões adequadas de serviços que lhes propiciem a igualdade de oportunidades.
- 2013: *Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*, publicado pela Secretaria da Saúde, Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Governo do Estado de São Paulo, que voltado aos profissionais da saúde, estabelece instrumentos para o processo de diagnóstico do transtorno do espectro do autismo.

Segundo Prieto (2010), a partir do século XXI a Educação Especial e Inclusiva passou a ser tratada no campo da legislação. De tal forma que, atualmente, há considerável aparato legal sobre o tema, o qual garante que o aluno PAEE seja matriculado na escola comum e frequente o AEE no contraturno (BRASIL, 2011).

Assim sendo, faz-se necessário a verificação de tal política na prática, com lócus ao acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos público alvo da educação especial (PAEE) no ensino comum. É crucial que haja a fiscalização dessas leis para melhor atendimento à este público. Na mesma direção o MEC destaca o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) reafirmando o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, bem como, a receber os apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar.

Significa tomar uma série de medidas de capacitação dos professores e gestores; instituição do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado que considere as potencialidades do aluno; a viabilização de recursos educacionais, mediações e estratégias para o acesso à rotina escolar, dentre outras medidas. Este conjunto de iniciativas está de acordo com as determinações do artigo 3º. da Lei 12.764/2012, inclusive no que se refere ao direito a acompanhante especializado na classe comum, nos casos de comprovada necessidade do aluno com autismo.

A inserção desse público na rede regular de ensino tem sido muito polêmica e conflituosa, visto que muitos profissionais na rede regular não possuem formação para compreender e atuar com este público. Além disso, é escasso no mercado o número de profissionais especializados na área da Educação Especial. É importante que os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas, considerem o nível de operacionalidade do aluno com TEA. Neste sentido, a leitura e escrita empoderam esse aluno para um processo educacional mais autônomo.

2.3 Leitura e Escrita na Perspectiva do Desenvolvimento do Desenho Infantil

A evolução do desenho infantil está relacionada ao desenvolvimento da função simbólica da criança, envolvendo o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Martha Bernson *apud* Meredièu (1974) afirma que: “[...] Para elas, existe uma espécie de magia em poder alinhar signos, ligá-los entre si, e estão muito conscientes de que querem dizer e comunicar alguma coisa [...]”. Assim, a escrita se faz como um código com função, mas ainda sem completa compreensão.

O desenho infantil age como parte precursora do desenvolvimento da escrita e da leitura. Por exemplo, por volta dos 3, 4 anos, as crianças iniciam uma tentativa de escrita adulta, cuja grafia é fictícia, pois a criança ainda não conhece a linguagem escrita. Contudo, nesse momento, a criança entende que a escrita é um código que diz coisas, e essa tentativa demonstra a intenção de compreender essa linguagem, de partilhar de um conhecimento adulto. Assim, cabe aos contextos escolares e familiares lhe oferecer estímulos e informações quanto à escrita, constante objeto de compreensão, (MEREDIEU, 1974).

Segundo Fontana e Cruz (1974), a escrita orienta a sociedade, por exemplo, na área da comunicação e informação, através de jornais, revistas, livros, tecnologias como celulares, *tablets*. A criança está a todo instante em contato com a escrita. Porém, o

trabalho pedagógico foca na alfabetização, muitas vezes não levando em conta a participação da criança nesse contexto. Ao longo do período, a escrita passou por várias formas de representação como a pictográfica, ideológica. Contudo, a humanidade sistematizou arbitrariamente a escrita alfabética, cuja função é representar e registrar a fala da língua. A compreensão e decifração desse código, torna-se, então, essencial para a vida em sociedade.

De acordo com Maciel e Lúcio (2008), o letramento refere-se ao uso e funções sociais da escrita, por exemplo, implica na compreensão dos vários gêneros textuais, tipos de narrativa (descrição, narração, dissertação, argumentação, diálogo, discurso direto), maneira correta de leitura de determinados meios como mangás (que se lê da última página, para a primeira), quadrinhos, tirinhas, bem como na anotação de tarefas a se lembrar, comunicação, informativo, organizar o pensar. Já a alfabetização refere-se à tecnologia, ou seja, a arbitrariedade da língua e suas regras, como ortografia, gramática, coesão e coerência, números, pontuação.

Assim, articular o letramento no processo de alfabetização torna-se importante para um aprendizado global. Como Maciel e Lúcio (2008) enfatizam, “o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e escrever em diferentes situações sociais”.

Soares (2006) define que o alfabetizado sabe ler e escrever; o letrado sabe ler e escrever, mas consegue usar a alfabetização para as demandas sociais de leitura e de escrita. Para a autora, “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco” (p. 7), pois considerando as concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas atuais de leitura e escrita, as pessoas ingressam na escrita por meio desses dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades do uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.” (p. 14).

Assim, Soares (2006) entende que esses dois processos não são independentes, porém são interdependentes e indissociáveis. Já que a alfabetização ocorre no e pelo contexto das práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, cujo fenômeno só ocorre se alfabetizado.

2.3.1 Abordagem Comportamental: leitura e escrita

Na abordagem comportamental, a leitura e a escrita são uma forma de comportamento operante, denominado “comportamento verbal”, segundo as contribuições de Skinner. São vistos “como repertórios envolvendo um conjunto de comportamentos distintos” (DE ROSE, 2005, p. 30). A Análise Comportamental identifica estes componentes dos repertórios e descreve suas relações características – correspondem as relações de controle de estímulos, (DE ROSE, 2005).

Para a leitura, é emitida uma sequência de comportamentos verbais que correspondem a um texto, ou seja, a leitura ocorre através desta sequência de comportamentos verbais e de estímulos discriminativos (o texto a ser lido). Skinner denominou como *comportamento textual* para se referir a relação do controle do texto sobre respostas verbais (valendo também para a leitura silenciosa). Para Skinner, comportamento textual não é o mesmo que leitura, pois parte do pressuposto que a leitura exige uma compreensão do texto, diferentemente do comportamento textual. Sendo possível que uma pessoa atenda a comportamentos textuais, sem se apropriar do conteúdo escrito, (DE ROSE, 2005)

Para que haja compreensão, a abordagem indica que a criança deve aprender a ouvir seu próprio comportamento textual: importante que tenha repertório de comportamento verbal, compreensão auditiva, assumindo papel de ouvinte do seu próprio comportamento verbal. A criança deve ser colocada em situações de leitura e escrita com palavras do seu repertório e também com palavras desconhecidas, a fim de estimular o pensar sobre o sentido, significado e escrita da nova palavra, (DE ROSE, 2005).

Nesta perspectiva, a alfabetização considera que a criança tem dificuldade com a discriminação fonológica. Assim, considerando um interesse da criança, a palavra é apresentada integralmente, depois é indicado a discriminação de posição e dos sons componentes nesta palavra, com *feedback* para as respostas da criança. Jogos e brincadeiras que envolvem estas discriminações podem contribuir muito para esta aprendizagem.

Segundo De Rose (2005), dentre os componentes da cadeia de respostas para a aprendizagem da leitura estão: orientação espacial da letra, sequência da leitura (da esquerda para direita, de cima para baixo), mudança de página (voltar o olhar para o canto superior esquerdo e continuar a leitura). É preciso que haja um procedimento de ensino acerca desta cadeia de respostas. Algumas crianças possuem um contexto social

que proporciona uma aprendizagem indireta (por observação), contudo, há exceções que não dispõem destes estímulos e precisam deste procedimento.

Para esta abordagem, a maturação do indivíduo não está necessariamente como pré-requisito para o procedimento de ensino, já que entende que não é preciso esperar o indivíduo “maturar” para depois ensinar. A abordagem indica que através de um procedimento de ensino é que esta “maturação” pode ocorrer e novas aprendizagens serão estabelecidas pelo indivíduo. Especificamente, é papel do profissional ensinar os pré-requisitos, considerando todo repertório necessário para atingir o objeto de aprendizagem. Assim considerando, nenhum rótulo ou diagnóstico corresponde à capacidade ou dificuldades de uma pessoa: qualquer indivíduo é capaz de aprender.

2.4 Inclusão Escolar de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

De acordo com o levantamento bibliográfico, poucas são as pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com TEA. Dentre as encontradas, destaca-se o trabalho de Bosa (2006), cujo objetivo foi apresentar uma visão geral sobre os aspectos positivos e as limitações de diferentes intervenções psicoeducacionais, por meio de revisão bibliográfica. A partir de quatro alvos básicos dos tratamentos pesquisados, a autora criou as categorias de análise: 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo; 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas; 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo.

A autora considera que todas as intervenções são unânimes quanto ao período de desenvolvimento da criança quando a intervenção ocorre. Os resultados indicaram que “não existe uma única abordagem que seja totalmente eficaz para todas as crianças, em todas as etapas da vida” (p. 52), bem como “poucas [intervenções encontradas no levantamento] tiveram embasamento empírico” (p.52). Assim, entende que a identificação do transtorno e o trabalho precoce educacional formal e articulado com outros serviços e profissionais resulta em mais benefícios para o repertório da criança. Bosa ainda aponta que a intervenção psicoeducacional deve focar-se também na família dessas crianças.

Sant’Anna (2005) investigou como professores e diretores entendem a inclusão escolar de crianças com deficiência, também buscou conhecer as dificuldades existentes e as necessidades apontadas pelos profissionais no contexto da inserção de crianças com

deficiência no ensino comum. Foram entrevistados 10 professores e 6 gestores. Os resultados apontaram que os professores e gestores sentem a falta de orientação para o trabalho pedagógico, melhor estrutura da escola e recursos pedagógicos. Também aponta a confusão que a maioria demonstra sobre os conceitos de integração e inclusão. Para a grande maioria, o aluno especial está na escola para socializar, ocupar seu tempo ocioso. De fato, esse é um dos empecilhos para a inclusão escolar, pois se o aluno não tem potencial, qual a necessidade de atenção especial ao seu aprendizado de conteúdos escolares?

Goldberg e cols. (2005) realizaram estudos acerca das expectativas dos professores frente à inclusão de alunos com autismo em suas classes por meio de questionários. Os resultados apontaram a tendência dos professores em preocupar-se com os comportamentos agressivos. Fator que não é comum em toda criança com autismo e pode ser causado por diversas situações cabíveis de ensino de novo repertório comportamental. Ainda mostrou que o professor tende a utilizar estratégias que inibam a expressão das características autistas, por exemplo, manter o aluno “ocupado”, mais como uma tentativa de acalmar a si próprio do que usada como prática pedagógica. Ainda segundo os autores, a mídia e os estigmas influenciam nas expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos, assim afetando sua prática pedagógica.

Serra (2004) realizou um estudo com o objetivo de verificar os efeitos da inclusão de um aluno de sete anos com autismo numa escola. Os resultados apontam para os benefícios tanto para a família quanto para a criança: os pais conheceram o potencial cognitivo e comportamental do filho, passando a investir mais na aprendizagem; a criança passou a ter melhor concentração nas atividades propostas, no atender ordens e na consolidação de relações com seus pares.

Chamberlain (2002) investigou a influência das relações entre pares na classe de aula, por meio de agrupamento de rede social para caracterizar o envolvimento de 14 crianças com autismo de “alto funcionamento” (sem deficiência intelectual associada) nas estruturas sociais da sala de aula de turmas do ensino fundamental do ciclo I (3º à 5º ano). Os resultados indicaram que as crianças com autismo não foram rejeitadas, porém foram menos procuradas que seus pares sem autismo na rede social e apresentaram menores níveis de aceitação, companhia e amizade recíproca que as demais crianças. Para Chamberlain, um processo de inclusão fracassado pode aumentar os riscos de isolamento, rejeição dos pares e baixa qualidade dessa relação.

Bordin e Oliveira (2006) relataram uma experiência de escrita de LJ, criança com idade de 9 anos e diagnóstico de autismo. Para a coleta da produção escrita de LJ, a profissional solicita que escreva sobre a páscoa, pela proximidade da data naquele ano. Segundo ela, o aluno tem como hábito escrever de uma vez só o texto, sem se voltar para analisar o que já foi escrito. A produção escrita do aluno foi dividida por linhas do texto e analisadas com baseamento teórico em Correa (2002) que diz que produzir texto é mais que transcrever uma ideia, pois exige que se retomem textos já falados ou ouvidos, escritos ou lidos e formular um novo, que também não está passível de alterações.

Segundo a autora, a escrita de LJ atende a necessidade de repetição da escrita de algumas palavras da temática antes de prosseguir com o desenvolvimento da “história” e sugere que essa repetição de palavras diga respeito a como o sujeito se organiza para sua escrita e reescreva tais palavras posteriormente de uma outra maneira. Por exemplo, alterando a preposição e a acentuação do termo primário “dapascoa” para a reescrita “depáscoa”. Para a autora, isso evidenciou que o sujeito se distanciou do texto, por isso conseguiu rescrever a palavra. A autora vai além e diz que esse distanciamento e reescrita mostra que o aluno se preocupa na maneira como o leitor verá sua escrita. Para a autora, a refacção dos trechos, mostra que LJ também tem marcas linguísticas de histórias de Conto de Fadas e por isso, podem ser uma influencia em sua produção textual também.

Aguiar (2011) relata uma experiência bem sucedida de inclusão escolar de um aluno com autismo. A escola recorre à regressão do nível escolar do aluno, cuja avaliação inicial da aprendizagem não foi possível, pois não se conseguia respostas do adolescente. Posteriormente, introduziu-se um professor facilitador para mediar as atividades e a comunicação do aluno. As adaptações referiam-se à estrutura das atividades oferecidas, sendo questões simplificadas para respostas “sim”, “não” e “em dúvida”, progredindo para a múltipla escolha com três opções de palavras ou frases e, por fim, a nomeação de alternativas em “A”, “B” e “C”. A aula do professor era a mesma, no momento da atividade que a professora da sala lia as questões especialmente para o aluno, a fim de registrar suas respostas, comumente dadas através de uma folha ou de um cartão produzido pela escola. Utilizou-se ainda um teclado AlphaSmart 3000 para uma comunicação digital, o que levou o aluno a não necessitar mais do acompanhamento do professor facilitador e se comunicar autonomamente, bem como eliminar as atividades com alternativas, deixando a escrita livre para a resposta do aluno

– que segundo a autora, ainda que com erros gramaticais e ortográficos, se tornaram compreensíveis. Assim, houve a progressão do aluno para seu nível escolar adequado.

3. JUSTIFICATIVA

Entendendo as peculiaridades das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a “nova” política de inclusão escolar de alunos com esta especificidade, levantam-se as seguintes questões: 1) Como os profissionais que participam da escolarização dos alunos com autismo conduzem o trabalho pedagógico para os processos de produção de desenho, de escrita, leitura e letramento nos ambientes educacionais? 2) Quais princípios e abordagens teóricas norteiam este trabalho pedagógico? 3) Quais apoios os professores possuem para a eficácia de seu trabalho?

Considerando os poucos estudos encontrados, caracterizar a inclusão escolar e práticas pedagógicas acerca da leitura e escrita de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) pode colaborar evidenciando as estratégias mais utilizadas pelos professores/instituições, a relação com o desempenho do aluno e propor novas alternativas de práticas pedagógicas.

Visto que a educação de pessoas com TEA possuem várias vertentes teóricas-metodológicas, o presente trabalho busca identificar como se dá a atuação dos profissionais responsáveis pela inclusão do aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA) na rede regular privada, na rede regular pública e na instituição especial, enfatizando a prática docente. Com isso, a melhor compreensão das dificuldades enfrentados nos três ambientes, os prós e os contras de cada prática pedagógica.

4. OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar a inclusão escolar e as práticas pedagógicas acerca da leitura e escrita de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na perspectiva dos professores de classes regulares e instituições especializadas.

Com esse norte, os objetivos específicos focaram em:

- a) Verificar a prática docente dos professores que atuam com crianças e jovens com autismo
- b) Compreender a perspectiva dos professores sobre o processo de alfabetização e letramento dos alunos com TEA, bem como quais as perspectivas que o professor possui em relação ao aluno com autismo, como sua capacidade de aprendizagem, tarefas que pode ou não realizar.
- c) Conhecer quais apoios os professores possuem para a preparação de aulas e elaboração de recursos.

5. MÉTODO

Para o presente estudo, foi adotado o questionário como instrumento de coleta de dados, que para Gil (1999), é definido como uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas [...]” (p.128). Desta forma, é possível obter conhecimento acerca de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas. Comparada à entrevista, o questionário se destaca pela possibilidade de atingir maior número de pessoas, mesmo que localizadas em regiões diferentes, pelo menor custo, por garantir o anonimato das respostas, permitir que os participantes respondam quando melhor convier, além de não expor o pesquisador à influência de opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado, (GIL, 1999).

Para complementar os dados coletados realizou-se a observação científica que, como destaca Danna e Matos (1999, p.23), “a observação é utilizada para coletar dados acerca do comportamento e da situação ambiental”. O registro das observações possui um papel muito importante, pois facilita a análise posterior, a leitura e compreensão do que ocorreu mesmo por pessoas que não estavam presentes durante a situação observada, (DANNA e MATOS, 1999).

5.1 Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, sob número CAAE 33529714.7.0000.5504(ANEXO 1).

Para contatar os participantes, a pesquisadora obteve uma declaração de consentimento da instituição e posteriormente, a instituição indicou o professor que aceitou participar do projeto. Para a coleta dos dados, primeiro, o professor participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE 1) e posteriormente, iniciou-se a coleta.

5.2 Participantes

Os participantes deste estudo foram quatro professores do sexo feminino, sendo destas: duas professoras de escolas regulares de ensino público, sendo uma da rede

municipal do interior do estado de São Paulo e outra da rede estadual; e duas professoras que atuam em instituição especializada.

O critério de inclusão dos participantes foi ter graduação em licenciatura, trabalhar em escola regular de ensino público, privada ou instituição especializada e possuir na turma pelo menos um aluno, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Sendo assim, para a realização deste estudo, foram selecionados quatro professoras, atuantes na rede regular pública e instituições especializadas. Com exceção da participante L., todos possuem idade acima de 40 anos e curso de especialização, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1: caracterização dos participantes.

Participantes	Idade	Formação/Ano de Conclusão	Especialização
P1	28	Lic. em Pedagogia (2012)	Não.
P2	40	Lic. Em Pedagogia (2008)	Educação Especial
P3	43	Magistério (1989)	Educação Infantil
P4	48	Magistério e Lic. Em Pedagogia.	Educação Especial

Fonte: a autora.

5.3 Local

Ao todo foram contatadas, 3 instituições especializadas, 5 escolas regulares privadas e 6 escolas regulares públicas. Dentre estas, a pesquisa foi aceita em 2 instituições especiais e 2 escolas regulares públicas, de três municípios do interior do estado de São Paulo. A seguir serão descritas de forma detalhada o ambiente de sala de aula no qual se realizou a observação do aluno público-alvo da educação especial.

- **Instituição Especializada (IE 1) – Professora 1 (P1)**

A instituição especial, local de trabalho do participante L. está situada num bairro residencial nobre de uma cidade do interior do estado de São Paulo de grande porte. O terreno foi cedido por bem-feitores de uma sociedade local para a instituição. Além disso, a instituição possui convênio com prefeitura, estado e a doação de pessoas físicas e jurídicas.

Na sala da P1(IE1), a turma era atendida simultaneamente por três profissionais que trabalhavam em equipe: A. que é fonoaudióloga e P1. e J. pedagogas. Dentre, P1 e J, apenas P1. aceitou participar da pesquisa, respondendo o questionário.

Na porta de entrada da sala de aula havia um pequeno portal de vidro de forma quadrilátera que permite a visualização dos transeuntes externos. O ar condicionado e janelas vitrôs formavam a imagem no alto da parede; ainda dois armários compunham o cenário da sala com objetivo de guardar os materiais utilizados na comunicação alternativa, também encontrou-se no seu interior: escovas de dente, atividades pedagógicas, jogos educativos e também um livro de registro diário de frequência. Outros utensílios dentro da sala como pia corroboravam a limpeza no momento da alimentação e das atividades artesanais. Dentro da sala de aula, bem como no interior na própria instituição câmeras de vídeos filmavam toda movimentação do período escolar. Exemplificando-se no diagrama abaixo:

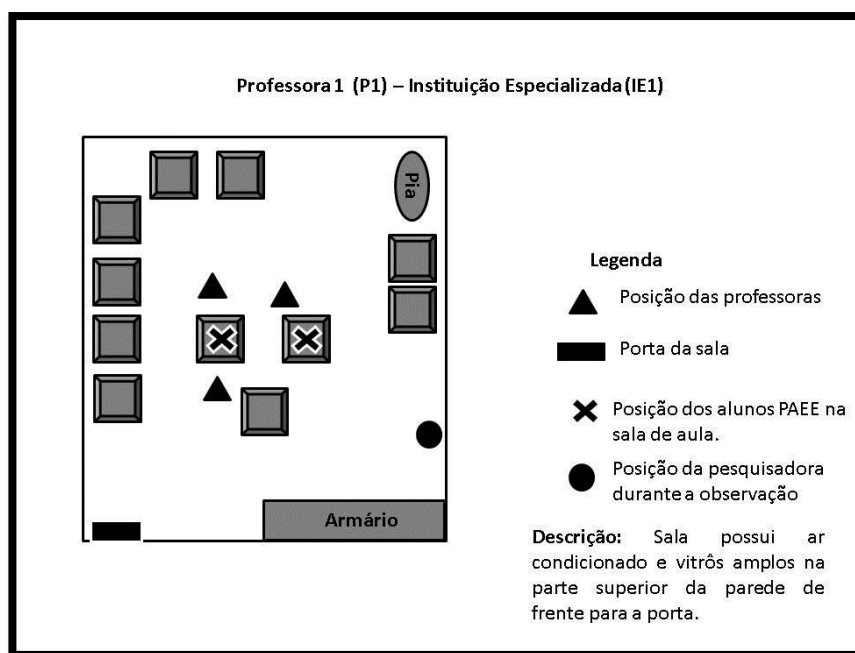


Figura 1: Diagrama da Instituição Especializada 1 (IE1) - (P1). (Fonte: a autora.)

Atualmente, a turma é composta por (tantos alunos) e por três alunos, na faixa etária entre seis e sete anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e matriculados também na rede regular de ensino. Segundo relato do coordenador da instituição, a turma possuía 7 alunos de vários níveis de

comprometimento, todos com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), destes 4 possuem a deficiência intelectual associada. Contudo, devidos as habilidades das crianças, foi possível dividir a turma a fim de atender melhor as necessidades.

- **Instituição Especializada (IE 2)– Professora 2 (P2)**

A instituição especial, local de trabalho do participante S., localizava-se num bairro residencial, próximo ao centro da cidade. O município é de pequeno porte, situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A instituição iniciou suas atividades no ano de 1983, passando por várias estruturas arquitetônicas, até o prédio próprio atual. A instituição possui convênio com a prefeitura para pagamento dos funcionários e do núcleo com manutenção das instalações.

A turma possui nove alunos na faixa etária entre oito e treze anos. Os alunos não estão matriculados na rede regular de ensino, estando somente matriculados na instituição até obterem habilidades consideradas satisfatórias para o reingresso na rede regular pública.

A sala de aula é pequena, comportando bem a reduzida turma. Possui desenho de flores em EVA, enfeitando a parede, bem como um armário, um ventilador, janelas e cortinas. As carteiras e cadeiras são de tamanho comum. Organizandose da seguinte forma:

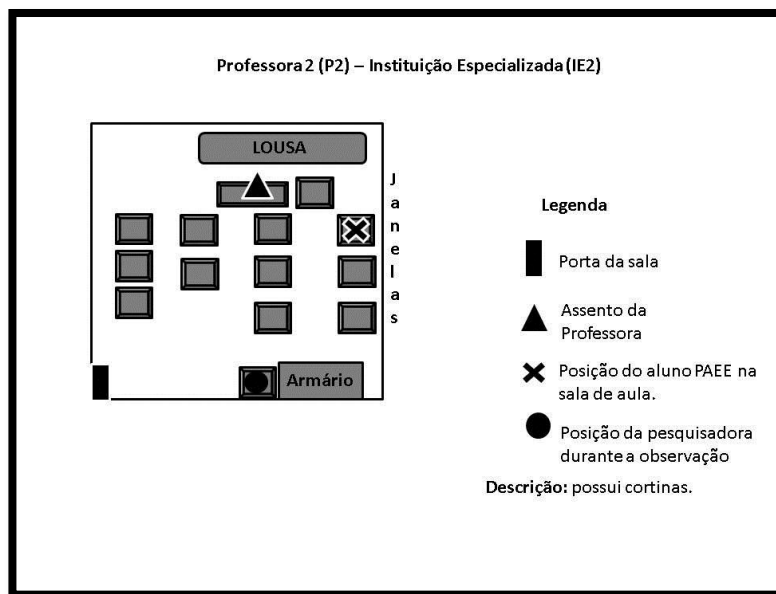


Figura 2: Diagrama da Instituição Especializada 2 (IE2) - (P2.). (Fonte: a autora)

- **Escola Regular Pública (ERP 1) – Professora 3 (P3)**

A escola, local de trabalho do participante A., localizava-se em um bairro residencial da periferia de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Contudo, ficava próximo da região rural. A comunidade era considerada em situação de vulnerabilidade, com altos índices de criminalidade e histórico de tráfico de drogas.

A turma possuía 21 alunos matriculados no nível escolar “Fase 5” da Educação Infantil, na faixa etária de quatro à cinco anos. A sala de aula era ampla e as mesas de agrupamento com cadeiras eram pequenas proporcionar o ensino infantil.. A sala tinha janelas, cortinas, um ventilador, armário, televisão, um espelho grande em uma parede, aparelho DVD. A sala também possuía mural com uma lista de meses do ano, calendário mensal, letras do alfabeto, números, e uma estante infantil com livros de literatura infantil. Compreendia a seguinte composição:

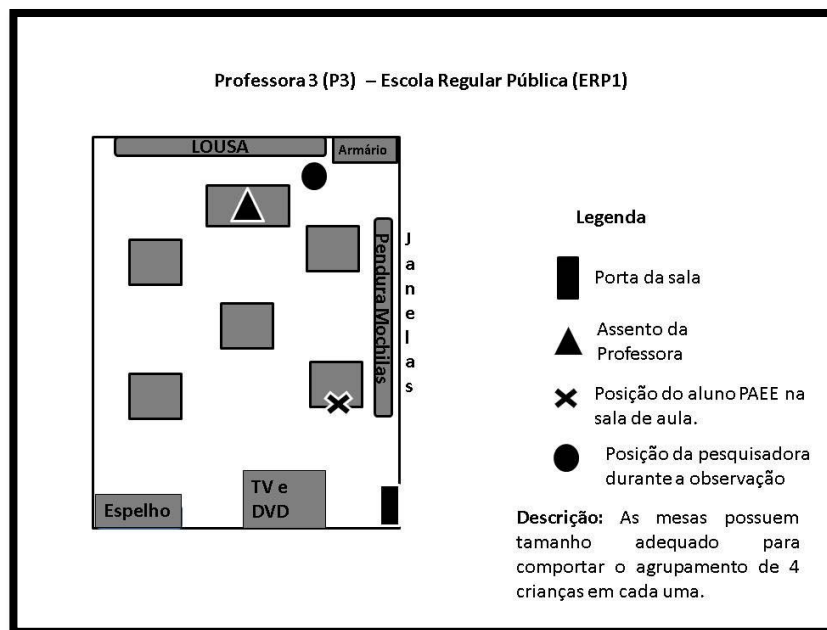


Figura 3: Diagrama da Escola Regular Pública (ERP 1) – (P3.). (Fonte: a autora.)

• **Escola Regular Pública (ERP 2) – Professora 4 (P4)**

A escola pertencia a esfera estadual, local de trabalho da Participante M., se localizava num bairro residencial de classe média. A turma referia-se ao 2º ano do ciclo fundamental I, em um total de 32 crianças.

A professora acrescentou no ambiente um mural com uma tabela dos numerais de 0 a 99, um cartaz com uma lista dos nomes completos dos alunos, um mapa do Brasil, um calendário do mês ampliado e uma lista com as regras de convivência. Na parede atrás da mesa da professora, havia uma lista com os primeiros nomes dos alunos, utilizada como um “quadro do incentivo” – segundo a professora, a cada boa tarefa realizada ou bom comportamento, ou seja, o cumprimento das regras, a criança recebia um desenho de estrela ao lado do nome, ao somarem 5 estrelas, ganhavam um gibi ou livro.

A sala se localizava num prédio térreo. As carteiras dos alunos eram organizadas em fileiras. Na lateral de frente da porta se situava a mesa da professora. No fundo da sala de aula havia um armário grande e dois ventiladores suspensos nas paredes.. Como verificada abaixo:

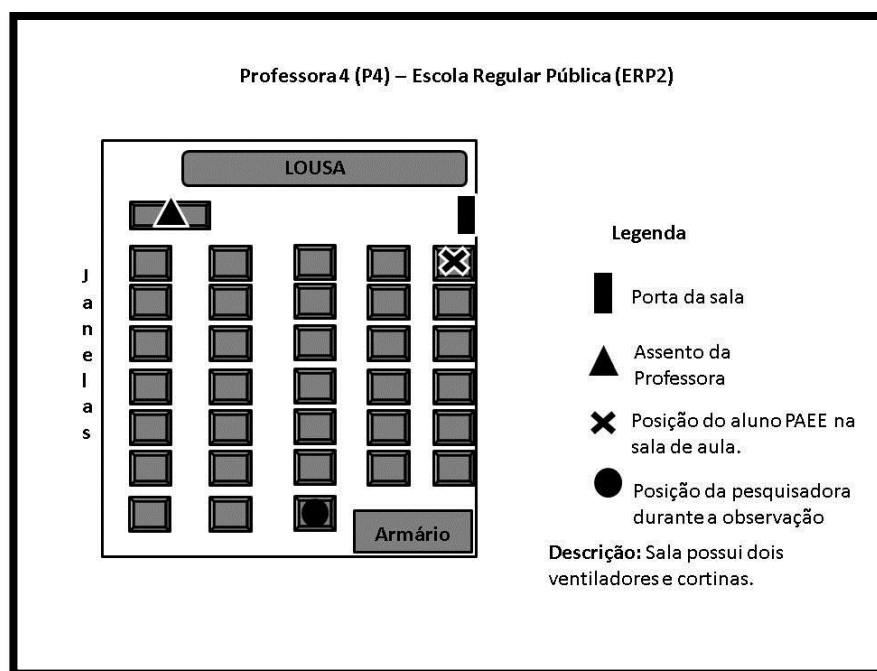


Figura 4: Diagrama da Instituição Especializada (ERP 2) – (P4.). (Fonte: Base de dados da pesquisa.)

5.4 Materiais e Equipamentos

Os materiais utilizados para a coleta de dados foram um caderno para anotações do registro da pesquisadora na observação, uma caneta, notebook e impressora para impressão da escrita da pesquisa, de declarações e questionários (APÊNDICE A).

5.5 Instrumentos

O instrumento utilizado foi um questionário (APÊNDICE A), que de acordo com Gil (1999) é uma técnica que permite que o participante responda no momento que melhor lhe convier. O instrumento consistiu em quatro blocos temáticos nos itens a seguir, sendo o primeiro intitulado “*O Professor e a sua formação*”, que visou obter informações acerca do currículo profissional, sobre as experiências com alunos público alvo da educação especial (PAEE). O segundo intitulado “*O Professor e a Turma em que Ministra Aulas*”, que buscou dados acerca da familiaridade do professor com a turma, com o aluno PAEE e o perfil da turma na descrição do professor.

Já o terceiro bloco nomeado “*O Professor e autoavaliação de suas práticas pedagógicas*”, objetivou informações sobre a organização e planejamento de atividades, formas de apresentação de conteúdos, meios de avaliação, qual a metodologia de ensino e uso dos procedimentos relacionados à leitura e escrita com os alunos com autismo. Por fim, o último bloco intitulado “*O Professor e o Aluno com Autismo*”, oportunizou um relato pessoal acerca das perspectivas escolares, efetividade da inclusão escolar e o quanto o professor se colocava como agente de inclusão no processo educativo deste aluno com autismo.

Também foi utilizado o registro descritivo da observação das aulas pela pesquisadora que consistiu em anotações das observações em sala de aula por meio dos seguintes tópicos: data, tempo de observação, disciplina/assunto da aula, instruções comuns dadas a todos os alunos, instruções específicas ao aluno com autismo, recursos e materiais utilizados na aula, abordagem metodológica, descrição breve das atividades realizadas, registro em foto da produção escrita do aluno, como indica os tópicos do roteiro de registro de Danna e Matos (1999).

5.6 Procedimento de Coleta de Dados

Para a coleta de dados as instituições foram contatadas por telefone. Diante de posicionamento a aceitar a participação enviou-se um email contendo em anexo o projeto da pesquisa, a fim de permitir uma análise mais precisa da proposta da pesquisa e a importância da participação. Com exceção da instituição de trabalho da Professora 2 (IE2/P2), que por telefone, exigiu uma visita presencial para avaliar o projeto impresso e conhecer a pesquisadora pessoalmente.

Posteriormente, a pesquisadora visitou cada uma das instituições que aceitaram participar do projeto para coletar a assinatura. Na Declaração Institucional de participação, apresentou-se e informou-se que após aprovação do Comitê de Ética, a pesquisadora contataria a instituição para agendar a observação da aula e entregaria os questionários.

Cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de responder ao questionário e abrir sua sala de aula para a observação. Nas observações das aulas, os professores apresentaram a pesquisadora como estagiária, esta se sentava no fundo da sala, a fim de que os alunos não se sentissem observados. Também não interferiu nas instruções dadas aos alunos pela professora. Os

questionários foram recolhidos pela pesquisadora em 2 a 4 dias após a entrega. Apenas a Professora 1 (IE1/P1) respondeu na mesma data, devido ao tempo disponível e o consentimento do coordenador da instituição.

Para registro das observações, produziu-se um relatório com descrições detalhadas das práticas pedagógicas acerca da leitura e da escrita dos participantes em situações reais.

5.7 Procedimento de Análise de Dados

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho – caracterizar as práticas pedagógicas acerca da leitura e escrita do público alvo da educação especial com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) - as respostas dos quatro questionários respondidos pelas professoras foram analisadas. Para compreender os dados obtidos, optou-se pela categorização em quatro eixos:

- a) *Formação Profissional*: questões sobre a formação geral dos participantes, bem como descrições dos motivos e interesses pela especialização, tempo de atuação com a turma, experiência anterior com alunos com deficiência ou outra especificidade.
- b) *Práticas Pedagógicas*: autoavaliação do participante sobre sua prática, planejamento e organização de aulas, avaliação do aluno, eficácia de ensino, conhecimento e prática sobre leitura, escrita e letramento.
- c) *Perspectivas sobre o Aluno com TEA*: a professora percebe seu(s) aluno(s) com autismo, qual(is) conhecimento(s) sobre estratégias e métodos de trabalho pedagógico ou terapêutico, posição quanto à inclusão escolar, apoios e dificuldades encontradas em seu trabalho pedagógico.
- d) *Atividades Desenvolvidas em Sala de Aula*: relato das observações das aulas das professoras com análise das práticas observadas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão, serão descritos os resultados encontrados na presente pesquisa. Os dados foram divididos em subtópicos contendo os quatro eixos da categorização dos dados: Formação Profissional, Práticas Pedagógicas, Perspectiva sobre o Aluno com TEA e Atividades Desenvolvidas em Sala de Aula – este último refere-se aos dados obtidos nas observações da aula das participantes pela pesquisadora.

6.1 Formação Profissional

Segundo Freire (2010), o educador precisa se assumir, se conhecer bem, pois se este profissional não possui estas características, em vez de analisar o processo educacional, faz um julgamento precipitado, e até errado, a respeito do educando. Para Feldmann (2005), o professor exerce o papel de mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno. Ainda com as contribuições de Freire (2010), um dos saberes necessários para a prática educativa deve ser o momento de reflexão: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão sobre a prática.” (p.18). Desta forma, é importante que se analise a formação dos participantes da presente pesquisa, pois pode contribuir para a análise das práticas pedagógicas observadas posteriormente.

A categoria de análise *formação* dos professores trouxe informações acerca da formação profissional, interesse e contribuições de cursos de especialização. Como mostra a Tabela 1:

Tabela 1: Formação Profissional das professoras participantes.

PARTICIPANTE/ LOCAL DE TRABALHO	IDADE	FORMAÇÃO/ ANO DE CONCLUSÃO	ESPECIALIZ AÇÃO	JUSTIFICATIVA DE INTERESSE NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO	INDICAÇÃO DE CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
Professora 1 (P1) – Instituição Especializada (IE1)	28	Pedagogia (2012)	Não.	Não respondeu	Não respondeu
Professora 2 (P2) – Instituição Especializada (IE 2)	40	Pedagogia (2008)	Educação Especial	“Por gostar de trabalhar na área da educação e ter um conhecimento mais profundo na minha vida pessoal e na carreira.” (sic).	“Muitas, aprendi a ver com outro olhar a educação infantil e inclusiva, trouxe amplo campo de conhecimento e troca de saber. Consigo ver o aluno e suas dificuldades, trabalhando suas dificuldades e me aprimorando.” (sic).
Professora 3 (P3) – Escola Regular Pública (ERP1) – rede municipal	43	Magistério (1989)	Educação Infantil	“Porque vale pontos na hora da atribuição de aula, e é lógico não dá para excluir o fato de aprender, aprendizagem continuada é muito importante.” (sic).	“Todos os cursos em geral são muitos bonitos e fáceis, porém quando você põe ‘a mão na massa’ fica tudo bem diferente, mas relembra as fases do desenvolvimento infantil, as diversas áreas do conhecimento, os eixos de aprendizagem, os referenciais...” (sic).
Professora 4 (P4) – Escola Regular Pública (ERP2) – rede estadual	48	Magistério e Pedagogia	Educação Especial	“Ao deparar em nossas escolas com crianças com necessidades educacionais especiais e perceber a grande necessidade de ir à busca de novos conhecimentos a fim de atendê-los nas suas reais necessidades, optei por realizar o curso.” (sic).	“Várias contribuições, entre elas: conhecer parte das potencialidades de cada criança e procurar oferecer atividades para procurar desenvolvê-las.” (sic).

Fonte: A autora

Já na Tabela 2, encontram-se os dados quanto à experiência da turma e do professor com crianças público alvo da educação especial (PAEE), conforme citado:

Tabela 2: Experiência com crianças PAEE.

PARTICIPANTE/LOCAL DE TRABALHO				TEMPO DE ATUAÇÃO NA TURMA	ALUNO COM TEA PRIMEIRO CONTATO DA TURMA COM PAEE	POSSUI EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM CRIANÇAS PAEE
Professora 1 (P1) – Instituição Especializada (IE1)				11 meses	Não. Turma exclusiva de alunos com TEA e deficiências associadas.	Não.
Professora 2 (P2) – Instituição Especializada (IE 2)				09 meses	Sim.	Sim. Experiência de 5 anos.
Professora 3 (P3) – Escola Regular Pública (ERP1) – rede municipal				10 meses	Sim.	Sim. Um aluno com indicação da escola para avaliação na rede.
Professora 4 (P4) – Escola Regular Pública (ERP2) – rede estadual				10 meses	Não. A turma o acompanha desde o ano anterior.	Não.

Fonte: A autora.

Considerando as informações dadas na Tabela 1, três das quatro professoras tem idade acima de 40 anos, com formação em magistério e pedagogia. Apenas a P1 (IE1) possui 28 anos e a graduação em pedagogia. As professoras P2 (IE2) e P4 (ERP2) possuem formação em educação especial e mostram que os fatores que os incentivam a formação continuada é a necessidade de conhecimento na prática docente. Contudo, com especialização em educação infantil (e atuante nesta área), a P3 (ERP1) indica que além do conhecimento, os pontos para promoção na carreira contam como parte de seu interesse.

Já a Tabela 2 indica que todas as professoras tiveram seu primeiro contato neste ano com o aluno com TEA. O aluno com TEA é o primeiro com este diagnóstico a participar da turma de P2 e P3. Porém, no caso da P4 este já o segundo ano do aluno PAEE com a turma e no caso da P1 a turma se refere à apenas alunos com TEA. Quanto à experiência das professoras com alunos PAEE, P1 (IE1) e P4 (ERP2) alegam ser a primeira vez, já P2 (IE2) e P3 (ERP2) indicam que já possuem certa experiência.

6.2 Práticas Pedagógicas

Na categoria *práticas pedagógicas*, todas as professoras alegaram possuir tempo para planejamento das atividades. As professoras P1 (IE1), P3 (ERP1) e P4(ERP2) situaram este período de desenvolvimento no próprio local de trabalho, o qual já estava previsto para essa função. Apenas P2 indicou utilizar esse período em sua residência. Considerações como necessidades e capacidade do aluno, duração da atividade, rotina necessária foram citadas. De acordo com Libâneo (2010), “[...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” (p.222).

A respeito da autoavaliação da prática pedagógica, as três professoras P1, P2 e P4 indicaram iniciar a partir do repertório prévio do desenvolvimento e conhecimento do aluno, a isso atribuindo a sua boa prática. P3 indicou somente sua experiência como referência quanto à essa autoavaliação.

Em relação aos exemplos das atividades de letramento duas professoras, P2 e P3 apontaram a escrita de bilhetes, listas e receitas e a leitura de jornais, revistas e literatura infantil. A professora P2 ainda indicou a atividade de vida diária (AVD) de uso de transporte público. As outras duas participantes P1 e P4 fazem uso de escrita individual e coletiva, como caderno de escrita com escrita de interesses e gostos, roda de conversa, atividades lúdicas que envolvam leitura e escrita, como “bichonário”, que consiste na elaboração de uma lista de nomes de animais em ordem alfabética com as características dos mesmos e “gibiteca” que se refere ao uso de gibis para leitura e produção escrita/desenho.

Estes exemplos de práticas pedagógicas de leitura e escrita, estão de acordo com Maciel e Lúcio (2008), pois o letramento refere-se ao uso e funções sociais da escrita, implicando na compreensão dos vários gêneros textuais, tipos de narrativa, tipos de leitura.

Para a avaliação do progresso/ avanço do ensino, a participante L. realiza observações e escreveu:

“Avaliamos através da observação e se a criança está entendendo como estou transmitindo o conhecimento para ela e através de seus gestos, olhares, reações.”(sic)

Para a avaliação progresso/avanço do ensino, a participante S. avalia por meio da metodologia utilizada na atividade, grau de esforço e desempenho do aluno escreveu:

“Que ocorre mudanças relativas a metodologia de ensino constantemente devemos rever e discutir conceitos do planejamento virar a eficácia do educador e educando na sala de aula tendo estratégias e incentivos adequados e procuro ver o grau de esforço do aluno e se está tendo um desempenho positivo na aprendizagem e se mostra interesse.”(sic)

Para a avaliação do progresso do ensino, a participante M. afirma verificar por meio do avanço e desempenho dos alunos, e escreveu:

“O ensino no meu ponto de vista é eficaz quando está centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos promovendo avanço significativo. Entendo que se há avanço, houve aprendizagem.”(sic)

Para a avaliação do progresso do ensino, a participante A. citou o feedback escrevendo:

“Quando nos dão feedback do que propomos a eles, por exemplo, a cada criança foi apresentada a letra inicial do seu nome, depois foi pedido que pegassem a sua letra e daí quando cada um acertava era uma alegria.” (sic)

Diante das transcrições a respeito da avaliação do aluno com TEA, as professoras demonstram preocupação com a avaliação do desempenho desses alunos em sala de aula e, cada uma à sua maneira, propõe uma forma de avaliar. Por meio da identificação dessas práticas, pode-se capacitar os professores para o entendimento de métodos e técnicas adequadas para essa população. Este dado se mostra relevante para maior aprofundamento, cabendo pesquisas futuras acerca deste procedimento por parte dos professores.

Essas preocupações vão ao encontro do que afirma Oliveira (2005), no sentido que a avaliação se caracteriza como instrumento, o que possibilita que se estabeleçam condições de aprendizagem ao aluno e relação com o ensino, estes procedimentos

permitem uma análise do desempenho do aluno e embasam o planejamento e aplicação de novas estratégias de ensino, visando o objetivo de cada etapa de ensino.

6.3 Perspectiva sobre o Aluno

Na categoria *Perspectiva sobre o Aluno*, para caracterizar seu aluno com TEA todas as participantes indicaram o déficit nas habilidades sociais, comunicação e comportamentos inadequados. Contudo, as falas das professoras demonstram despreparo em relação às necessidades de adaptação curricular e técnicas comportamentais para a escolarização desse público alvo da educação especial. Considerando o quadro abaixo:

Quadro 2: caracterização dos alunos com TEA na perspectiva das suas professoras.

P1 (IE1)	P3 (ERP1)
- dificuldade de se relacionar - contato visual difícil - dificuldade de estabelecer interações sociais - comportamentos compulsivos - ecolalia” (sic)	“Ela me parece muito ‘mimada’ independentemente do autismo, ou seja, sempre tem suas vontades atendidas, e quando isso não acontece, grita, chora, bate nos amigos, joga objetos neles...”(sic)
P2 (IE2)	P4 (ERP2).
“Tem dificuldades na fala, não consegue ter expressões em sentimentos e ideias, é meio tímido, tem falta de atenção não fica muito tempo sentado, consegue ler algumas sílabas e escrever, prefere ficar mais sozinho, as vezes não responde quando chamo, parece não ouvir.” (sic)	“Apresenta-se muitas vezes passividade, um grau baixo de ecolalia. Não gosta de muito barulho.” (sic)

Fonte: a autora.

A professora P1 (IE1) apresenta as características relacionadas ao transtorno do espectro do autismo (TEA). Já a professora P2 (IE2) relata, em especial, as características que seu aluno apresenta, complementa ainda com o repertório de escrita do aluno, mas relata achar que o aluno não a responde “parecendo não ouvir”. A professora P3 (ERP1) percebe que a aluna se comporta inadequadamente quando contrariada, isso implica em seu relato em achá-la “mimada”, demonstrando desconhecer as características do transtorno, logo há uma implicação nas práticas

pedagógicas adotadas. P3 também identifica as habilidades acadêmicas da aluna. A professora P4 (ERP2) indica as características do aluno, apresenta sua preocupação com comportamentos que a remetem a “passividade”.

Na questão “Como você trabalha leitura e escrita do aluno com autismo?”, as professoras indicaram as seguintes estratégias.

Quadro 3: Relato sobre as estratégias de leitura e escrita desenvolvidas pelas próprias professoras.

P1 (IE1)	P3 (ERP1)
<i>“Trabalhamos através do lúdico, de brincadeiras, de contação de história. A escrita trabalhamos através de caderno da sua própria história e do caderno de escrita com atividades” (sic)</i>	<i>“Socorro! A T. já lê desde a Fase 4 [da educação infantil], reconhece as cores e os números, e quando ela pede a gente faz algumas atividades que são para a turma (ainda de reconhecimento das letras).” (sic)</i>
P2 (IE2)	P4 (ERP2)
<i>“Quanto a leitura procuro mostrar as figuras e diferenciá-las das palavras, deixando que ele aponte cada um, reconhecer placas, rótulos, alimentos entre outros. Já quanto a escrita deixo ele rabiscar, escrever, desenhar, ensino as letras e juntar as figuras, colocar nome” (sic)</i>	<i>“Trabalho com meu aluno com autismo da mesma forma que desenvolvo o trabalho com os demais, considerando que ele é altamente funcional. As atividades desenvolvidas são direcionadas a fim de oportunizar interação participação de todos. Tipos de leitura: leitura em voz alta feita pelo professor, leitura compartilhada, leitura sequenciada, individual e em grupo, rodo de leitores, entre outros. Em todas, o aluno participa, porém requer atenção individualizada em algumas.” (sic)</i>

Fonte: a autora.

Segundo as respostas, transcritas no Quadro 3, a professora P1 foca sua prática como em equipe (nós), já que trabalha em sala com mais uma pedagoga e uma fonoaudióloga. A participante indica que utiliza o lúdico para a leitura e a escrita com atividades e uma sessão de história da vida no caderno. A professora P2 permite que o aluno realize as tarefas de escrita da maneira que consegue, tentando mediar esse aprendizado de leitura e escrita e utilizando situações funcionais para a vida do aluno (como rótulos, placas). A professora P3 reconhece que as tarefas são inferiores ao repertório da aluna, percebe que a criança só realiza quando deseja as atividades. P4 já

indica que possui uma metodologia comum a turma e adequa sua atenção e instrução ao aluno com TEA.

Estes dados da P3 e P4 indicam que ainda é presente a ausência de conhecimento acerca das características desse público alvo, consequentemente não compreendem que dentro desse quadro, seus alunos com TEA possuem características específicas.

Para as pessoas com TEA também é preciso que se desenvolvam atividades que interessem/desafiem o aluno, considerando o desenvolvimento e habilidades da pessoa com TEA, isto é, a adaptação do currículo. As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte podem ser realizadas no nível coletivo, ou seja, na sala de aula por meio do planejamento e implementação do currículo da classe, bem como no nível individual, por meio do programa educacional individualizado (PEI), (MEC/SEESP, 2000). O discurso das professoras P3 e P4 indicam desconhecer essa necessidade do processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Blanco (2004) defende a importância de levantar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, os fatores favorecedores das mesmas e as necessidades que eles apresentam. A partir de tal conhecimento, é possível ajustar as intervenções e apoios pedagógicos. Segundo a autora:

“[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual” (p. 296).

A importância da relação desses conhecimentos para a prática pedagógica adequada é o melhor desempenho e desenvolvimento do aluno. Além disso, para a educação de pessoas com TEA deve-se prevalecer à preferência por materiais e recursos que viabilizem maior concreticidade do conteúdo, estabelecimento de rotina, previsibilidade e visualização do material.

Para a questão “Você acredita na inclusão escolar de crianças com autismo? Por quê?”, três das professoras (P1, P2 e P4) afirmaram positivamente, usando argumentos como grau do autismo, apoio especializado, escola adequando-se ao aluno, capacidade da pessoa com autismo. Apenas a professora P3 que indicou não concordar, pois na

situação que está, entende que se exclui demais os alunos. Além disso, indicou que assim como é direito do aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA), os demais também tem direito. Nunes (2010) esclarece que a inclusão escolar é promissora para alguns casos de alunos com TEA, para outros o ensino na instituição especial pode ocorrer um melhor desempenho.

Quanto aos apoios que as profissionais possuem para atender aos alunos com TEA, duas professoras P1 e P2, ambas profissionais de instituição especializada, relatam ter apoio especializado para atender estes alunos, como o orientador pedagógico da instituição ou os profissionais da saúde (psicologia, fonoaudiologia). As demais professoras P3 e P4, ambas profissionais da rede regular de ensino, relatam não possuir apoio especializado, contudo, A. indicou o auxílio de estagiárias.

Para a questão nº 25 “Você acha que seu aluno está sendo incluído? Por quê?”, o discurso das professoras não se assemelha. No caso de P1, ela entende que sim e indica a presença de um orientador pedagógico e a mediação entre instituição e escola por este profissional. No caso de P2, também indica que sim, considerando a interação do aluno com pares, a participação e desempenho do aluno nas atividades, a presença de outros profissionais especializados e a disposição de materiais. Para a participante P4, o aluno também está sendo incluído, considerando seu desempenho acadêmico e sua socialização. Já para a participante P3, não, pois entende que a criança com TEA desestabiliza a rotina das atividades, atrapalha o desempenho da turma e é rejeitada pelos pares. Como mostra o quadro 4:

Quadro 4: Relato das professoras sobre a questão “Você acha que seu aluno está sendo incluído? Por quê?”.

P1 (IE1)	P3 (ERP1)
<i>“Sim, está sendo incluído porque o orientador tem reuniões nas escolas regulares para saber como estão na escola e trocar informações com os professores para ajudá-los.” (sic)</i>	<i>“Difícil, acho que não, porque as crianças ficam muito cansadas no dia que ela vem, não dá para ter a rotina fica tudo muito agitado, e não é bacana você não ser bem acolhida.” (sic)</i>
P2 (IE2)	P4 (ERP2)
<i>Sim ele é aceito pelos outros alunos se interage mantendo a previsibilidade de ordem, participa de algumas tarefas mantendo um contato mais próximo com as outras crianças, tem profissionais capacitados para a intervenção e material para</i>	<i>“Sim, já que é possível notar seu avanço tanto socialmente como cognitivamente.” (sic)</i>

<i>ser trabalhado. (sic)</i>	
------------------------------	--

Fonte: a autora.

Kenyon-Braga e cols (2002) indicam que o público alvo da educação especial apresenta ausência no repertório de determinados comportamentos, tais como sociais, acadêmicos, atividade de vida diária ou comportamentos “em excesso” como agressões, estereotipia, autolesões, agressões verbais. A Análise do Comportamento oferece instrumento para educação especial, já que sua teoria indica quais estratégias adotar diante dessa ausência ou “excesso”.

Considerando os relatos das professoras, os resultados indicam que os professores da rede regular enfrentam maior dificuldade com a escolarização dos alunos com TEA, dentre as causas se encontra a ausência do educador especial na escola. Os professores relatam que essa falta de apoio especializado, compromete o processo de inclusão escolar desses alunos. Os professores das instituições especializadas indicam ter conhecimento mais amplo sobre as características do aluno, bem como considerações em suas práticas pedagógicas, devido à formação e experiências. Contudo, os dados indicam que parecem não conhecer as estratégias específicas relacionadas ao desempenho acadêmico do público com transtorno do espectro do autismo (TEA).

Contudo, todas as professoras criaram estratégias para atender melhor ao aluno com TEA como, por exemplo: instrução específica, reforço positivo após realização de tarefas, elaboração de regras da turma com penalidades ao descumprimento, promover pequenos desafios para manter ou aumentar o tempo de concentração e atenção durante atividades, perguntas dirigidas especificamente ao aluno durante a aula para abrir espaço para a participação do aluno com TEA.

6.4 Atividades de Leitura e Escrita Desenvolvidas em Sala de Aula

As observações da pesquisadora foram realizadas nos dias agendados com a escola e assentidos pela professora regente. A pesquisadora se posicionou no fundo ou no canto das salas para o procedimento. Dentre as atividades observadas nas aulas de cada professora em relação à leitura e escrita, destacaram-se as seguintes experiências:

- **P1 (IE1)**

A turma é atendida por três profissionais que trabalham em equipe: C. que é fonoaudióloga e F. e L. pedagogas. L. aceitou participar da pesquisa, respondendo ao questionário. Composta por três alunos, estavam presentes apenas SK e WL, ambos com seis anos e matriculados na rede regular de ensino.

SK é verbal, apresenta movimentos estereotipados, realiza pouco contato visual, interage com as profissionais e com a professora sempre que deseja algo ou toma iniciativa de realizar sozinho, contudo, exige-se uma disciplina e as professoras intervêm.

WL. é verbal, mas apresenta muita dificuldade na fala e ecolalia. É muito afetuoso, solicita contato físico como abraçar as professoras, até para com a pesquisadora, cujo primeiro contato ocorreu no dia da observação. Também apresenta movimentos estereotipados com a cabeça e os braços.

Atividade: recontação de história – A Chapéuzinho Vermelho

A atividade foi organizada de modo que ambos os alunos e as professoras sentassem-se no chão, em roda. A história já havia sido lida pelas professoras em datas anteriores e neste dia, os alunos quem deveriam recontar a história da “A Chapéuzinho Vermelho”. O livro possuía ilustrações infantis e escrita curtas das falas e narrativa da história. Os alunos SK e WL são verbais, o que facilitou o desenvolvimento desta atividade. C. incentiva SK a realizar a atividade. SK aceita a atividade e parece muito satisfeito com a tarefa, já que as profissionais fazem sons de acordo com algumas situações da história, comentário e indagações acerca da próxima página.

Porém, quando acaba a página perde a atenção, um pouco distraído com a minha presença em sala de aula e com a movimentação de outros profissionais e até um aluno da antiga turma entrando na sala de aula. Nesses momentos, alguns comportamentos de estereotipia são observados. No caso de SK, se dão através de pulos e gritos, às vezes de palmas e encurvação da coluna para cima e para baixo ao pular.

WL participa da atividade, na medida em que demonstra empolgação, gritos ou exclamações que demonstram que está acompanhando as situações de conflito da história. Sua fala não é tão fluida como a de SK. Quando incentivado a recontar a

história, WL rejeita e se afasta da roda, emitindo alguns gemidos e movimentos estereotipados, que em seu caso, se refere ao movimento da cabeça e dos braços. A professora L. antecipa *“Ah, você quer ouvir do SK, né? Tudo bem, vamos ouvir do SK e prestar atenção na história! Senta aqui comigo, vamos ouvir...já está na parte da chapeuzinho falando com o lobo”*. L. busca o aluno e o pega nas mãos, o instruindo a se sentar. O aluno aceita.

A professora o orienta a se sentar mais próximo da roda, WL senta-se encostando na professora L. No momento da narrativa de SK. sobre a descoberta da Chapeuzinho que era o lobo disfarçado de vovó, a fonoaudióloga questiona *“Olha, como que a Chapeuzinho fica quando descobre o lobo? Que cara que ela faz?”* ambos os alunos iniciam uma expressão qualquer, como que uma careta. As professoras retomam *“Não, a Chapeuzinho fica assustada! Como que é a cara de assustada? A cara de susto?”*. A professora L. e C. juntas fazem a expressão, C. indica *“Olha, WL. olhos esbugalhados, boca aberta”* e ambos os alunos imitam no mesmo momento. Ao fim da história, se inicia outra atividade de pintura de cartões de natal.

Análise da Atividade: identificação de práticas

A professora intervém de modo a anteceder situações de conflito, utilizando como estratégias o fazer combinados comportamentais. Por exemplo, WL rejeita contar a história, se isola e emite alguns ruídos. Contudo, ao orientá-lo a se aproximar, este o faz. A oportunidade de participação e de respeito a sua vontade, evita situação de crises. Braga-Kenyon et. al. (2002) indicam que o reconhecimento da Análise do Comportamento se deu também pelas escolas que seguem seus princípios, como é o caso da instituição. Os autores indicam ainda que para essa prática, é preciso de um treino do profissional, a fim de garantir um procedimento adequado. Portanto, esta intervenção considerou os princípios da Análise do Comportamento Funcional, precedendo um comportamento inadequado.

A professora intervém também incentivando a contação de SK, elogiando com palavras *“muito bem”* ou *“parabéns”* ao fim de cada etapa da história. Para garantir a atenção e concentração do aluno, a professora recorre a questões sobre a próxima parte da história.

A professora ainda utiliza a contação de história como metodologia de ensino, o que colabora muito para a produção escrita do aluno, já que produzir um texto é mais

que transcrever uma ideia, pois exige que se retomem textos já falados ou ouvidos, escritos ou lidos e formular um novo, que também não está passível de alterações, (CORREA, 2002).

- **P2 (IE 2)**

A turma atendida pela professora S. possui 9 alunos com deficiência. Dentre eles, o aluno LF possui deficiência intelectual associada ao transtorno do espectro do autismo (TEA) e sexo masculino. O aluno apresenta estereotipia, que em seu caso, refere-se ao movimentos das mãos (balançar ou girar os pulsos) e interesse restrito por carrinhos (brinquedo), cuja necessidade faz com que a professora negocia com ele a presença dos carrinhos em cima da mesa para que a criança aceite realizar as atividades. Apresenta ainda ecolalia e fala com dificuldade, às vezes vocalizações ininteligíveis. Com o contexto e as situações da aula, a professora consegue compreender melhor a tentativa de fala.

Atividade: escrita de nome de objetos

A atividade consistiu em uma folha impressa distribuída para cada aluno. A professora instruiu a sala explicando que deveriam identificar o objeto da figura, e posteriormente, escrever nos tracejados respectivos, individualmente. Após a fase escrita, deveriam pintar os desenhos. A professora posicionou um aluno da sala com deficiência intelectual ao seu lado, contudo, LF fica bem próximo da mesa da professora.

LF não está alfabetizado, assim, seu desempenho na atividade contou com o apoio da atividade pronta, feita pela professora. O aluno deveria copiar as palavras e sua própria folha. Segue abaixo a foto da atividade do aluno:

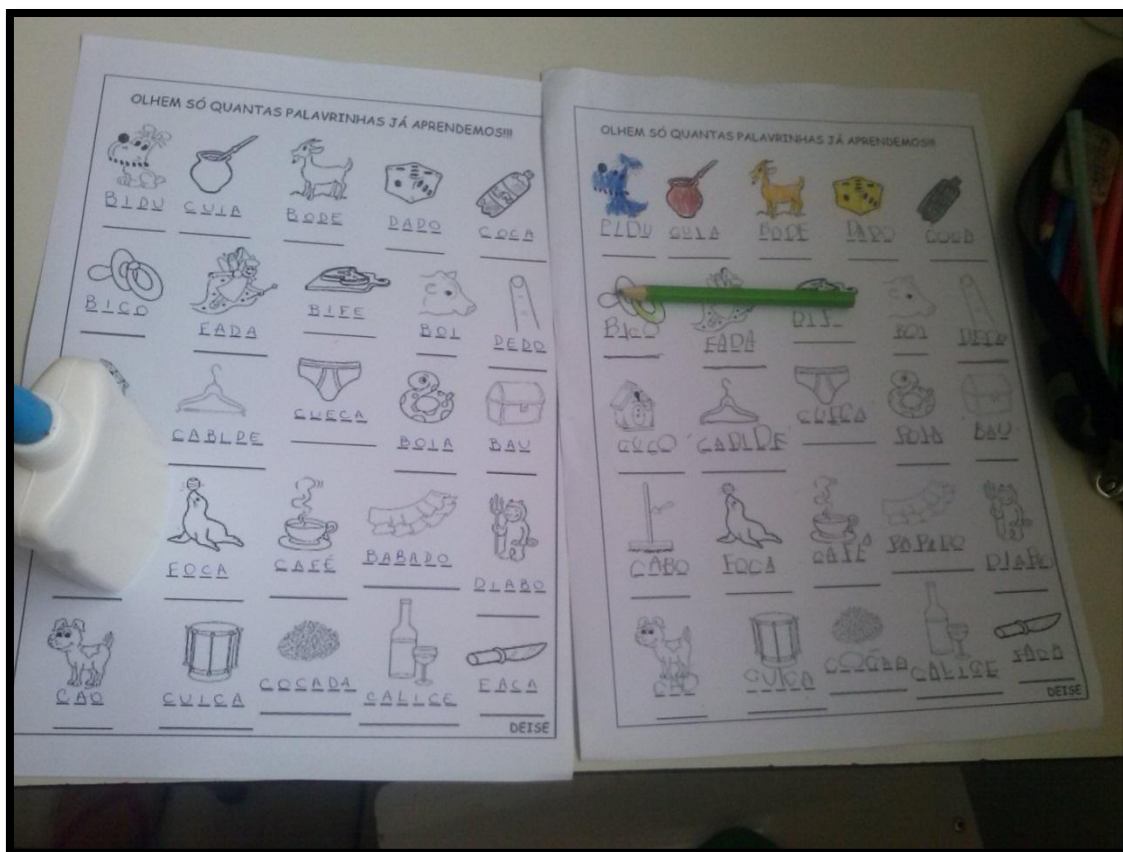


Figura 5: desempenho do aluno LF da professora P2 (IE2). (Fonte: registro da autora.)

Ainda que com este apoio, o aluno solicitava a atenção e instrução da professora a chamando por “tia”. A professora muitas vezes já estava instruindo outro aluno, por isso LF não tinha a atenção atendida no momento que a solicitava. Porém, o aluno persistia, chamando “tia” várias vezes até ser atendido ou respondido pela professora que ela já iria até sua mesa. Um dos aspectos que fizeram muitos dos alunos se dirigirem com dúvidas sobre a atividade foi a identificação de algumas imagens como: cuíca, cachorro (pois era o do desenho da “Turma da Mônica”), cuia, bico (já que o desenho indica uma chupeta).

A professora precisava instruir o aluno, mesmo quando ele não a chamava, pois seu tempo de concentração é curto. Após certo período, o aluno mexia nos carrinhos, na cola ou se virava para olhar a conversa e movimentação da turma. A professora em uma dessas vezes, percebeu sua distração com o carrinho e se dirigiu ate sua mesa, dizendo que agora era hora dos carrinhos ficarem na garagem – colocando-os ao canto superior da mesa do próprio aluno. LF aceita e reinicia a atividade.

Mesmo antes de terminar a cópia, o aluno relatou estar cansado, alegou não querer mais fazer e sim querer brincar com os carrinhos, questiona se poderá brincar

com o carrinho depois. A professora o incentiva a continuar, negociando a tarefa: *“Meu amor, mas temos que fazer, todos estão fazendo. Falta pouco, você consegue, fez tão bonito até agora. Quando terminar a atividade, você pode brincar com o carrinho no fundo da sala, enquanto seus colegas terminam também.”*

Quando o aluno acaba a atividade a professora repassa a identificação dos objetos e a cópia e questiona quais são as letras conforme indicadas por ela pelo apontar do dedo na escrita da atividade do aluno. O aluno consegue reconhecer algumas e a professora o elogia com *“muito bem”* ou *“isso”* e oferece um afago demonstrando afeto. Ao fim dessa revisão da atividade a professora anuncia: *“Agora, LF, você pode ir brincar com os carrinhos, brinca lá nos fundos, pra não atrapalhar seus colegas.”*

Análise da Atividade: identificação de práticas

A professora intervém de modo a negociar a realização da tarefa em troca de uma atividade prazerosa para o aluno (brincar com os carrinhos). Além disso, utiliza elogios e afeto como reforçadores do comportamento desejado.

Também se utiliza da instrução geral para a turma e individual ao aluno com TEA. Verifica-se o uso de revisão da atividade como meio de ensino e avaliação oral.

Um ponto relevante para o planejamento da atividade são os repertórios dos alunos, muitas das figuras das atividades não foram facilmente identificadas pelos alunos. Por outro lado, é preciso que novos conhecimentos sejam agregados ao repertório destes alunos. Como caracteriza De Rose (2005), nas situações de leitura e escrita, as atividades devem conter palavras do repertório do educando e também com palavras desconhecidas, a fim de estimular o pensar sobre o sentido, significado e escrita da nova palavra.

Segundo Maciel e Lucio (2008), a alfabetização refere-se à tecnologia, ou seja, a arbitrariedade da língua e suas regras, como ortografia, gramática, coesão e coerência, números, pontuação. A professora solicitar a cópia da escrita e a identificação oral das letras é um procedimento adequado a aprendizagem do aluno.

- **P3 (ERP 1)**

A turma compreende o nível escolar Fase 5 da Educação Infantil, sendo composta por 21 alunos entre 4 e 5 anos. A aluna é do sexo feminino, está em processo

de diagnóstico clínico, mas possui fortes indicadores de TEA, apresenta estereotípias, que em seu caso, se referem ao movimento dos dedos e das mãos e gritos. Alguns comportamentos inadequados foram presenciados pela observadora/pesquisadora, como bater, puxar objetos, empurrar colegas, mesmo quando frustrada com uma restrição da professora. A aluna já está alfabetizada e é verbal.

Atividade: calendário

A professora trabalha com uma rotina, a ideia é que a turma consiga se apropriar da compreensão dos dias da semana, meses e tempo (sol, nublado, chuva). Ao chegarem na sala de aula, após o café da manhã, as crianças sentam-se no chão próximo a lousa. A professora se posicionou de frente para eles. Em cada caderno a professora colou um calendário do mês e se utiliza deste todos os dias, as crianças são questionados sobre “*Que dia foi ontem?*” e “*Que dia é hoje?*”. Na lousa há um calendário também, assim as crianças podem indicar qual foi o dia anterior, vendo a última data em que o quadrado que está o número do dia foi pintado. A professora também questiona quais são os números envolvidos e qual número formam juntos. Também questiona o mês e o dia da semana, dando dicas como “*Ontem foi quarta-feira, então, que dia da semana é hoje?*”.

Durante a atividade, a aluna T. fica andando pela sala. A professora a chama uma vez para se sentar com os demais. A aluna recusa, enquanto anda percebe o chinelo da colega, logo se senta ao lado da colega, cujo chinelo é do desenho das “Princesas da Disney”; ficando claro que seu interesse é no chinelo, pois a todo momento mexe nos pés da colega, tenta tirar o chinelo, fala “*princesas*” – a colega tenta estabelecer diálogo. A aluna repete o que a colega fala “*ganhei da minha mãe o chinelo, eu gosto das princesas*” uma vez. Depois, volta a mexer no chinelo, tentar tirá-lo dos pés da colega. Por duas vezes, se atém a olhar a lousa, às vezes faz alguns movimentos com a boca, mas a pesquisadora não identifica o som. A professora a manda parar de mexer nos chinelos, a aluna grita uma vez e volta mexer. A colega pede a T que pare, mas T continua, a colega então permite, mas continua incomodada, às vezes tirando a mão de T de seus pés. T grita e põe a mão novamente. A professora diz a colega que deixe T ver o chinelo e diz para T não machucar a colega.

Depois dessa atividade coletiva, a professora os orienta para que se sentem, chama um a um na mesa e entrega os respectivos cadernos, orienta cada um deles para a pintura do dia certo no caderno.

A aluna T. se recusa a atividade, optando por realizar um desenho livre no verso de uma folha do caderno, como mostra a imagem abaixo:



Figura 6: registro gráfico da aluna T. da participante A. (ERP 1). (Fonte: Base de dados da pesquisa).

A aluna utiliza uma folha em branco, em que a professora já havia registrado sua falta com a data e um “F” simbolizando a falta. A professora a elogia pela participação (mesmo que não tenha realizado a atividade) e a orienta a ler os meses na lista próximo à sua mesa. A aluna lê todos os meses, em ordem aleatória, de acordo com o apontar do dedo da professora. Mesmo quando com letras iniciais iguais, produz a resposta correta. A professora diz à pesquisadora que a aluna está alfabetizada desde o

início da Fase 4 (ano passado). Então, solicita à aluna que leia as palavras que mostra numa revista e a aluna lê. A professora elogia e oferece um afago nos braços e na cabeça da aluna. T sorri e sai para sentar-se próximo às mochilas, onde encontra uma das “Princesas”. Passa uns minutos olhando a mochila e mexendo nos zíperes. Segundo a professora, a aluna tem momentos. Há dias que aceita atividades e até as pede, há dias como este que se nega e foca atenção em objetos ou no balanço (quando no parque). A professora ainda diz que a família promete realizar o processo de diagnóstico da criança desde a Fase 4, mesmo com o encaminhamento da escola, conversas com a mãe e o irmão mais velho, o processo está em a ver desde o ano anterior.

Análise da atividade: identificação de práticas

A professora apresenta dificuldade em organizar um procedimento que faça a aluna realizar as tarefas. Até porque sua coordenação motora é comprometida (hipotonia), o que dificulta sua prática quanto a escrita. Contudo, elogia a aluna quando esta apresenta alguma tentativa de participação ou desempenho em leitura (habilidade que a aluna se destaca diante dos demais) – o que deve ocasionar esta falta de interesse é o conteúdo e a forma da atividade. Aguiar (2011) indica um caso de sucesso de inclusão escolar em que se aplica a Comunicação Facilitada, o aluno apresenta maior autonomia, como melhoria no desempenho escolar e comunicação, após a inserção do instrumento AlphaSmart. Talvez seja o caso da aluna T, obter um apoio tecnológico para a escrita paralelo ao treino da escrita manual.

Mas a postura da professora ainda sim é positiva em relação a participação da aluna, ainda que pareça compreender a presença da aluna na escola como um espaço para socialização, como mostra o estudo de Sant’Anna (2005), é comum uma confusão por parte dos professores da rede regular sobre os conceitos de integração e inclusão.

O relato da professora sobre o processo de diagnóstico da aluna, infere nos estudos de Bosa (2006) em que a identificação do transtorno e o trabalho precoce educacional formal e articulado com outros serviços e profissionais resulta em mais benefícios para o repertório da criança, a autora completa apontando que a intervenção psicoeducacional deve focar-se também na família dessas crianças. Esta visão de “integração” ou “socialização”, vai de acordo também com Goldberg cols. (2005) que aponta para a influência da mídia e de estigmas sobre a perspectiva dos professores, o que interfere em sua prática.

Nunes (2012) vem a corroborar, por meio da revisão acerca da temática, indicando que os principais desafios apontados pelos professores são lidar com alunos que desempenham limitada competência comunicativa, considerando os estudos de McGregor e Campbell (2001); Goldberg et al. (2005) *apud* Camargo e Bosa (2009). Também quando exibem hiperatividade e comportamentos desafiadores e opositivos, conforme o estudo de Robertson et. al. (2003).

- **P4 (ERP 2)**

A turma corresponde ao 2º ano do ensino fundamental ciclo I com 32 crianças. O aluno é do sexo masculino, possui diagnóstico de TEA, é verbal, mas muito tímido, falando muito pouco. Quando a turma se desorganiza e conversam entre si, o aluno permanece quieto e não interage com os demais. Às vezes, alguns alunos o procuram para interagir, o aluno responde, mas não procura interação.

Atividade: cabeçalho e matemática – simulação de uso do dinheiro (moedas)

Na lousa, a professora já passou o cabeçalho e todos copiaram – nele estão informações como nome da escola, data, tempo, nome do aluno e a rotina (indicação das atividades a serem realizadas no dia). Ao fim do cabeçalho, a professora escreve na lousa o número da página e das atividades a serem feitas. Todos os alunos inclusive V. copiam imediatamente.

A professora instrui a turma para abram o livro na página da atividade de matemática. Cada aluno abre na página sozinho, a professora espera alguns minutos e repete as instruções, chama alguns nomes de alunos agitados que conversam e cobra a atividade. Pergunta se todos abriram, enquanto isso, passa nas fileiras para verificar as páginas, corrige a dos alunos que não estão preparados. Verifica o de V e do colega atrás dele, os elogia por já terem aberto.

Durante a atividade de matemática, a professora oferece um tempo para realização de todos. Enquanto isso, passa nas fileiras verificando a realização e dando dicas quando percebe erros repetidos em vários alunos. Com V a professora oferece mais tempo de mediação das atividades, pede que o aluno leia sozinho o enunciado, destaca a tarefa repetindo a instrução do enunciado, mas de uma maneira mais clara e

objetiva, depois orienta os erros, e diz: “*V agora pensa para fazer a atividade*” (esta fala se repete para todos os alunos quando a professora media a tarefa)

Atividade: correção de bilhete

A professora passa um exercício de correção coletiva, escreve uma simulação de bilhete na lousa com erros de ortografia, omissão de letras, plural ou singular inadequado. Inicia-se as falas dos alunos com erros que identificaram, entre eles mesmo acontece uma discussão sobre quem indicou os erros do bilhete corretamente e quem errou.

A professora reorganiza o momento da indicação dos erros, chamando um aluno por vez, mesmo assim alguns ainda respondem antes do colega chamado. A professora chama V. para falar, mas por ter a voz muito baixa, não consegue devido ao barulho que a turma faz enquanto discutem o exercício. A professora chama a atenção da turma a respeito das regras de convivência escritas no mural da sala. V. diz a regra baixinho: “*falar um de cada vez*”. Após uns minutos, a turma se acalma e V indica o erro que identificou – o aluno erra, pois a palavra está escrita corretamente, a professora explica que é daquele jeito mesmo que se escreve e pede que ele pense mais, que ele consegue achar outros erros.

Análise das atividades: identificação de práticas

A professora utiliza o cabeçalho e o estabelecimento de rotina. Além disso, recorre às regras de convivência da turma para discipliná-los num momento de desatenção dos alunos na sua instrução.

As rotinas são importantes na educação desse público alvo, porque através dela o aluno se organiza, antecipa uma resposta para a atividade. Para Nunes (2010), em seu estudo de revisão acerca da intervenção e rotina na inclusão de autistas, identificou que:

“[...]Esses eventos são caracterizados pela presença de enunciados previsíveis, sequenciais e contextualizados, que permitem à criança antecipar respostas durante a interação (QUILL, 1995).”

Também importante porque o “stress é evidenciado quando níveis de demandas internas ou ambientais excedem a capacidade do indivíduo em manejá-las” (p. 373), (NUNES, 2010). Assim, é preciso compreender o aluno em seus limites e auxiliá-lo

para progresso em algumas habilidades, como o aumento de tarefas, de rotina e de aprendizagens.

A professora oferece mais atenção na mediação das atividades com o aluno com TEA. Incentiva-o a responder questões feitas à sala. Estimula a reflexão da aprendizagem com dicas e ensino do correto, como no exercício de matemática, como apontam Maciel e Lucio (2008), que se enquadra em atividade de leitura e escrita e letramento, cuja característica é o uso e funções sociais da escrita, implicando na compreensão dos vários gêneros textuais, tipos de narrativa, tipos de leitura, anotação de tarefas a se lembrar.

6.5 As Contribuições da Pesquisa: as práticas pedagógicas encontradas

Dentre os registros podem-se verificar as práticas pedagógicas utilizadas pelas participantes foram:

- a) Fornecer instrução geral aos alunos da turma, seguida de instrução individual à alunos com maior dificuldade – dentre estes, o aluno com TEA.
- b) Falar repetidas vezes as regras da turma, em situações de conversas paralelas entre os alunos.
- c) Elogiar ou demonstrar afeto aos alunos com TEA em várias situações: quando realizam a tarefa, quando respondem a uma questão dada em instrução geral ou individual durante a exposição da aula, quando desejam usá-los como exemplo positivo para a turma.
- d) Negociar a realização das tarefas através de recompensas pelo cumprimento desta.
- e) Revisar a atividade realizada, a fim de avaliar e ensinar o correto, quando erro.
- f) Prevenir situações de crise antecipando uma medida que reorganize os comportamentos.
- g) Dirigir a atividade através de questionamentos sobre a mesma.
- h) Utilizar-se de atividades de letramento: leitura de literatura infantil, revistas, notícias de jornal, cópia para treino da escrita, correção coletiva de escrita, escrita de receitas, listas,

Concluindo, muitas são as estratégias utilizadas, muitas funcionam e outras nem tanto. Contudo, por meio dessa experiência de observação, pode-se verificar o comprometimento das participantes em relação à escolarização de seus alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). Ainda que sem muitos apoios, sem muito conhecimento, todas tentam, na medida do possível, adequar sua rotina de atividade e suas práticas ao alunado.

7. Considerações Finais

A princípio, esta pesquisa buscou identificar as práticas pedagógicas acerca da leitura e escrita mais comumente utilizadas com os alunos com TEA, bem como caracterizar esse processo de inclusão sob a perspectiva do professor. De fato, os dados indicam que, os alunos com TEA necessitam de estruturação por meio de programas individuais e mediação e monitoramento de atividades, como interação com pares, mediação na atividade. Mas, de modo geral, todas as professoras são unânimes em mostrar que as regras de sala de aula valem para todos: todos devem cumprir tarefas. Para isso, cada profissional adequa o contexto dessas medidas pedagógicas, pois ao mesmo tempo que necessitam ensinar à todos, precisam abrir exceções aos alunos com TEA, como a presença de um carrinho na mesa, o brincar após a tarefa, permitir a saída do aluno da sala quando muito barulho o perturba, intervir em comportamentos inadequados. Esse conflito de ter de abrir exceções segue a trajetória do professor.

Quanto ao papel do professor, muitas são as responsabilidades e necessidades, o momento para planejamento de aulas, muitas vezes se segue de apenas estabelecimento de atividades futuras. Em que momento essa reflexão necessária quanto a sua prática, enquadra-se às necessidades dos alunos e do aluno com TEA?

Os dados ainda mostram que a formação dos professores torna este processo menos difícil para todos os envolvidos (professor, alunos e aluno com TEA). Ou melhor, o conhecimento acerca deste público e de práticas pedagógicas adequadas ao público alvo da educação especial (PAEE), interfere muito no sucesso ou fracasso desse processo educacional.

O professor da classe comum, precisa de um conhecimento básico de características e estratégias de ensino sobre esse alunado, mas não lhe compete a carga completa da responsabilidade pedagógica: deve existir um educador especial em cada escola da rede pública, profissional capacitado e especializado para este tipo de apoio ao professor da classe regular. Cada escola tem um contexto e se tivesse um profissional presente no cotidiano seria mais eficiente que medidas paliativas como o atendimento em escolas polos, que muitas vezes pelo transporte dificultoso ou pela falta de proximidade com a família, leva à desistência do atendimento educacional especializado (AEE) e até mesmo quanto ao diagnóstico. Mesmo nas instituições especializadas, o professor regente deveria ter uma capacitação melhor, que envolvessem uma parte teórica mais aprofundada e atividades práticas. Por exemplo, um educador com

formação específica na área de educação especial a nível de graduação pode contribuir com a orientação do trabalho pedagógico ou assumindo, de fato, uma turma.

Afinal, um processo de inclusão escolar de sucesso capacita o aluno para seu desempenho escolar mais autônomo, acreditando no potencial de aprendizagem do educando. Idealiza-se o momento que não mais se diga “inclusão” e sim “educação”, ainda que a área “Educação Especial” deva permanecer com esta função, o processo deve ser educacional e não “de inclusão”.

REFERÊNCIAS

6ª Vara da Fazenda Pública do Estado de São Paulo, Processo nº 053.00.027139-2, 2001. Disponível em <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/noticia.asp?codigo=208> Acesso em 14 de abril de 2014.

APA (American Psychiatric Association), **Transtornos Mentais. DSM-IV TR**. 4ª Ed. Rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: CAMARGO JR, W. (ORG). **Transtornos invasivos do desenvolvimento**. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005. p. 16-20

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BOSA, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28, 47-53.

BRAGA-KENYON, P. KENYON, S.E. MIGUEL, C.F. Análise Comportamental Aplicada (ABA): um modelo para a educação especial. In____: **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**, 3º Milênio, p. 148-154.

BRASIL, Lei Nº 12.764/12. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 20 de abril de 2014.

BRASIL. Decreto 3.956. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 24 de novembro de 2014.

BRASIL. Decreto nº. 7,611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União de 17/11/2008. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei Nº 10.216/01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10216.htm Acesso em 19 de abril de 2014.

BRASIL. Lei Nº 7.853/89. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm Acesso em 19 de abril de 2014.

BELISÁRIO FILHO, J. F. B. CUNHA, P. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEE/SP), Universidade Federal do Ceará (UFC). Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007. Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em 20 de abril de 2014.

BRASIL. Portaria Nº 3.211/07. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2007/GM/GM-3211.htm> Acesso em 27 de abril de 2014.

BRASIL. RESOLUÇÃO SSS-83, 2012. Disponível em ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpsssp/bibliote/informe_eletronico/2012/iels.ago.12/Iels149/E_R-SS-83_070812.pdf Acesso em 20 de abril de 2014.

CAMARGO, S. P. H. & BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar E Autismo: Revisão Crítica Da Literatura. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 65-74, 2009

Chamberlain, B. O. (2002). Isolation or involvement? The social networks of children with Autism included in regular classes. *Dissertation Abstracts International*, 62 (8-A), 2680. (UMI No.AAI3024149)

FELDMANN, M. G. (org). **Educação e mídias interativas: formando professores**. São Paulo: EDUC, 2005.

FONTANA, R. A. C. Da CRUZ, M. N. O desenho Infantil. In: **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Editora Atual, 1997, p. 144-166.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários Prática Educativa**. 42^a Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010. – Coleção Leitura

GNERRE, M. Linguagem, Poder e Discriminação. In: **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985, p. 3-24.

GOLDBERG, K. PINHEIRO, L.R.S. e BOSA, C.A. A opção do professor pela área da educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. **Perspectiva**, 107, 59-68.

MÈREDIEU, Florence de. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 9, n. 3, Sept. 1993 . Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de abril de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/SEESP. **Projeto Escola Viva**. Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

NUNES, D. R. de P. Capítulo 18: Autismo e Inclusão: entre a realidade e a ficção. In___: **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Coleção Inclusão Escolar Vol. 2. p. 279-292, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S., & CAMPOS, T. E. (2005). Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16 (31), 51-77.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 23 de março de 2014.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG). DAS MARGENS AO CENTRO: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

TEZZARI, M. & BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In____: C. R. Baptista & C. a. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção**. (p. 145-156). Porto alegre: ArtMed, 2006.

APÊNDICE A

Questionário ao Professor

Bloco 1: O Professor e a sua formação

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação inicial:
4. Concluído em:
5. Possui curso de especialização () não (**IR PARA QUESTÃO 8**)
() sim Qual(is)?
6. Por que houve o interesse por fazer este curso?
7. Quais contribuições este(s) curso(s) acrescentou(aram) em sua prática pedagógica?
8. Possui título de pós graduação na modalidade Mestrado e/ou Doutorado? Qual?
9. Possui experiências anteriores com pessoas com deficiência ou transtornos mentais?

Bloco 2: O Professor e a Turma Em Que Ministra Aulas

10. Há quanto tempo você atua com esta turma em que o aluno com autismo está presente?
11. Como descreveria o perfil da sua atual turma?
12. O aluno com autismo é o primeiro aluno especial que entra em contato com esta turma?

Bloco 3: O Professor e sua autoavaliação de práticas pedagógicas

13. De modo geral, como você avalia sua prática pedagógica?
14. Consegue ter tempo para planejamento de aula? Como você organiza suas atividades?

15. Como avalia a eficácia do ensino? Como entende que os alunos aprenderam o objetivo de estudo?
16. Qual seu conceito de letramento?
17. Poderia citar exemplos de atividades de letramento que utiliza ou já utilizou em sala de aula?
18. Como você trabalha a leitura e a escrita do aluno com autismo?

Bloco 4: O Professor e o Aluno Com Autismo

19. Quais são as características do aluno com autismo que você atende?
20. Você conhece alguma abordagem teórica/metodologia de trabalho pedagógico ou terapêutico para pessoas com autismo? Quais?
21. Você acredita na inclusão escolar de crianças com autismo? Por quê?
22. Como observa a participação do aluno com autismo nas suas aulas? Cite pontos positivos e negativos.
23. Quais apoios você possui para lidar com a necessidade especial de ensino do aluno com autismo?
24. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta hoje para sua prática pedagógica com a turma e com este aluno especial?
25. Você acha que esse aluno está sendo incluído? Por quê?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: *Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas acerca da Leitura e Escrita de Alunos com TEA em Escola Regular e Instituição Especializada*

Pesquisadores Responsável: Maria Amélia Almeida e Iasmin Zanchi Boueri

Instituição a que pertencem os Pesquisadores Responsáveis: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Telefones para contato: (16) 9-8194-6750 (operadora Tim) ou (11) 9-7235-8947 (operadora Vivo)

E-mail para contato: amanda16750@gmail.com

Nome do Participante Voluntário: _____

Idade: _____ anos **R.G.** _____

O Sr.(a) está sendo convidado(a) à participar da pesquisa sobre práticas pedagógicas acerca de letramento, leitura e escrita na inclusão de crianças e jovens com autismo.

Você foi selecionado por ser professor na rede regular de ensino do sistema público, de instituição privada ou de instituição especial. Ter um aluno com autismo na sala de aula e vivenciar os desafios da educação destes. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo deste estudo é avaliar o trabalho docente no que se refere ao ensino e uso da leitura e da escrita na educação formal e especial de crianças e jovens com diagnóstico de autismo. Identificar quais problemas são enfrentados no trabalho pedagógico e quais fatores considerar para a resolução destes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder algumas informações pessoais e sua opinião sobre assuntos relacionados ao autismo, sua prática pedagógica e sua formação por meio de respostas do questionário da referida pesquisa.

Ficará uma cópia escaneada com os pesquisadores responsáveis e eles se comprometem a não divulgar esta cópia para qualquer outra pessoa.

Sua participação poderá implicar em alguns riscos, como incômodo com assuntos ou temáticas, desgosto em responder questões da pesquisa e com a observação de algumas de suas aulas. Contudo, sinta-se a vontade para interromper e retomar estes procedimentos quando mais conveniente.

Você não será diretamente beneficiado, mas é imprescindível que compreenda a importância de sua participação nesta pesquisa: estará auxiliando o desenvolvimento de mais pesquisas na área, na compreensão e elaboração de materiais para a população estudada.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Quando for necessário nomear o participante a qual pertence os dados citados, o pesquisador designará um nome fictício.

Comprometemo-nos em financiar os custos com transporte e alimentação que, por ventura, você possa ter para conceder a entrevista. Contudo, comprometemo-nos a comparecer, sem qualquer custo para você, no local que você solicitar. Gostaríamos de enfatizar que o questionário respondido pode ser entregue na data acordada como melhor lhe convier.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o nome e telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

 Profa. Dra. Maria Amelia
 Almeida

 Profa. Dra. Iasmin
 ZanchiBoueri

 Amanda Cristina dos
 Santos Pereira

Eu, _____, RG _____ nº _____
 _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Carlos, _____ de _____ de _____

 Assinaturado(a) Participante

ANEXO 1

PROTOCOLO DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACERCA DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM TEA EM ESCOLA REGULAR E INSTITUIÇÃO

Pesquisador: Iasmin Zanchi Boueri

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33529714.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 860.628

Data da Relatoria: 27/10/2014

Apresentação do Projeto:

O trabalho tem como objetivo principal esclarecer aspectos relacionados ao aspecto pedagógico da inclusão de autistas no ensino regular e especial, por meio de entrevistas realizadas com educadores.

Objetivo da Pesquisa:

"O objetivo deste estudo é avaliar o trabalho docente no que se refere ao ensino e uso da leitura e da escrita na educação formal e especial de crianças e jovens com diagnóstico de autismo. Identificar quais problemas são enfrentados no trabalho pedagógico e quais fatores considerar para a resolução destes."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Sua participação poderá implicar em alguns riscos, como incômodo com assuntos ou temáticas, desgosto em responder questões da pesquisa e com a observação de algumas de suas aulas. Contudo, sinta-se a vontade para interromper e retomar estes procedimentos quando mais conveniente.

É imprescindível que compreenda a importância de sua participação nesta pesquisa: estará auxiliando o desenvolvimento de mais pesquisas na área, na compreensão e elaboração de materiais para a população estudada. "

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 860.628

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e com baixo risco aos participantes

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Adequados

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 06 de Novembro de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)