

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI/CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

CLAUDETE FREITAS DE ANDRADE

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO:
DESAFIOS DA INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIZ GONZAGA/ RS**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2021

CLAUDETE FREITAS DE ANDRADE

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO:
DESAFIOS DA INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIZ GONZAGA /RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack
Coorientadora: Dra. Lizandra Andrade Nascimento**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2021

A553a Andrade, Claudete Freitas de
Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro
Autismo: Desafios da Inclusão no Município de São Luiz
Gonzaga/RS / Claudete Freitas de Andrade.- 2021.
141 p.;

Orientadora: Edite Maria Sudbrack
Coorientadora: Lizandra Andrade Nascimento
Dissertação (mestrado) - Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen,
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Frederico
Westphalen, RS, 2021.

1. Educação Inclusiva 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA) 3.
Inclusão 4. Alfabetização 5. Formação de Professores I. Sudbrack,
Edite Maria II. Nascimento, Lizandra Andrade III. Título.

376(816.5)

Bibliotecária responsável: Karen Soares Avila CRB10/2223

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URI/Câmpus de Frederico Westphalen;
Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé – CEP: 98400-000, Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Silvia Regina Canan;
Diretora Acadêmica: Dra. Elisabete Cerutti;
Diretor Administrativo: Dr. Ezequiel Plínio Albarello.

Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas;
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado;
Coordenadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Disciplina:

Dissertação de Mestrado.

Orientadora:

Dra. Edite Maria Sudbrack.

Orientanda:

Claudete Freitas de Andrade.

Título da Dissertação:

Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autismo: Desafios da Inclusão, no município de São Luiz Gonzaga/RS.

CLAUDETE FREITAS DE ANDRADE

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO:
DESAFIOS DA INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack – Orientadora
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Lizandra Andrade Nascimento – Coorientadora
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

UNOCHAPECÒ

Dedico este trabalho a meu esposo Paulo Roberto Nunes, pelo amor, dedicação e incentivo, por me fazer acreditar que tudo é possível. Basta perseguir os sonhos e não desistir.

Aos meus pais, por terem sido à base da minha perseverança.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por toda a sustentação, proteção, fé e esperança durante esta caminhada. Pela sabedoria e por todo sopro de vida que é me oferecido a cada dia para que possa prosseguir, crescer e evoluir, individual e coletivamente. Por ter me segurado em suas mãos e me levantado todas as vezes que me senti enfraquecida.

Sou grata a Deus por ter colocado em meu caminho pessoas especiais, que não mediram esforços para me auxiliar durante todo o percurso do Mestrado. A essas pessoas, meus sinceros agradecimentos.

À minha família, meus pais, irmãs, irmão e sobrinhos, por entenderem minha ausência em alguns momentos durante esses estudos. A meu esposo, Paulo Roberto Nunes pela compreensão dos momentos solitários enquanto eu estava na frente da tela do computador, tentando aprender e conhecer mais sobre a educação inclusiva, principalmente da alfabetização de alunos com TEA.

Aos meus cunhados, cunhada, amigos e parentes que, mesmo distantes, se fizeram presentes ao longo desta jornada, com mensagens de incentivo, carinho e apoio para que eu fosse até o fim com muita determinação.

A minha orientadora, professora Dra. Edite Maria Sudbrack e coorientadora, professora Dra. Lizandra Andrade Nascimento, minhas musas inspiradoras e incentivadoras, obrigada por terem me acolhido tão bem. Com suas palavras certas, fizeram-me acreditar cada vez mais em mim e no meu potencial. Por suas orientações, pelo compartilhamento de conhecimentos e material bibliográfico, pelo carinho e confiança a mim dispensados desde o início dessa parceria e por me aguentar até o fim dessa caminhada.

Quero fazer um agradecimento especial as minhas diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e colegas por aguentarem meus desabafos e relatos sobre minhas descobertas em relação ao tema abordado, pesquisado e estudado. Sou grata pelas palavras de carinho e incentivo os quais me impulsionaram a chegar até aqui.

Gratidão a todos aqueles que, de maneira direta ou indireta, me apoiaram e incentivaram na conquista de mais uma etapa na vida.

Conhecer a fundo uma pessoa com autismo pode trazer um aprendizado especial para nossa vida. Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece e deve ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver. Para isso, são necessárias ações motivadoras, de tal forma que ela sinta vontade de participar de atividades conosco e que sejamos as pessoas com as quais ela realmente tenha prazer em estar e ficar. Essas são as primeiras etapas para que ela seja resgatada do seu mundo singular e estabeleça vínculos com as pessoas ao seu redor. Uma pessoa com autismo sente, olha e percebe o mundo de maneira muito diferente da nossa. Pais, professores, profissionais e a sociedade como um todo precisam mergulhar em seu universo particular e perceber o mundo da mesma forma que ela o vê. Imbuídos desse espírito, os resultados dessa empreitada são surpreendentes e transformadores.

(Ana Beatriz Barbosa Silva, 2012).

RESUMO

A presente dissertação buscou suscitar discussões e reflexões sobre a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como os desafios da inclusão dos alunos com TEA dentro da sala de aula do ensino regular, durante o processo de alfabetização. Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com análise textual descritiva em consonância com Minayo (2009) e Moraes (2003). Inicialmente as pesquisas bibliográficas deram embasamento teórico às reflexões e análise dos dados coletados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado para os professores alfabetizadores de crianças com espectro autista, no contexto de São Luiz Gonzaga, município localizado no Rio Grande do Sul. Os principais objetivos dos questionários foram conhecer o posicionamento dos professores frente à inclusão escolar, bem como seus conhecimentos acerca do TEA e das metodologias que possam favorecer o processo de alfabetização e inclusão desses alunos no ambiente escolar. Neste sentido, os resultados da pesquisa revelam que os entraves existem principalmente na carência de formação dos profissionais, bem como na aceitação e comprometimento dos pais em receber o diagnóstico e procurar apoio, tanto escolar como médico. Percebe-se também que a inclusão vem acontecendo no município de São Luiz Gonzaga/RS, embora a passos lentos, mas existem movimentos, leis e empenho por parte dos professores e de alguns órgãos públicos, que criam leis, fazem chamamentos para a causa, demonstram empenho, encaminham para o atendimento com uma psicopedagoga e, se necessário, ao atendimento especializado. Tais reflexões levam a repensar os reais significados da inclusão e da necessidade urgente de que as políticas públicas assumam a responsabilidade sobre a formação docente e a continuidade permanente, com a sensibilização de pais, professores, escolas e sociedade sobre a importância de aceitar o diagnóstico e procura de apoio multifuncional com maior brevidade possível, tanto na área da saúde, quanto na educação, pois ambas devem caminhar juntas. Sabe-se que quanto mais cedo for o amparo, o diagnóstico e a aceitação, mais estimulado o aluno será.

Palavras-chaves: TEA. Inclusão, alfabetização.

RESUMEN

Esta disertación buscó suscitar discusiones y reflexiones sobre la alfabetización de los estudiantes con TEA, así como los desafíos de incluir a los estudiantes con TEA. Espectro autista (ATE) dentro del aula de educación regular, durante el proceso de alfabetización. Por tanto, se adoptó la investigación bibliográfica y de campo, con análisis textual descriptivo en línea con Minayo y Moraes. Inicialmente, la investigación bibliográfica dio base teórica a las reflexiones y análisis de los datos recolectados a través de la aplicación de un cuestionario semiestructurado para alfabetizadores de niños con espectro autista, en el contexto de São Luiz Gonzaga/RS, municipio ubicado en Rio. Grande do Sul. Los principales objetivos de los cuestionarios fueron conocer la posición de los docentes hacia la inclusión escolar, así como sus conocimientos sobre la TEA y las metodologías que pueden favorecer el proceso de alfabetización y la inclusión de estos estudiantes en el entorno escolar. En este sentido, los resultados de la investigación revelan que los obstáculos existen principalmente en la falta de formación de los profesionales, así como en la aceptación y compromiso de los padres, en recibir el diagnóstico y buscar apoyo tanto en las escuelas como en los médicos. También se advierte que la inclusión viene ocurriendo en el municipio de São Luiz Gonzaga, aunque a un ritmo lento, pero hay movimientos, leyes y esfuerzos por parte de los docentes y algunos organismos públicos, que crean leyes, hacen llamados a la causa. , manifiestan compromiso, los remiten a la asistencia con un psicopedagogo y, si es necesario, a asistencia especializada. Tales reflexiones llevan a repensar los significados reales de la inclusión y la urgente necesidad de políticas públicas que asuman la responsabilidad de la formación docente, y la continuidad permanente con la conciencia de padres, docentes, escuelas y sociedad sobre la importancia de aceptar el diagnóstico y buscar apoyos multifuncionales. Lo antes posible tanto en el ámbito de la salud como en el de la educación, ya que ambos deben ir de la mano. Se sabe que cuanto antes el apoyo, el diagnóstico, la aceptación, más se estimula el desempeño del alumno incluido.

Palabras clave: TEA. Inclusión, alfabetización.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Busca no banco de teses e dissertações da SCIELO	19
Quadro 02: Busca no banco de teses e dissertações da CAPES	19
Quadro 03: Resumo da pesquisa encontrada no banco de dissertações da SCIELO	20
Quadro 04: Resumo da pesquisa encontrada no banco de dissertações da CAPES	21
Quadro 05: A evolução da concepção de deficiência na história educacional	35
Quadro 06: Legislação Brasileira de Educação Inclusiva (1989-2020)	42
Quadro 07: Sínteses do alcance dos objetivos	98

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educadores;
AEE	Atendimento Educacional Especializado;
BPC	Benefício da Prestação Continuada;
CadÚnico	Cadastro Único – conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza;
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa;
CF	Constituição Federal;
CIF	Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social;
CRE	Coordenadoria Regional da Educação;
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais;
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente;
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social;
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social;
MEC	Ministério da Educação e Cultura;
ONU	Organização das Nações Unidas;
PcD	Pessoa com Deficiência;
RS	Rio Grande do Sul;
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas;
SEMEDE	Secretaria Municipal de Educação e Esporte;
SLG	São Luiz Gonzaga;
SUS	Sistema Único de Saúde;
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
TEA	Transtorno do Espectro Autista;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO DO TEMA	14
1. CONTEXTO DA PESQUISA	18
1.1. Justificativa	18
1.2. Estado do Conhecimento	19
2. DELINEAMENTO TEÓRICO	24
2.1. A Educação Inclusiva na Legislação e nas Políticas Educacionais	24
2.2. Políticas públicas para a educação no Brasil	26
2.3. Evolução do conceito de deficiência na história educacional	31
2.4. TEA e o preceito da inclusão na legislação	37
3. A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA	47
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	68
4.1. Refletindo sobre a formação de professores para a educação inclusiva	68
4.2. Saberes e fazeres docentes: uma reflexão	73
5. A INCLUSÃO NA VOZ DOS PROFESSORES	82
6. PERCURSO METODOLÓGICO	101
6.1. Participantes	103
6.2. Critérios de inclusão e exclusão	104
6.2.1. Critérios de Inclusão	104
6.2.2. Critérios de Exclusão.....	104
6.3. Procedimentos	105
6.3.1. Coleta dos dados	105
6.3.2. Análise textual	105
6.3.3. Considerações éticas.....	106
6.3.4. Riscos e benefícios da pesquisa.....	107
CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	122
Apêndice A: Questionário para as psicopedagogas e Gestora no setor da Educação Especial da 32ª. CRE.	123
Apêndice B: Questionário para Alfabetizadores(as)	127
ANEXOS	131
Anexo A: Termo de Coparticipação Institucional	132

Anexo B: Termo de Coparticipação Institucional.....	135
Anexo C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.....	138

INTRODUÇÃO DO TEMA

A pesquisa intitulada “Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Desafios da Inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS”, justifica-se pela importância de aprofundar os conhecimentos acerca das especificidades da alfabetização de alunos com autismo, a fim de contribuir para a efetiva inclusão dessas crianças.

Inicialmente, cabe considerar que as pessoas com autismo têm seus direitos assegurados desde a Constituição Federal de 1988, a LDBN, Lei n. 9394/1996 e em especial, a partir da Lei n. 12.764/2012. Busca-se, portanto, estudar essa temática seguindo os parâmetros da LDB, vinculando-a ao desafio da equidade do sistema de ensino e da tarefa complexa dos educadores alfabetizadores de criança com TEA. Para tanto, é fundamental realizar uma reflexão sobre o tema, principalmente no momento atual, em que se vivencia uma pandemia, causada pelo Coronavírus, cujos impactos afetam não só o processo de aprendizagem, como também o aspecto social, cultural, econômico, afetivo e emocional de todos.

Esse momento singular demanda a atenção dos pesquisadores na área educacional de uma forma mais atenta e segura, no que diz respeito ao conhecimento, à tomada de decisões, à mudança, ao processo integral da criança e de seus cuidadores. Vive-se, hoje, um momento de transição econômica, política, cultural e social, que afeta todos os setores da sociedade. Trata-se de um momento de transformação, o que Boaventura de Sousa Santos (2006) chamaria de “crise de paradigmas”, a qual se caracteriza como um processo de tensões, críticas, contraposições e contradições. Santos (2006) salienta que essa crise resulta da emergência do novo paradigma – o paradigma emergente, entendido como um paradigma emancipatório.

Especificamente, no que concerne ao processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se relevante considerar que muitos educadores se sentem despreparados e inseguros ao trabalhar com tais crianças. Em geral, isso ocorre pela falta de compreensão sobre o transtorno, seus conceitos, sintomas e reações do TEA, bem como de metodologias adequadas para trabalhar com esses educandos, em especial na alfabetização.

Nesse sentido, esta pesquisa demonstra a preocupação da pesquisadora, enquanto docente, em buscar mais informações e construir estratégias que contribuam efetivamente para a inclusão de crianças com TEA na escola regular, propiciando-lhes condições de se alfabetizarem e de participarem das aprendizagens com os demais colegas. A partir dos estudos já existentes, espera-se ampliar conhecimentos e propor análises detalhadas sobre a alfabetização de crianças com TEA. A relevância do estudo apresenta, portanto, cunho pessoal, profissional e social.

As reflexões e análises sobre o tema oportunizam repensar práticas enquanto professora alfabetizadora, ampliando o conhecimento, no sentido de fortalecer a formação docente e a atuação no campo da educação inclusiva. Conseqüentemente, torna-se possível adquirir maior segurança e coerência para refletir sobre a atuação com de crianças com TEA e buscar metodologias adequadas, a fim de incluir esse público, adaptando as ações didáticas às especificidades de cada educando. Ao mesmo tempo, propõe-se auxiliar todos os envolvidos na inclusão para superação das próprias limitações, ideias preconcebidas e contribuir para a aceitação da família, fortalecendo laços afetivos, transformando paradigmas, uma vez que essa é uma tarefa sociopolítica inerente ao ato de educar. Além disso, espera-se que a educação inclusiva contribua para a melhoria da sociedade como um todo, ao permitir a superação das práticas excludentes e o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças com TEA.

A divulgação dos resultados obtidos no presente estudo pode ser útil para sensibilização da comunidade quanto à relevância da inclusão escolar de educandos com este e outros transtornos, demonstrando que as deficiências podem, em grande parte dos casos, representar apenas limitações e não impedimentos para que as crianças se desenvolvam e participem socialmente.

Assim, o desenvolvimento e a divulgação da pesquisa podem auxiliar outros profissionais na ressignificação de suas práticas pedagógicas, podendo contribuir para que as famílias busquem os direitos das pessoas com deficiência e garantam sua inclusão social. Busca-se auxiliar, especialmente, as próprias crianças, reforçando a importância de seu acolhimento e respeito a suas particularidades.

Dessa maneira, é necessário que os educadores pensem e construam propostas pedagógicas adequadas às demandas próprias das crianças com TEA, respeitando as particularidades de cada estudante e acolhendo a diversidade em sala de aula. Isso requer a análise do processo inclusivo, averiguando os avanços, retrocessos e desafios para consolidação da Lei da Acessibilidade e da Inclusão.

A educação inclusiva se pauta pela ética, pelo respeito, pelo comprometimento com a qualidade do ensino e aprendizagem de pessoas, independentemente da situação psicológica, física, social, emocional, religiosa, moral e ética. Nesse interim, a alfabetização tem papel primordial, pois a inserção no mundo letrado precisa ser uma experiência prazerosa e acolhedora, possibilitando a construção da autonomia e a ampliação das possibilidades de comunicação interpessoal.

Este estudo pode constituir um significativo espaço para a reflexão acerca da educação inclusiva e das transformações necessárias no processo de alfabetização, para evitar a exclusão

e o rechaço das diferenças. Cabe, portanto, ao educador comprometido, programar e construir estratégias para que os educandos se sintam acolhidos na escola e tenham seu direito à aprendizagem garantido desde o início da escolarização.

Para tal, este estudo tem como tema “O Papel dos Educadores no Processo de Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ”. Levando em consideração o problema de pesquisa, que buscou apontar quais os desafios para os professores alfabetizadores trabalharem com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando à efetivação da educação inclusiva.

Para dar norte aos estudos foram elencadas algumas questões de pesquisa, que são: Que competências são necessárias aos professores para alfabetização dos alunos com TEA?; Que estratégias podem qualificar o processo de inclusão de alunos com TEA?; Quais os maiores desafios encontrados pelos professores alfabetizadores?; Quais as concepções e características do aluno cm TEA?; É possível construir propostas de melhoria para o processo de alfabetização inclusiva?

De forma geral, a pesquisa objetivou analisar os desafios dos professores alfabetizadores, a partir da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no que tange às metodologias e à garantia da inclusão.

Assim, delimitamos objetivos específicos para auxiliar na pesquisa: compreender as demandas do processo de alfabetização e as especificidades da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); analisar os desafios vivenciados pelos professores alfabetizadores ao incluir alunos com TEA; reconhecer as estratégias necessárias/possíveis para alfabetização dos alunos com TEA, assegurando-lhes a inclusão.

Mediante a complexidade do tema, o estudo está estruturado em sete partes. Na **primeira parte**, abordam-se as siglas, introdução, tema, problema e as questões de investigação e os objetivos da pesquisa, seguida da justificativa para desenvolvimento do estudo, enfatiza-se sua importância no contexto atual, tendo em vista o processo inclusivo e a necessidade de avançar no que tange à alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na **segunda parte**, apresenta-se o estado do conhecimento, demonstrando a pertinência acadêmica do tema proposto. Em seguida vem a **terceira parte**, em que se apresenta o embasamento teórico, no qual se procura delinear conceitos centrais para a compreensão do tema em estudo. Está apresentado em quatro capítulos, sendo o primeiro capítulo subdividido em quatro subtítulos, nestes se faz uma abordagem da educação inclusiva na legislação e nas políticas educacionais. Os subtítulos são: “Políticas públicas para a educação no Brasil”; “Evolução no conceito de deficiência na história educacional”; “TEA e o preceito da inclusão na legislação”.

Na **quarta parte** está o segundo capítulo, no qual se realiza um estudo específico sobre a Alfabetização de alunos com TEA. Na **quinta parte** se apresenta o terceiro capítulo, com uma abordagem sobre a “Formação de Professores para a educação inclusiva” e um subtítulo nomeado “Saberes e fazeres docentes: uma reflexão”.

O quarto capítulo está na **sexta parte** e apresenta as análises textuais e interpretação dos dados com o título “A inclusão na voz dos professores”. Na **sétima parte** do estudo está a delimitação do percurso metodológico. As descrições da pesquisa e dos sujeitos, tipo de pesquisa, os participantes, a amostra, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de coleta e de análise dos dados, bem como as considerações éticas. Por fim, a conclusão, referenciais teóricos e apêndice. É importante salientar que os passos da pesquisa foram pensados a partir dos referenciais de ética na pesquisa, em especial no que se refere às Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016.

1. CONTEXTO DA PESQUISA

Na sequência apresenta-se a justificativa com o intuito de desenvolver um estudo com relevância a subjetividade e de e real importância na vida pessoal, profissional e social da pesquisadora visto que atua como professora alfabetizadora engajada na inclusão de alunos com TEA, na rede regular de ensino.

1.1. Justificativa

Assim, a pesquisa intitulada “Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Desafios da Inclusão no município de SLG” tem como propósito primordial investigar a respeito das especificidades da alfabetização de alunos com autismo, visando cooperar para a consolidação do processo inclusivo.

A opção pelo estudo da temática se relaciona, inicialmente, com a compreensão da alfabetização enquanto processo primordial para que as crianças desenvolvam suas competências linguísticas e se socializem. A atuação da pesquisadora como professora alfabetizadora permite entender esse processo como uma das vias de acesso à participação social, posto que introduz as pessoas na cultura letrada e as instrumentaliza a interagir com os demais, nos diferentes contextos e situações. Por esta razão, é indispensável que os educadores repensem suas práticas, buscando ações didático-pedagógicas lúdicas e contextualizadas, capazes de desafiar os educandos a aprenderem e se desenvolverem.

Nesse sentido, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular se apresenta como um desafio adicional. Ou seja, a alfabetização, em si, já se constitui como uma tarefa desafiadora. Quando envolve crianças com deficiência, essa tarefa é ainda mais complexa. Por isso, cabe aos educadores buscarem estratégias que assegurem a alfabetização de alunos com especificidades. No caso dos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), acredita-se ser extremamente significativo buscar a superação dos entraves ao processo alfabetizador, para que esses educandos possam compreender a leitura e a escrita, ampliando as possibilidades de comunicação com o mundo a seu redor. Desse modo, é necessário ressignificar as práticas, incluindo todos os estudantes e oportunizando seu pleno desenvolvimento.

A meta de ressignificar o processo de alfabetização de crianças com TEA requer a análise compreensiva da realidade local. Diante disso, torna-se relevante conhecer os posicionamentos dos professores que trabalham diretamente com a alfabetização de crianças com TEA. Para tal, a análise permite entender o que vem sendo realizado em favor do processo

inclusivo e, principalmente, quais as medidas adotadas pelos docentes para aprimorar as estratégias de ensino e aprendizagem, com a finalidade de incluir os alunos com TEA.

Outro fator que justifica a realização da pesquisa ora descrita, é a importância de dar voz aos professores alfabetizadores nesta etapa inicial da escolaridade. O diálogo com os alfabetizadores do contexto de São Luiz Gonzaga/RS, oportuniza conhecer quais são as estratégias utilizadas por esses profissionais para assegurar a inclusão e o desenvolvimento dos educandos. Dessa forma, a pesquisa propicia mais visibilidade ao tema, com ampliação dos debates sobre ele no cenário local, com a finalidade de envolver os educadores nesse processo.

Consequentemente, será possível buscar novas estratégias para qualificar o processo de alfabetização de pessoas com TEA, no contexto de São Luiz Gonzaga/RS e chamar a atenção dos professores para a necessidade de contar com suporte especializado para dar conta das demandas. Cabe salientar que o processo inclusivo precisa ser contextualizado e envolver o coletivo nas medidas: a família precisa se comprometer com a busca por atendimento multidisciplinar para os filhos; as redes de saúde e de educação precisam se articular para oferecer serviços qualificados, seja na área de saúde (atendimento médico e psicológico, medicamentos, exames periódicos, etc.), na área social (assistência social em seus direitos) ou na área educacional (frequência à escola e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE).

No caso do AEE, vale destacar que esse atendimento é importante para complementar o trabalho do professor alfabetizador em sala de aula, contribuindo para a inclusão do aluno com TEA. Portanto, é oportuno que as crianças com TEA frequentem a sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escola, aperfeiçoando as aprendizagens construídas na sala regular, por meio da atenção do profissional do AEE.

Com base no exposto, corrobora-se o intuito de desenvolver uma pesquisa que defenda o direito constitucional das pessoas com deficiência à inclusão, enfatizando, especialmente, o direito das crianças com TEA ao processo de alfabetização, de modo que possam se inserir na cultura letrada e participar socialmente, tendo sua cidadania e suas particularidades respeitadas e suas potencialidades valorizadas.

1.2. Estado do Conhecimento

Com o intuito de desenvolver o proposto, foram pesquisadas as palavras “Alfabetização, inclusão e autismo”. Realizar o Estado do Conhecimento de uma proposta de pesquisa é um trabalho complexo, que envolve inúmeras inter-relações, bem como a interdisciplinaridade de

conhecimentos, que possibilita assumir uma postura mais crítica e dinâmica sobre o assunto desta pesquisa.

Nessa perspectiva, o trabalho se preocupa em descrever a consulta, sistematização e análise dos descritores que foram pesquisados em relação ao tema do projeto de Dissertação de Mestrado. Para tal, foram eleitos três descritores a partir da proposta de pesquisa, a saber: “Alfabetização, Inclusão e Autismo”.

Com a pesquisa do Estado do Conhecimento se buscou mapear, identificar e classificar as Dissertações de Mestrado (DM) e as Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras, coletadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), correspondentes ao período de 2015 a 2019, ou seja, nos últimos quatro anos. Na Scielo, foram pesquisadas todas as categorias, visualizando-se somente um artigo publicado em uma revista Brasileira de Educação Especial em 2015. Realizaram-se também buscas no banco de teses e dissertações da CAPES com o descritor “Alfabetização, Inclusão e Autismo”.

Nessa pesquisa, foram encontrados 1.206.906 resultados, os quais foram refinados para 91 e após a leitura flutuante dos títulos e dos resumos, foram tabulados 3 (quatro) trabalhos, os quais estão dispostos nos Quadros a seguir. Acredita-se que esses resumos irão contribuir para a pesquisa em desenvolvimento, pois tratam, especificamente, de crianças com transtorno do espectro autista, dialogando com o tema em questão.

Quadro 01- Busca no banco de teses e dissertações da SCIELO

Total	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial	Ano
1	1	1	2015

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Quadro 02- Busca no banco de teses e dissertações da CAPES

Descritor	Total	Dissertações (Mestrado)	Teses (Doutorados)
Alfabetização, inclusão e autismo.	1206906	826747	286832
Ano: 2018	75633	52575	23058
Área do conhecimento: Ciências humanas e educação	4140	2972	1168
Área de concentração: Educação	2360	1653	707
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	91	37	54

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Na sequência, é apresentado o trabalho pesquisado na biblioteca digital Scielo, na qual buscou-se mapear, identificar e classificar as Dissertações de Mestrado (DM) e as Teses de Doutorado (TD) no período de 2015 a 2019, em todas as categorias. Visualizou-se somente um artigo publicado em 2015 na Revista Brasileira de Educação Especial. Trata-se do uso das tecnologias com estudantes com Transtorno de Espectro Autista.

Quadro 03- Resumo da pesquisa encontrada no banco de dissertações na biblioteca da SCIELO

Pesquisa	Título da Obra	Autor	Resumo
Scielo	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista	Lucila Maria Costi Santa Rosa; Débora Conforto	O texto tem o foco nas políticas públicas inclusivas e faz uma relação entre estudantes com Transtorno de Espectro Autista e o uso dos dispositivos móveis com o objetivo de problematizar e discutir os limites e as possibilidades da configuração tecnológica na inclusão escolar e digital na rede pública brasileira de ensino. As autoras questionam se os dispositivos móveis apresentam interface acessível a sujeitos com Transtorno de Espectro Autista. A partir dos dados coletados, segundo Rosa e Conforto, foi possível analisar as fragilidades e as potencialidades da interação de três sujeitos de pesquisas, estudantes dos anos iniciais da Educação Básica, em processo de alfabetização, pela interface da tecnologia móvel. O comportamento refratário dos sujeitos de pesquisa em relação ao <i>laptop</i> educacional pode ser justificado pelos problemas de acessibilidade tecnológica associada ao dispositivo móvel, muitos deles potencializados pelas especificidades do Transtorno de Espectro Autista: interface pouco amigável, de difícil compreensão pelo grau de abstração e pela complexidade do sistema operacional, com suas múltiplas escolhas e configurações. Na interação com o <i>tablet</i> foi possível constatar um manuseio amigável e intuitivo, pois a manipulação com o objeto ocorre de forma direta e natural, com o toque do dedo. A arquitetura dessa tecnologia permite seu uso em diferentes lugares e posições, uma resposta positiva à hiperatividade e para qualificar estratégias de mediação pedagógica.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

O quadro a seguir trata da pesquisa no banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado na biblioteca virtual da CAPES com o descritor: “alfabetização, inclusão e autismo”. Foram tabulados 03 (três) textos, que mais se aproximam do tema em estudo que se pretende realizar.

Quadro 04 - Resumo da pesquisa encontrada banco de dissertações da CAPES

Pesquisa	Título da Obra	Autor	Resumo
Dissertação	A contação de histórias e o desenho mediado por CAA como estratégias pedagógicas no desenvolvimento da simbolização da criança com TEA.	Deise da Silva Fontoura	A pesquisa é de cunho qualitativo, um estudo de caso com intervenção com quatro sujeitos diagnosticados com autismo (TEA) e idade entre 7 e 9 anos. Buscou-se, por meio dessa pesquisa, trabalhar o exercício simbólico da criança com TEA com uma prática pedagógica que aliou a contação de histórias infantis ao desenho, mediados pelos recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). A intervenção consistiu em uma ou duas sessões, nas quais, a partir da contação de uma história e utilização de pictogramas de CAA, foram propostas atividades de desenho para representação do que foi compreendido. Para análise do material coletado nas sessões foi desenvolvido um instrumento avaliativo com a finalidade de examinar o exercício simbólico dos sujeitos, contando com perguntas formuladas pela pesquisadora de forma a capturar esses processos durante o ato de desenhar as cenas das histórias contadas. Com essa pesquisa, pôde-se observar, como resultado das sessões, que a criança com TEA é capaz de simbolização, ainda que isso aconteça de uma maneira um pouco diferente do esperado, talvez, justamente pelas limitações de interação social.
Dissertação	Contribuições do uso de Atividades Lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Mariana Campos Pinho	A presente pesquisa é uma investigação com atividades lúdicas realizada em sala de aula regular, a fim de verificar o quanto essa ação auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na área da escrita. Segunda sua autora, o processo de alfabetização percorrido por essas crianças tem se colocado como um grande desafio para os professores. A apropriação da linguagem escrita, o desenvolvimento de funções mentais e o percurso da simbologia são aspectos importantíssimos para serem estudados, por serem pouco explorados, sendo que a maioria dos estudos está voltada para a comunicação e comportamento. Essa pesquisa foi feita com um aluno junto a seus colegas diariamente em sala de aula.
Dissertação	Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Nara Raquel Cavalcanti Lima	O objetivo desse estudo foi avaliar a representação do professor em relação ao processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de um estudo de abordagem quanti-qualitativa, de natureza exploratória, realizado na cidade de Patos/PB, com professores de escolas das redes pública e privada, de salas de aula regulares. Como critério de inclusão, o professor deveria ter experiência na alfabetização de crianças com

			<p>TEA. A amostra foi composta por conveniência. A coleta de dados foi realizada por meio da Técnica de Associação Livre (TAL) e dos Procedimentos de Classificação Múltipla (PCM) e também por meio da técnica da entrevista narrativa. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e os qualitativos, por análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados obtidos no procedimento demonstraram que os professores alfabetizadores de crianças com TEA obtêm, fortemente, a participação dos pais no decorrer do percurso da criança pelo ciclo de alfabetização. Também ressaltaram a busca de estratégias para favorecer a aprendizagem da criança; o desafio que esse processo representa para o professor e o comprometimento de todos os envolvidos a respeito do tempo da aprendizagem e acreditar na capacidade individual, uma vez que a amostragem evidencia as características heterogêneas entre as crianças com TEA, inclusive nos aspectos envolvendo a alfabetização, na qual umas conseguem alcançar estágios significativos. O sucesso depende da parceria entre o professor e a família e também com a equipe multidisciplinar que assiste a criança para alcance da alfabetização. A partir dessas constatações, é possível estruturar estratégias específicas para atender as crianças com TEA. O resultado é mais eficaz quando ocorre parceria com multiprofissionais de forma multidisciplinar, a fim de orientar a todos e à sociedade em geral.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

2. DELINEAMENTO TEÓRICO

Nesta seção, aborda-se o delineamento teórico, no qual se procura delinear conceitos centrais para a compreensão do tema em estudo. Está apresentado em forma de capítulos para melhor apresentação dos textos sendo primeiramente uma abordagem teórica sobre a educação inclusiva na legislação e nas políticas educacionais. Com subtítulos “Políticas públicas para a educação no Brasil. “Evolução no conceito de deficiência na história educacional”. TEA e o preceito da inclusão na legislação”.

2.1. A Educação Inclusiva na Legislação e nas Políticas Educacionais

Neste capítulo, enfatiza-se a legislação educacional referente à educação inclusiva, em especial, ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para melhor compreensão do tema, busca-se contextualizar a percepção e os conceitos da deficiência ao longo da História, levando em consideração os avanços e entraves das políticas públicas educacionais, legislação, decretos, declarações e referências bibliográficas de estudiosos sobre o tema.

Neste sentido, busca-se refletir sobre as diferentes concepções da educação inclusiva, a deficiência e o papel do Estado nas definições, elaborações das diretrizes e políticas públicas de educação inclusiva. Para tanto, é necessário conhecer a história da educação brasileira, suas lutas e sucessos, bem como as metas e desafios ocorridos no percurso de implementação das leis e das políticas públicas no Brasil e, além disso, a origem da educação inclusiva e seus desdobramentos. Para tal, torna-se fundamental traçarmos uma linha de fatos marcantes na trajetória da legislação e políticas públicas educacionais no Brasil. Segundo Sudbrack (2012, p. 3)

O Brasil presencia nas últimas duas décadas um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas Políticas Educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros.

Desse modo, as leis foram sendo criadas no Brasil com a finalidade de proporcionar garantia legal de direitos e deveres da população e, principalmente, para conviver com harmonia e respeito às diversidades e desfrutar dos benefícios sociais. Entre esses direitos destacamos a da educação inclusiva, haja vista que a educação se tornou um direito de todos desde a Constituição Federal de 1988, a qual, em seus artigos 205 e 206, assegura que é direito de todos o acesso ao ensino público gratuito e com padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Quando

olhamos para a história da educação no Brasil, observamos que o acesso à educação foi marcado por fortes desigualdades: ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio sistema de ensino.

Portanto, cabe destacar as reformas educacionais dos anos 1980 e 1990, as quais se realizam como elemento chave do projeto neoliberal de sociedade, em um processo histórico de mundialização do capital, com metas específicas do projeto neoliberal. O percurso histórico das reformas educacionais é marcado por conflitos, divergências, complexidades, entraves e poucos sucessos, merecendo um olhar crítico, com reflexões profundas sobre o tema.

Para tal, abordaremos questões relevantes e fundamentais para compreender a legislação e as políticas públicas educacionais no Brasil ao longo da história entre os anos 1980 e 1990 na América Latina e no Brasil.

A legislação e política pública educacional sobre a deficiência, principalmente dos autistas, é um tema bastante recente na sociedade brasileira. É um assunto que foi pouco estudado até meados da década de 1980, mas atualmente vem sendo bastante explorado, debatido e estudado entre acadêmicos, professores e profissionais multidisciplinares da saúde e da educação.

Desse modo, buscamos contextualizar a deficiência, abordando a percepção e definição com o passar dos anos, levando em consideração as legislações e políticas públicas. Pode-se observar grande avanço no entorno das questões do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil e no mundo.

No final dos anos 1980, foram lançados vários movimentos de Reforma Psiquiátrica que objetivavam rever técnicas e teorias que tratavam de pessoas com transtornos mentais. Esses movimentos reivindicavam a garantia da cidadania e de uma sociedade mais solidária e inclusiva.

Com a necessidade de amparo, leis e proteção às famílias de crianças com TEA, criaram ações comunitárias para mobilizar e impulsionar o poder público em busca de mudança assistencial legal, assim foram se unindo e criaram associações de apoio, trocas de experiências e informações para minimizar as angústias e a falta de informações, buscando maior independência, autonomia e produtividade para seus filhos com transtorno do espectro autista. Essas

Essas iniciativas foram consideradas um marco, um ponto de partida para as mudanças na sociedade brasileira. A partir de então, foram criadas instituições de apoio aos deficientes, bem como houve promulgação de leis que contemplam e amparam as pessoas com deficiências especiais como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.2. Políticas públicas para a educação no Brasil

Semelhante ao que ocorre com a legislação, as políticas públicas educacionais passaram por mudanças ao longo da história da educação no Brasil. Para melhor compreensão, faz-se necessário traçar uma linha teórica, contextualizando os fatos marcantes da trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, bem como os desafios considerados pertinentes para a inclusão de crianças com TEA.

A política pública carece, também, de mecanismos eficientes de controle, sem que o atendimento aos autistas, seja por meio de convênio ou contrato de direito público com pessoas jurídicas de direito privado, seja comprometido, trazendo todas as desvantagens que o modelo inicialmente pretendia superar (TIBYRIÇÁ; FAMÁ, 2018, p. 209).

Nesse sentido, ao discorrer sobre as políticas públicas educacionais, busca-se refletir sobre o entendimento de como foi o percurso das leis de amparo e atendimento a pessoas com deficiência, em especial, com o Transtorno do Espectro Autista. Souza (2007) definiu o que é política pública e suas funções junto à sociedade:

A política pública em geral e a política social, em particular, são campos multidisciplinares, mas cada qual adota um foco diferente, [...]. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca por sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. Políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2007, p. 78).

A política pública envolve vários setores e níveis de decisões e diz respeito à coletividade, ou seja, políticas públicas são um conjunto de ações intencionais de relações qualificadas pelos adjetivos políticos, com objetivos a serem alcançados em defesa do bem comum da população. As políticas públicas não se restringem a uma única regra e, por sua vez, estão vinculadas à ação dos governantes para o bem da população, essas ações afetam, de forma geral, toda a sociedade e todas as instituições públicas ou privadas, independentemente das condições religiosas, de raça, gênero, idade ou níveis sociais (SOUZA, 2003). Assim:

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

A função das políticas públicas é promover o bem-estar da sociedade, relacionando-o a ações bem planejadas e executadas em áreas como saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança, ou seja, deve-se contemplar a qualidade de vida como um todo (SOUZA, 2003).

Nesse sentido, as políticas públicas configuram-se como modelos de articulações entre o Estado e a sociedade, interagindo como mediador sobre os conflitos sociais, com o intuito de manter os vínculos e as relações sociais em harmonia e transformação. Pode-se identificar o grau de importância das diversas áreas e setores educacionais ou não educacionais, todas influenciadas pelas políticas públicas, segundo Mészáros (2008, p. 15),

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes.

O contexto das políticas públicas está vinculado a um conjunto de políticas educacionais. Percebem-se inquietudes que impulsionam a refletir sobre as políticas públicas, com as reformas educacionais implantadas há décadas e que passaram por várias mudanças. Essas inquietudes têm sido objeto de constante discussão entre os docentes e discentes no Brasil e no mundo. Mészáros (2008) contribui significativamente para o entendimento do mundo atual, principalmente, ao pensar a educação no sentido mais amplo.

Ensina que pensar a sociedade, tendo como parâmetro o ser humano, exige a superação lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos e que educar é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, suas possibilidades criativas e emancipatórias (MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

Assim, a educação é mais do que apenas transmitir conhecimento. Ela busca a emancipação e a transformação social do ser humano, abrangendo todo e qualquer cidadão, independentemente de suas condições físicas e intelectuais, ou de gênero, classe social ou econômica (MÉSZÁROS, 2008). A educação é um direito garantido por lei e apresentado em quase todos os tópicos de um documento chamado Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos anos 1970. Segundo Melo (2004, p. 164),

A educação surge como eixo da redução da pobreza pelo incremento individual de capital humano, ou seja, ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho e, por meio da aquisição de competência, habilidade e valores, pode estar aumentando sua possibilidade de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país.

Com a mundialização dos mercados, a educação também se mercantiliza e o mundo capitalista, cada vez mais competitivo, valoriza o capital mais que a formação humana, isso gera crises financeiras e conflitos. Tudo passa a girar em torno do capital, esquecendo o essencial do ser humano (MELO, 2004). De acordo com Melo (2004), com a globalização da educação, surge uma nova fase no processo de internacionalização do capital. Com essas mudanças acentua-se a desigualdade.

No Brasil, as políticas públicas são marcadas por uma sucessão de reformas, algumas com sucesso e outras nem tanto. Os acontecimentos políticos educacionais, datados em meados dos anos 1970, momento em que, segundo Shiroma; Moraes e Evangelista (2011), crescia um movimento crítico que buscava mudanças no sistema educacional. Até então não havia olhares específicos de políticas voltadas para educação. No final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, foram efetivados os estudos e investigações sobre as políticas públicas e a historicidade das ações dos governantes.

Nos anos 1980, começa a luta pela qualidade do ensino, porém na ótica de formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo, fruto da globalização econômica.

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. Tratava-se também de preparar e formar população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 14).

Cresce a competição e a exclusão, em consequência, gera-se uma crise política e econômica, nos anos 1990, os governos tentavam sair da crise econômica que foi instaurada. Então, entre os anos 1980 e 2000, iniciam-se movimentos, execuções de novas ações e planejamento econômico para educação, Segundo Melo (2004), são propostos três objetivos específicos, como planos-chave para apoiar e criar e estratégias de desenvolvimento:

A universalização da educação básica, a superação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação são os direcionamentos principais da Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) nos anos 80, no sentido da redução da pobreza, tanto em relação à melhoria da qualidade de vida – com a aprendizagem de conhecimentos básicos sobre saúde e planejamento familiar – quanto ao aumento do conhecimento para o trabalho planejado (MELO, 2004, p. 182).

Fato marcante na indução de políticas educacionais se deu no ano de 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual ficou acordado por todos os representantes de diversos governos e entidades não-governamentais, associações profissionais e educadores do mundo inteiro a garantia de uma educação básica de qualidade para todas as

crianças, jovens e adultos do seu país. Tal acordo, realizado em Jontiem (Tailândia), foi financiado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM) (UNICEF, 1990).

Esse tratado resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no caso brasileiro, quando os 155 países que se fizeram presentes assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos. O cenário educacional vigente no país, nos anos 1990, somava-se uma população de analfabetos e uma população pouco instruída. Além disso, a evasão escolar também era bastante expressiva (BRASIL, 1993b).

No fim dos anos 1990, houve proeminência da ideologia neoliberal para modernização de ensino e adequação ao mercado de trabalho, objetivando competitividade, eficiência e produtividade. A educação tem a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país. Enquanto consenso mundial, surgia a ideia de que, para sobreviver à concorrência do mercado e manter o emprego, era preciso dominar os códigos da modernidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ao longo da História, muitas mudanças, acompanhadas de conflitos e desavenças, marcaram a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil. Entretanto, a escola, enquanto instituição e agente transformadora, precisa manter o seu poder de atuação, oferecendo oportunidades para que todos se tornem cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade, independentemente de sua condição física, intelectual, social, moral, religiosa ou sexual. A escola precisa oferecer oportunidades de qualidade igualitária de ensino, adotando um olhar específico às diversidades humanas, que contemplem uma educação transformadora e emancipatória que vise ao desenvolvimento integral e de qualidade com equidade para todos, segundo Sudbrack e Canan (2016, p. 47),

Decorrido o tempo, ainda que indicadores tenham sido produzidos acerca da avaliação do sistema educativo brasileiro, o desafio da qualidade da oferta permanece deficitário. Os escores que aferem a qualidade, via de regra, não captam o contexto mais amplo da educação brasileira em todos os seus determinantes, não alcançando a educação um dispositivo produtor de maior equidade.

De acordo com as autoras (2016), a educação para todos no Brasil ainda continua sendo um desafio, principalmente para garantir qualidade com equidade. Percebe-se que, ao longo da história, várias movimentações sociais em diferentes setores, em distintas partes do mundo buscam inovação e valorização da educação, com proposição de normativas, reformas educacionais e políticas públicas.

Especificamente no ano 2000, no Brasil, acontecia maior descentralização de poder que a Constituição poderia propor. Com isso, as políticas públicas ganham destaque pois, até então, o poder era centrado em um único órgão, com transferência de recursos federais, que não eram feitas diretamente aos Municípios, mas aos Estados. Com a descentralização, o poder federativo ganhou mais autonomia e responsabilidade, permitindo que o município tomasse decisões dentro do seu contexto. Em 2003, nascem várias expectativas por mudanças em toda a sociedade, com o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Porém, durante todo o primeiro mandato desse presidente, houve continuidade das reformas iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, devido aos vários acordos firmados com as agências internacionais (NEVES, 2021).

A partir de 2004, o MEC implanta a Educação Inclusiva com direito à diversidade, com o objetivo de transformar o sistema de ensino em uma norma educacional inclusiva, promovendo a formação dos professores e gestores para atuar na educação especial, garantindo o apoio e acessibilidade (BRASIL, 2004). Em 2007, as políticas públicas são mais direcionadas à formação dos profissionais, acessibilidade e salas de recursos. A educação é centrada em uma proposta pedagógica. Em 2008, pode-se perceber uma redefinição no conceito dessa modalidade de ensino que assim é explicada:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 10).

Em 2009, o Decreto n. 6.571/2008 torna obrigatória aos sistemas de ensino a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A escola AEE terá a função de oferecer um estudo complementar às necessidades de cada educando (BRASIL, 2009).

Em 2011, cresce a oferta de vagas para a educação inclusiva tanto para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades. No decorrer dos anos, vários outros decretos, leis e implementações de políticas públicas de inclusão foram sendo criados ou inovados, a fim de contemplar as necessidades de cada aluno.

Em 2020, um novo Decreto foi publicado afirmando que o ensino precisa ser equitativo e inclusivo “com aprendizagem ao longo da vida, buscando assim a especialização dos

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, s/p).

Esse decreto foi contestado pela Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos – AMPID, que após analisar o Decreto, apresentaram uma nota notificando repúdio e indignação, por considerar um retrocesso que viola os direitos constitucionais e legais e rompe os compromissos internacionais assumidos por ocasião da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

Segundo AMPID, essa política de ensino equitativo e inclusivo, com aprendizagem ao longo da vida, fere o princípio da progressividade do direito ou o princípio do não retrocesso. Embora nomine a política de “equitativa” e “inclusiva”, ela não está assentada na educação inclusiva como a anterior Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, já sedimentada nos estados e municípios brasileiros. Segundo nota técnica AMPID n. 01/2020

O princípio da progressividade do direito ou o princípio do não retrocesso está internalizado em nosso sistema jurídico, obrigando ao Brasil o dever de incluir, quando da adoção de medidas e leis internas, mecanismos que garantam o pleno exercício dos direitos. O princípio da progressividade do direito consta em dois Pactos ratificados pelo Brasil: i) o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da Organização das Nações Unidas (ONU), Decreto n. 591, 6/julho/1992, e o ii) Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador”, da Organização dos Estados Americanos (OEA), Decreto n. 3.321, 30/dezembro/1999. (AMPID 2020 p. 01)

Percebem-se muitas mudanças com muitos retrocessos, movimentos e debates, dessa forma foram sendo implantadas políticas públicas de inclusão ao longo do tempo, com o objetivo de melhor atender às necessidades dos educandos, oferecendo uma educação de qualidade com equidade a todos, garantindo, em tese, o direito à educação para os alunos com deficiência.

2.3. Evolução do conceito de deficiência na história educacional

Para melhor compreensão do assunto em pauta, busca-se traçar uma linha do percurso histórico da legislação sobre a deficiência, em especial, sobre o TEA. Ao referir à idade primitiva, observa-se relatos em que o meio de sobrevivência eram a caça e a pesca, com riscos de ataques de animais e com vida nômade. Nessa época, as pessoas deveriam sobreviver por si mesmas, isso dificultava a aceitação dos deficientes, que eram abandonados à própria sorte em

ambientes agrestes e perigosos o que contribuía para sua inevitável morte (ASSUMPCÃO JR *et al.* 1999).

Na Idade Antiga, as crianças com deficiências eram consideradas subumanas. Em Esparta, eram lançadas do alto de rochedos e em Atenas, rejeitadas e abandonadas em praças públicas ou campos. Acreditavam que essas práticas eram coerentes para manter o equilíbrio demográfico, principalmente se a criança deficiente fosse dependente economicamente (ASSUMPCÃO JR *et al.*, 1999).

A necessidade do vigor físico em uma sociedade guerreira como a Esparta justifica o sacrifício daqueles que nasciam privados de suas plenas faculdades, física ou mental. Mesmo na sociedade ateniense, Platão em sua "República", é bastante claro quando se refere a eles. A ética cristã traz uma alma ao deficiente melhorando, assim, a tolerância e aceitação (ASSUMPCÃO JR *et al.*, 1999, p. 3).

Na Idade Média, em geral, permaneceu a mesma concepção da Idade Antiga até a difusão do cristianismo. Foi um período de negligência, falta de conhecimento sobre a deficiência das causas e consequências do não atendimento, pois não havia informação e a população tinha medo do desconhecido, porque considerava a deficiência como algo sobrenatural para explicar as deformidades físicas e os comprometimentos mentais e sensoriais. Com a doutrina cristã, inaugura-se um olhar mais humano. A partir de então, as crianças com deficiência ganham alma e eliminá-las era um atentado contra os desígnios da divindade (ALVES; GUARESCHI; NAUJORKS, 2017).

Para Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Com o passar do tempo, com o cristianismo, os preceitos religiosos e morais foram aos poucos sendo mudados, criando outros estigmas. Passaram, então, a entender que a mente humana era branca e precisava de experiência para evoluir, o ensino iria oferecer esse suporte usando as experiências sensoriais como forma de desenvolver o pensamento e conseqüentemente a aprendizagem, nesse viés, Pessotti (1984, p. 22) apontou a “[...] ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a individualidade no processo de aprender, a insistência sobre a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento, a importância na aquisição de noções”.

A evolução da concepção da mente humana foi sendo modificada com o passar dos anos, sendo influenciados pelas ideologias ditadas pelo poder político e religioso da época. Segundo Sasaki (2003), sucedendo a Idade Média, o Renascimento trouxe uma postura mais humanista, para reconhecimento da condição de dignidade da pessoa com deficiência, mas ainda permaneciam as marcas dos preconceitos, e da desvalorização pessoal pelo estigma da

incapacidade. O Renascimento pode ser considerado um movimento que caracterizou a transição da Cultura Medieval para a Moderna, rompendo o monopólio cultural, até então exercido pela Igreja.

Na época de Lutero, diziam que essas pessoas eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados. No século XII, surgiu a primeira instituição para pessoas com deficiência. Era uma colônia agrícola, localizada na Bélgica, frequentada por filhos de nobres e cujo tratamento era baseado na alimentação, exercícios e ar puro (SASSAKI, 2003).

Segundo Assumpção JR *et al.* (1999), ainda na Idade Média, a Inquisição foi responsável pela morte de pessoas com deficiência mental entre loucos, adivinhos e hereges. O *Malleus Malleficarum*, publicado em 1482 por dois dominicanos, foi avaliado como um verdadeiro manual de semiologia capaz de diagnosticar bruxas e feiticeiros, considerando os sinais de malformação física ou mental como uma ligação com o demônio. Isso levava essas pessoas ao sacrifício da fogueira. As definições e noções sobre deficiência estavam sempre ligadas ao misticismo e ao ocultismo. A deficiência era um mal de igual significado e imutável para todos, essas definições perduraram até o século XVIII.

No século XIV, a primeira legislação sobre os cuidados e sobrevivência surgiu com Eduardo II, rei da Inglaterra, ficando responsável pela criança e sua herança. A partir de então, surge a diferença entre deficiência mental e doença mental. A primeira foi classificada como louca natural e a segunda, como lunática (ASSUMPÇÃO JR *et al.*, 2000).

Na Idade Moderna, no século XVII, ainda sob a influência da concepção denominada cristã, agora com duas visões, o estudo sobre essas questões recebe um novo impulso. Segundo Fonseca (1995), no “reformismo”, preponderava uma visão mítica sobre a deficiência, olhada sob o prisma dualista de dádiva ou castigo. Tratava-se, pois, de uma abordagem maniqueísta, para a qual os deficientes seriam ora escolhidos por Deus, ora anunciadores do mal e encarregados de perturbar a ordem suprema. Posteriormente, começaram a surgir questionamentos sobre a origem e a condição existencial da deficiência, de modo que o deficiente deixou, em alguns momentos, de ser visto como sobrenatural.

Edouard Seguin foi o primeiro especialista em deficiência mental. Tinha formação médica e pedagógica e defendeu o ensino para os deficientes, pois conhecia a real importância de ensinar ou treinar o sensório motor para o desenvolvimento do deficiente. Houve muitas mudanças, até chegar a definições e classificação das deficiências, principalmente se tratando do autismo. Somente em 1943 o termo autismo foi definido por Leo Kanner e descrito por Hans Asperger, pois, durante muitas décadas, era conhecido apenas por profissionais relacionados à psicologia e à psiquiatria.

No Brasil, durante muito tempo, o autismo ficou esquecido, pois não havia legislação, nem políticas públicas ou instituições que dessem amparo legal às pessoas autistas ou à família das pessoas assim caracterizadas (FONSECA, 1995).

Em maio de 2014, a 67ª Assembleia Mundial da Saúde aprovou uma resolução que foi apoiada por mais de 60 países, o texto da OMS diz que:

A OMS e seus parceiros reconhecem a necessidade de fortalecer as capacidades dos países para promover a saúde e o bem-estar de todas as pessoas com TEA. Os esforços concentram-se em: Contribuir para o reforço do compromisso dos governos e ampliação da discussão (advocacy) internacional sobre o autismo; Fornecer orientação sobre a criação de políticas e planos de ação que abordem o TEA dentro do quadro mais amplo de saúde mental e incapacidades; Contribuir para o desenvolvimento de evidências sobre estratégias eficazes e aplicáveis para a avaliação e tratamento de TEA e outros problemas de desenvolvimento (BRASIL, 2017, p 4).

Percebe-se que a Organização Mundial de Saúde e a Organização Pan-americana da Saúde estão criando resoluções de amparo e apoio, a fim de promover a saúde e o bem-estar da criança com Transtorno do Espectro Autista, oportunizando estratégias de avaliação e tratamento para que a criança possa se desenvolver e aprender (BRASIL, 2017). Com base em estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos, percebe-se que:

Em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista. Essa estimativa representa um valor médio, e a prevalência relatada varia substancialmente entre os estudos. Algumas pesquisas bem controladas têm, no entanto, relatado números que são significativamente mais elevados. A prevalência de TEA em muitos países de baixa e média renda é até agora desconhecida [...]. Há muitas explicações possíveis para esse aumento aparente, incluindo o aumento da conscientização sobre o tema, a expansão dos critérios diagnósticos, melhores ferramentas de diagnóstico e o aprimoramento das informações reportadas (BRASIL, 2017, p. 2).

De acordo com essa situação, pode-se observar que os estudos e as pesquisas estão informando mais à população sobre o TEA. No Brasil e no mundo acontecem muitos movimentos de amparo e apoio às crianças autistas e às famílias.

No contexto histórico, observamos que a deficiência e, em especial, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi pouco estudado, marcado por abandonos e preconceitos. A primeira fase foi marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia ausência total de atendimentos. Em decorrência disso, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido a suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais.

Na primeira década do século XX, surgem as escolas Montessorianas com o método de Maria Montessori para crianças com deficiências.

Montessori dizia que, se através da educação queremos aumentar as faculdades intelectuais da criança, do jovem, devemos recordar-nos de que ele é um ser cheio de energia que precisa frutificar. Devemos cultivar a vida, as forças embrionárias escondidas, utilizando as maravilhosas potencialidades existentes naturalmente no ser animal que, dotado de algo especial, chamou-se homem (MONTESSORI, 2003, p. 114).

Nessa perspectiva, Maria Montessori (2003) defendia que a criança aprende melhor com a experiência direta de procura e descoberta, partindo do concreto para o abstrato. A educadora italiana desenvolveu objetos simples, mas muito pertinentes projetados para provocar o raciocínio. Seus estudos baseiam-se nas diferenças e buscam as características e peculiaridades de cada criança. Nesse sentido, nega as propostas da Pedagogia Tradicional que tinha como eixo a igualdade, a homogeneização, enfim uma escola igual para todos. Para Montessori (2003, p. 51),

O processo educativo deverá perpetuar-se por toda a vida do indivíduo, desenvolvendo lhe habilidades técnicas, adquirindo recursos, conhecimentos e informações além de uma mente sempre disposta a indagar e conhecer, desenvolvendo lhe responsabilidades perante si próprio e a sociedade, persistência, autenticidade, autonomia e culto à verdade, boa vontade e tolerância com seu semelhante, abertura mental para aceitar e compreender o mundo, as coisas e a vida

Todavia, o avanço pedagógico abrangia apenas o campo da ciência médica e não alcançava as classes populares. Ainda havia tratamento diferenciado associado ao abandono, confinamento em instituições com ensino ou não de trabalhos ou interação segregada, com o objetivo de manter a ordem social ou o equilíbrio familiar.

Com o avanço da ciência médica, propagou-se a ideia de que a pessoa com deficiência representava perigo social à sociedade. Estudos genealógicos foram feitos para provar o caráter hereditário da deficiência, chamando a atenção dos políticos e dos planejadores para o problema que poderia representar uma ameaça para a ordem e a saúde públicas. Desde então, em vários pontos do mundo, se observam esterilizações, como medida preventiva.

Quadro 05- A evolução da concepção de deficiência na história educacional

PERÍODOS	CONCEPÇÃO DA ÉPOCA
Idade primitiva	Ao referir a idade primitiva, observamos relatos em que o meio de sobrevivência eram a caça e a pesca, com risco de ataques de animais e com vida nômade. As pessoas deveriam sobreviver por si mesmas, e isso dificultava a aceitação dos deficientes, que eram abandonados nos ambientes agrestes e perigosos contribuindo para sua inevitável morte.
Idade antiga	As crianças com deficiências eram consideradas subumanas: em Esparta, eram lançadas do alto de rochedos e, em Atenas, rejeitadas e abandonadas em praças públicas ou campos. Acreditavam que suas práticas eram coerentes para manter o equilíbrio demográfico, principalmente se a criança fosse dependente economicamente.
Idade média antes do cristianismo	Permaneceu a mesma concepção da Idade Antiga até a difusão do cristianismo. Foi marcada por negligência e falta de conhecimento. A deficiência é vista como algo sobrenatural para explicar as deformidades físicas e os comprometimentos mentais e sensoriais.
Idade média pós-cristianismo	Com a doutrina cristã, começa um olhar mais humano. A partir de então, as crianças com deficiência ganham alma, e eliminá-las era um atentado contra os desígnios da divindade, porém predominava a atmosfera da ignorância, da superstição e do medo. A igreja começa a acolher essas pessoas em conventos e igrejas e, quando a deficiência não era acentuada ou grave, sobrevivia na família.
Idade moderna dualista	Teve influência da concepção cristã. Define-se a deficiência como mística: ora era dádiva, ora era castigo de Deus. Trata-se de uma abordagem maniqueísta: os deficientes eram abrangentes e dinâmicos, escolhidos por Deus, ora anunciadores do mal e encarregados de perturbar a ordem suprema. Iniciam-se os estudos mais aprofundados sobre o tema. Surge a necessidade de estudar sobre a origem e a condição existencial da deficiência, de modo que o deficiente deixou, em alguns momentos, de ser visto como sobrenatural. Criam-se propostas pedagógicas de ensino.
Idade contemporânea	No século XX, surgem as escolas Montessorianas. Acredita-se que a criança aprende melhor com a experiência direta de procura e descoberta, partindo do concreto para o abstrato. Negam-se as propostas da Pedagogia Tradicional que tinha como eixo a igualdade e a homogeneização de ensino para todos. Busca-se uma educação mais subjetiva, que se perpetue por toda a vida desenvolvendo habilidades técnicas, tolerância e responsabilidade perante si e a sociedade.
Atualidade	Percebe-se que a Organização Mundial de Saúde e a organização pan-americana da saúde estão criando resoluções de amparo e apoio a fim de promover a saúde e o bem-estar da criança com deficiência e especificamente crianças com Transtorno do Espectro Autista, oportunizando estratégias de avaliações e tratamento para que a criança possa se desenvolver e aprender.

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

2.4. TEA e o preceito da inclusão na legislação

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei n. 8.213/1991 (BRASIL, 1991) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994 a) com suas linhas de ação, as pessoas com deficiência começam a ser incluídas. A estrutura da Declaração de Salamanca para a Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, em Salamanca, essa Conferência teve o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (UNICEF, 1989) e da Declaração sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990). Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 1960 e 1970.

A Declaração de Salamanca proporcionou uma oportunidade única de inserir a educação especial na estrutura de “Educação para Todos”. Firmada em 1990, essa iniciativa “[...] promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, nessas iniciativas, e a tomada de seus lugares de direito em uma sociedade de aprendizagem” (BRASIL, 1990, s/p).

Na sociedade contemporânea, surgiram diferentes concepções acerca da deficiência, porém ainda é senso comum uma visão benevolente de que o deficiente deve ser tratado com amor e carinho, intrínseco ao conceito de menos valia e escassez de oportunidades de desenvolvimento. O sujeito é diferente por sua essência, independentemente de qual seja a deficiência, como afirma Corazza (2002, p. 4),

[...] todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem ... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença.

A deficiência sempre existiu, observa-se relatos desde épocas remotas, aparecem em trechos na Bíblia Sagrada, evidenciando várias deficiências. Pode-se acompanhar em Marcos, cap. 7 e v. 31 a 37, “A cura de um surdo”. Outro relato na Bíblia Sagrada é encontrado em

Marcos, cap. 3, v. 1 a 12, “A cura do homem com a mão mirrada”. Ainda na Bíblia Sagrada, encontra-se em Marcos, cap. 2, v. 1 a 12, “O paralisado de Cafarnaum” (BÍBLIA, 2015).

A deficiência tem sido um dos principais focos da área da educação, porque os indivíduos portadores de algum tipo de deficiência, historicamente, foram privados da participação nas redes de ensino. Isso ocorre por estarem as deficiências associadas ao estigma da anormalidade, marcada historicamente pela visão de maldição, castigo do céu, fatalismo clínico ou hereditariedade inevitável, mas hoje é buscada a inclusão escolar e social. Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p 2).

Assim, o atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros, a preocupação com a temática está relacionada não só à segurança do deficiente na escola, mas, sobretudo, ao impacto atribuído à vida emocional dos profissionais que, muitas vezes, se sentem impotentes, frente aos desafios da inclusão (BRASIL, 2008).

Em conformidade com a portaria n. 1.793/1994, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Como tal, necessita de uma formação profissional para exercer a função como professor de educação inclusiva (BRASIL, 1994c).

A referida Portaria foi uma das primeiras iniciativas legais a abordar a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas e universidades, essa iniciativa vem se expandindo consideravelmente. Esse documento aponta a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Os artigos 1º, 2º e 3º dizem:

No art. 1º: Recomento a inclusão das disciplinas[...]

No art. 2º: Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos, educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º: Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 1-2).

A partir dessa iniciativa de inclusão, amparada por lei, torna-se fundamental considerar a legislação que recomenda cursos de qualificação aos profissionais para melhor atuação na educação inclusiva. A partir de então, com passos lentos, inicia-se uma caminhada de valorização da educação inclusiva no Brasil.

Em 1989, surgiu a Lei n. 7.853, que estabelece normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social. Essa lei estipula o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes (BRASIL, 1989). Esse dispositivo foi alterado pela Lei n. 13.861/2019, incluindo as especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos (BRASIL, 2019).

Em 1990, no dia 13 de julho, tornou-se pública a Lei n. 8.069, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê o direito de crianças e adolescentes com deficiência no que diz respeito ao atendimento especializado tanto na área da educação, como na da saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), de acordo com o Art. 11, e Art. 54, III e Art. 66, que dizem:

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde (BRASIL, 1990, p. 4).

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido. (BRASIL, 1990, p. 24-25).

O ECA passa a ter o dever de dar atendimento especializado às crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais no âmbito educacional e da saúde e também garantir a proteção na área de trabalho. Em 1993, a Lei n. 8.742, intitulada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC), o art. 2º II, art. 20 § 6º diz:

Art. 2º: A assistência social tem por objetivos:

[...] a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso, que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. [...] (BRASIL, 1993, p. 2).

Artigo 20: O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família. [...]

§ 6º: A deficiência será comprovada através de avaliação e laudo expedido por serviço que conte com equipe multiprofissional do Sistema Único de Saúde – SUS – ou do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, credenciados para esse fim pelo Conselho Municipal de Assistência Social (BRASIL, 1993, p. 3).

A legislação referida concede o direito a um salário mínimo por mês para a pessoa com TEA, que deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a um quarto do salário mínimo (BRASIL, 1993). Em 1994, a Lei n. 8.899, lei do “Passe Livre”, garantiu gratuidade no transporte interestadual a todas as pessoas autistas que comprovem renda de até dois salários mínimos (BRASIL, 1994b). Em 2000, a Lei n. 10.048, em seu Art. 1º, concede atendimento prioritário às pessoas com deficiência, os transportes coletivos deverão ter assentos devidamente identificados e os edifícios públicos deverão ser construídos observando a acessibilidade para a pessoa com deficiência (BRASIL, 2000a).

Em 2003, a legislação relacionada aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista segue a Constituição Federal de 1988, que assegura às pessoas com TEA os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos brasileiros. Além disso, as crianças e adolescentes autistas possuem todos os direitos previstos no Estatuto e os maiores de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso.

A Organização das Nações Unidas aprovou o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, o Brasil participou intensamente dos debates. O que distingue essa convenção das outras é que o conteúdo foi feito com ajuda direta de ONGs de pessoas com deficiência que tiveram voz ativa na sua elaboração. Assim, a presente convenção, em seu Artigo 1º, diz qual o propósito da convenção e define o conceito de pessoa com deficiência:

O propósito da presente convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 1).

Em 2012, foi promulgada a Lei n. 12.764, denominada Lei Berenice Piana, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse dispositivo legal determina os direitos da pessoa com TEA, especialmente no que se refere à vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança e lazer, bem como busca proteger contra qualquer forma de abuso ou exploração. Com essa normativa, a criança com transtorno do espectro autista passa a ter direitos assegurados em leis, pois até então não se encaixavam em nenhuma categoria como deficiência. A Lei reforça que:

No § 1º: É considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada com:

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

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

Assim, a legislação assegura aos autistas o direito a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos fornecidos pelo SUS (Sistema Único de Saúde); o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Em 2015, sob o n. 13.146, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Essa lei tem como base a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 2016, sob a Lei n. 13.370, foi possível estender o direito ao horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e revogar a exigência de compensação de horário. Ou seja, essa legislação garante a redução da jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA (BRASIL, 2016).

Em 2017, a Lei n. 13.443, de 2015, altera a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e

equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida.

Em 2020, a Lei n. 13.977 institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA). Esse documento será emitido gratuitamente pelos órgãos estaduais e distritais e busca garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2020). No mesmo ano, no dia 1º de outubro, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial, no art. 1º, art. 2º, Inciso I,

Art. 1º - Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementar programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º - Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - Educação especial – modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020a, p. 3).

Esse decreto não teve sucesso, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu a eficácia do Decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6.590) e será submetida a referendo do Plenário. Segundo o ministro Toffoli (BRASIL, 2020, p. 2):

O decreto, que tem por objetivo regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), inova no ordenamento jurídico, porque não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina da educação do país.

De acordo com a constituição de 1988, a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deve implementar programas e ações para garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Neste sentido, o decreto é inconstitucional, pois incentiva a criação de escolas e classes especializadas e escolas e classes bilíngues de surdos. O ministro salientou que a Constituição Federal garante:

O atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e que, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial n. 6.949/2009, o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade (BRASIL 2020, p. 3).

Portanto, ao longo da história, muitas leis, decretos e políticas públicas foram sendo implantadas, ocorrendo mudanças nas concepções e conceitos sobre a deficiência, marcadas por muitos avanços, cheios de conflitos, debates e movimentações de apoio ou repúdio os quais levam a refletir e ampliar a visão sobre a deficiência e conseqüentemente passam por transformação, com o intuito de minimizar os preconceitos e fortalecer os vínculos afetivos e proteção da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 06 - Legislação Brasileira de Educação Inclusiva (1989-2020)

Ano	Lei	Extrato
1989	Lei n. 7.853	Estipula o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes. Esse dispositivo foi alterado pela Lei nº 13.861/2019, incluindo as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.
1990	Lei n. 8.069	Prevê o direito de crianças e adolescentes com deficiência no que diz respeito a atendimentos especializados tanto na área da educação, como na da saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).
1993	Lei n. 8.742	Intitulada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS.
1994	Lei n. 8.899	Garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita por meio do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).
2000	Lei n. 10.048	Prioriza o atendimento às pessoas com deficiência e outros casos.
	Lei n. 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
2003	Lei n. 10.741	Em 2003, a legislação relacionada aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, segue a Constituição Federal de 1988, que assegura às pessoas com TEA os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos brasileiros. Além disso, as

		crianças e adolescentes autistas possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA.
2011	Lei n. 7.611	Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
2012	Lei n. 12.764	A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.
2015	Lei n. 13.146	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
2016	Lei n. 13.370	Reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA.
2017	Lei n. 13.443	Estabelece obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida.
2020	Lei n. 13.977	Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). A Carteira será emitida gratuitamente pelos órgãos estaduais e distritais e busca garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Neste estudo, verificou-se que o percurso histórico da educação no Brasil foi marcado por, reformas, efetivação de leis e políticas públicas educacionais, acompanhadas por muitos movimentos e conflitos por divergências de ideias, falta de respeito às diferenças, preconceitos, carência de empatia e tolerância às diversidades.

As políticas públicas surgem como um conjunto de ações vinculadas ao poder público, para garantir e manter o direito à educação, desse modo, as leis são criadas com a finalidade de proporcionar garantia legal de direitos e deveres e, principalmente, para conviver com harmonia e respeito às diversidades e desfrutar dos benefícios sociais.

No Brasil, o processo de reformas estruturais impulsionadas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 é influenciado principalmente pelo FMI e pelo BM. Tendo por finalidade agregar intervenções no poder público para assegurar os direitos e deveres da população, essas políticas se tornam norteadoras da ação e transformação do Brasil e gera nova forma de ver a sociedade e os trabalhadores, uma trajetória marcada por conflitos, desafios, obstáculos e ações

de planejamento econômico para a uma educação de qualidade. Sudbrack (2012, p. 12-13) diz que:

Muitos são os obstáculos a serem transpostos para que se consiga promover uma educação de qualidade. Um desses desafios reside na construção de políticas educacionais nas quais haja uma integração horizontal entre Estado e instituições de ensino, propiciando uma troca de conhecimentos entre ambos. Outro desafio é que o diálogo aconteça nas escolas e entre as escolas, entre professores, alunos, diretores, funcionários e famílias, buscando espaço para construções coletivas. Nesta perspectiva, os docentes e suas organizações também deveriam assumir o protagonismo na proposição de Políticas Educacionais, através da mobilização social, assim minimizariam a tendência das políticas educacionais de buscar a homogeneização da educação)

Percebe-se que houve muitas transformações em benefício da educação, mas ainda há muito a melhorar para que a educação inclusiva de qualidade realmente aconteça de uma forma humanitária. É preciso fazer valer os direitos e os deveres constituídos de modo que contemplem toda população brasileira, levando em consideração as propostas determinadas em leis, reformas educacionais e Declaração Universal do direito humano.

As leis e políticas públicas sempre estiveram interligadas ao poder político, econômico, social e institucional. Acredita-se que a escola, enquanto instituição comprometida com o fazer pedagógico e agente transformador responsável pelo empoderamento humano deve manter seu poder de atuação, priorizando uma educação de qualidade e equidade a todos.

Assim, ao longo da História, houve muitas mudanças em relação à deficiência e muitos ganhos, tanto no tratamento, quanto no olhar mais humanitário. A questão religiosa e o misticismo foram perdendo força para as ciências. Várias pesquisas, estudos, movimentos, leis e políticas públicas de apoio e amparo à criança e à família com TEA estão acontecendo no Brasil e no mundo. Atualmente, percebe-se grande avanço nas pesquisas específicas sobre o TEA e a população está mais aberta à informação e ao conhecimento, o que facilita o processo de inclusão das crianças com TEA.

Apresentadas as bases legais, verifica-se a evolução das concepções que asseguram a proteção dos direitos da pessoa com diagnóstico de transtorno do espectro autismo, bem como na questão da alfabetização dos alunos, salientando a importância da educação inclusiva, uma vez que todas as crianças têm o direito de aprender e isso deve ser respeitado em toda a sua concepção e subjetividade.

Para tal, torna-se fundamental destacar o papel do educador, como mediador do ensino e aprendizagem, em oferecer estratégias de ensino que oportunizem condições adequadas às necessidades individuais e assegurem o bem-estar e o desenvolvimento global da criança com autismo, primando pela educação inclusiva. Destaca-se os desafios para os educadores, uma

vez que ensinar e aprender não são tarefas fáceis, pois envolvem vários aspectos da dimensão humana, que permeiam o contexto social, emocional e familiar do aluno e, muitas vezes, o profissional se sente inseguro e impotente frente ao desafio da inclusão.

Portanto, acredita-se que se deva agir para fazer valer as políticas públicas que enfatizam uma educação transformadora e emancipatória, mesmo que, para isso, seja necessário quebrar alguns paradigmas com uma nova visão de educação, na qual realmente aconteçam mudanças, tanto no aspecto político social, quanto governamental.

3. A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Para analisar a temática de forma ampla, optou-se por abordá-la em tópicos distintos e complementares entre si. Inicialmente, aborda-se a perspectiva histórica e cultural da criança com deficiência e da questão das especificidades do TEA, na sequência, a alfabetização. Com isso, almeja-se demonstrar que as crianças com TEA são sujeitos de direitos e sua inclusão social é assegurada por lei. Portanto, fazer valer esse direito com respeito e dignidade é um compromisso da sociedade.

Para tal, são apresentados os conceitos fundamentais sobre as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), salientando a importância da educação inclusiva, uma vez que, que todas as crianças possuem habilidades para aprender, cada uma de sua forma no seu ritmo e tempo. É claro que a deficiência implica uma série de condições, características e comprometimentos, mas não as impede de aprender, apenas indica alguns aspectos específicos da forma de ensinar e de aprender, devido às implicações impostas pelo transtorno da deficiência.

A educação inclusiva pode-se dizer que não é uma tarefa fácil, mas um desafio para todos os envolvidos na educação, haja vista que não significa apenas colocar a criança na escola, mas promover meios para que o processo de aprendizagem aconteça sem prejuízo a seu desenvolvimento. Para Silva *et al* (2012, p. 74), “a vida escolar é especial e todos têm o direito de vivenciar essa experiência”.

Portanto, a criança com deficiência seja ela qual for, tem o direito de ser inserida no contexto escolar e a mesma tem o dever de oferecer um ambiente adequado às necessidades do aluno, adotando uma metodologia adaptada, que respeite a subjetividade e particularidade da criança.

Para tal, torna-se fundamental refletir sobre as demandas do educador, em decorrência da necessidade de ressignificar suas práticas em uma perspectiva inclusiva, transformando as metodologias de ensino e aprendizagem, em busca de alternativas adequadas às necessidades de cada aluno, para garantir a efetivação das políticas públicas de inclusão.

De acordo com Sampaio e Oliveira (2017, p. 346)

Identificar os interesses dos alunos autistas, o que lhes chama a atenção, servirá bastante para que o professor possa planejar as suas intervenções pedagógicas. Pois, é preciso relacionar os afetos dos alunos com as estratégias utilizadas nos planos de aula, para que a aprendizagem possa ser construída com sucesso.

Neste sentido, demonstra a necessidade do professor alfabetizador de uma criança com TEA em conhecer as especificidades do aluno para estimulá-las a perceber a leitura e a escrita como sendo atividades empolgantes que lhes auxiliaram na socialização e compreensão de si própria e progressivamente do mundo. Para tal, salienta-se a relevância da inclusão escolar em que esse ingresso na escola não seja uma experiência excludente, mas que a escola seja acolhedora e ofereça um ambiente seguro, estimulador e livre de preconceitos para que a criança aprenda com prazer e liberdade. É importante ressaltar também que os educadores têm o compromisso de, além de acolherem, oportunizarem o desenvolvimento pleno para seus alunos, respeitando as diversidades.

Portanto, torna-se indispensável promover a inclusão de alunos com TEA, garantindo a efetivação das políticas públicas de inclusão especialmente no que se refere à alfabetização dessas crianças. Assim, torna-se imprescindível conhecer as peculiaridades do aluno com TEA e a legislação vigente que o caracteriza, bem como as especificidades do TEA e a alfabetização.

Com este estudo, busca-se destacar o conceito histórico desse transtorno (TEA) ao longo dos anos, bem como as definições, características e aspectos gerais conceituais. Isso é imprescindível para descobrir as metodologias mais adequadas para atender às necessidades individuais da criança, tendo em vista a inclusão dos diferentes perfis de alunos, para assim poder auxiliar, avaliar e intervir de forma harmoniosa para desenvolver a aprendizagem deles e ajudá-los a garantir sua emancipação.

Torna-se imprescindível perceber que o Transtorno do Espectro Autista foi pouco estudado até a década de 1980. Também não era reconhecido como deficiência nem se encaixava em alguma categoria. Com o passar do tempo, foram sendo reconhecidos como esquizofrênicos e viviam em isolamento social. Somente em 1911, que o psiquiatra austríaco Eugen Brauwler iniciou estudo na área e é o primeiro a utilizar a palavra “Autismo”, que deriva do grego “Autos”, que significa “Voltar-se para si mesmo”. Assim, o conceito de autismo surgiu devido às observações realizadas em pessoas esquizofrênicas.

Com o passar dos anos, foram surgindo novas pesquisas e novas descobertas, após muitas observações em crianças que, desde os primeiros anos de vida, já apresentavam alguns traços diferentes, quando comparadas a outras crianças. No final do século XVIII, em 1799, ocorreu o primeiro registro de um caso estudado por um farmacêutico do Hospital Bethlem, Londres.

Segundo American Psychiatric Association (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista teve a nomenclatura de “autismo” e passou para Espectro Autista, denominação constante no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V. A partir desse

registro, esse transtorno passou a ser definido como um comprometimento existente desde o início da infância, o que limita e prejudica o funcionamento diário da pessoa, provocando prejuízos prolongados nas funções de comunicação e interação social, assim como no comportamento que diz respeito, por exemplo, aos interesses e aos padrões de atividades.

Para Brigandi *et al.* (2015), o TEA é definido como um quadro que compromete o neurodesenvolvimento infantil de maneira global, provoca desordens complexas no desenvolvimento, tais como atraso de linguagem, dificuldade em estabelecer comunicação, além de comportamento e interação social alterados.

Com base no DSM-5 o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está inserido na categoria de transtornos de neurodesenvolvimento, sendo definido como um distúrbio no desenvolvimento neurológico, manifestado na infância. Segundo esse manual, os sintomas são divididos de acordo com dois critérios: o primeiro trata dos prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social; e o segundo, dos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

Entende-se que as manifestações iniciais do TEA ocorrem nos primeiros anos de vida da criança e podem ser identificadas quando ainda é um bebê. Elas se apresentam de formas variadas, não existindo, portanto, crianças com TEA que sejam exatamente iguais (NASCIMENTO; CRUZ, 2015). Em outras palavras, as pessoas com TEA têm uma singularidade específica: nenhuma tem as mesmas características e nem o mesmo diagnóstico, justamente pelo fato de possuírem predicados completamente diferentes, em graus diversos. Segunda a Organização Mundial de Saúde e a Organização Pan-americana da Saúde:

O transtorno do espectro autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. O TEA começa na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores (BRASIL, 2017, p.1).

De acordo com essa citação, o Transtorno do Espectro Autista não é contraído por uma pessoa adulta, pois ela já nasce com TEA e é possível perceber ainda na infância os traços que perduram pela vida toda. Esse transtorno tem algumas características específicas que variam de criança para criança, pois não é igual para todos, tudo depende do grau de severidade.

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

No entanto, Pimentel e Fernandes (2014) referiram que muitos indivíduos com esse transtorno apresentam problemas na fala e na linguagem em intensidade variada, desencadeando pequenos até grandes comprometimentos. Além do prejuízo na comunicação, na interação social, na restrição do ciclo social e de interesses da criança, no TEA podem ocorrer outras sintomatologias, desde os movimentos estereotipados e maneirismos, até à oscilação no padrão de inteligência e de temperamento (PINTO *et al.* 2016).

Pais, professores, gestores e familiares devem, portanto, estar atentos aos sintomas de transtornos do espectro autista desde os primeiros anos de vida da criança, pois já são visíveis em bebês, caso haja suspeita de algum distúrbio no desenvolvimento, os pais e responsáveis devem investigar rapidamente para buscar minimizar o impacto negativo na criança (PINTO *et al.*, 2016).

A avaliação é feita por uma equipe multidisciplinar, composta por pediatra, psicólogo, psiquiatra, neurologista e fonoaudiólogo. O diagnóstico precoce é um dos principais focos da pesquisa sobre o TEA, já que permite antecipar o tratamento adequado para o tipo de transtorno e o nível de funcionalidade do portador. O acompanhamento especializado desde os primeiros anos pode amenizar significativamente os sintomas e reduzir em até dois terços os custos dos cuidados ao longo da vida (PINTO *et al.* 2016).

Evidências científicas mostram que entender algumas características comuns das pessoas com Autismo/transtorno do espectro autista, pode auxiliar muito a agir em diferentes situações (na escola, em casa, na terapia). Mas, deve-se lembrar sempre que cada pessoa é única e precisam ser respeitadas suas particularidades (idade, escolaridade, aspectos sociais, linguísticos, cognitivos, motores, familiares e socioculturais, grau de autismo, síndromes ou transtornos associados, etc.) e o diagnóstico precoce pode auxiliar no tratamento (PINTO *et al.*, 2016).

Para Marques *et al.* (2016), o autismo se configura como um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. Segundo esses autores, a apresentação fenotípica do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente sejam parte das características principais que definem esse distúrbio. Um fator muito importante é a habilidade cognitiva. As manifestações comportamentais que definem o autismo incluem déficits

qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

O TEA se apresenta como um transtorno na forma com que o indivíduo se comporta no meio em que vive e em seu relacionamento com os demais, ou seja, na sua interação social e comunicação. Consequentemente, já nos primeiros anos de vida da criança autista, na educação infantil, irão se manifestar alguns traços do TEA, como nos casos mais leves, um interesse restrito por determinado brinquedo ou atividade, até o mais grave, no qual ele irá apresentar severa restrição na aprendizagem e desenvolvimento da fala e do diálogo, assim como na socialização com as outras crianças.

Para Rosa Neto *et al.* (2010), as pessoas diagnosticadas com TEA apresentam distintos níveis de comprometimento e diferentes avanços no desenvolvimento. Todavia, no geral, as características ligadas à percepção corporal, movimentos e atitudes físicas são semelhantes. Conforme o autor, os efeitos na motricidade impactam em déficits motores associados ao transtorno, em especial os provenientes da coordenação motora global do corpo, a lateralidade, equilíbrio estático e dinâmico, propriocepção, agilidade e resistência na imitação gestual.

Ainda, conforme Rosa Neto *et al.* (2010), a motricidade se refere aos aspectos fundamentais para o desenvolvimento geral da criança, envolvendo percepção e esquema corporal, adaptação social e autonomia. Segundo o autor, a aplicação da Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) permite compreender as consequências do TEA nas diferentes dimensões da motricidade. A motricidade fina (QM1) é a atividade comum, praticada diariamente, como a locomoção das mãos seguida de gestos, como escrever, apanhar, manusear, lançar determinado objeto, realizar qualquer atividade manual utilizando o objeto, a visão e as mãos.

Rosa Neto *et al.* (2002) descreve a motricidade global (QM2) como a habilidade no comportamento, gestos, deslocamentos e balanço durante a locomoção e atividades em determinado espaço, permitindo que a criança, por meio dessas expressões, seja percebida e conhecida, a partir disso, ela irá se desenvolver e exercitar sua capacidade de funcionalidade e independência social. O equilíbrio (QM3) se relaciona ao suporte de todas as atividades realizadas pelo corpo, dos movimentos diferenciados dos segmentos corporais, assegurando a postura adequada do corpo associado ao espaço e suas forças distintas. O esquema corporal (QM4) está ligado à composição das sensações do próprio corpo em conexão com o mundo externo, constituindo um ponto de partida para sua capacidade de se expressar e se posicionar no meio em que vive.

A organização espacial (QM5 - quociente motor) se refere à noção que o indivíduo constrói do espaço, do seu próprio corpo e deste em relação ao espaço que ele ocupa. A organização temporal (QM6 - quociente motor) supõe a capacidade de obter consciência e noção de periodicidade, em relação às alterações que acontecem no decorrer do tempo (MEDINA-PAPST *et al.*, 2006).

Para Rosa Neto *et al* (2002), no decorrer do desenvolvimento infantil, a linguagem da criança se inicia em ecolalias. A partir dos doze meses de idade progride para um vocabulário composto por cinco a dez palavras. Aos dois anos de idade, pode conquistar até duzentas palavras. O desenvolvimento depende dos estímulos verbais. Em crianças com autismo, verifica-se a ecolalia, o atraso no desenvolvimento da fala e linguagem ou a ausência severa da mesma, em distintos graus de acordo com a intensidade do transtorno.

Papim e Sanches (2013) afirmam que os indivíduos diagnosticados com TEA apresentam problemas de comunicação, evidenciando-se atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, tais como: repetição de palavras e frases (ecolalia), inversão de pronomes, respostas deslocadas do contexto da pergunta, dificuldade em responder quando lhe é mostrado algo, ausência ou escasso uso de gestos, fala monótona ou cantada (prosódia), incompreensão de linguagem figurada, sarcasmo ou provérbios.

Em 2015, o Ministério da Saúde publicou a 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, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2015). Essa linha é indicada para analisar as mudanças de nomenclatura, a relevância do diagnóstico precoce e multidisciplinar, bem como da constituição de uma rede de apoio que propicie às pessoas com TEA as condições apropriadas para seu desenvolvimento.

Ao esclarecer sobre a avaliação e o diagnóstico do TEA, o documento referente à Linha de Cuidado, elucida que o diagnóstico do TEA constitui uma descrição e não uma explicação. Também aponta para a importância da associação das abordagens categoriais e dimensionais, em busca de uma ampla análise e compreensão de cada caso. Destaca, ainda, a necessidade da percepção da pessoa, do ser humano e não apenas do transtorno em si, pois, em geral, a sociedade se fixa na observação das limitações impostas pelo TEA, deixando de prestar atenção às potencialidades do indivíduo (BRASIL, 2015).

Tratando-se do uso de categorias diagnósticas, a 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, indica como maior risco a tendência a gerar estigmas. Isso porque o estigma é um risco presente nas categorias diagnósticas psiquiátricas,

diferentemente do que ocorre com as categorias diagnósticas da medicina geral, que se referem a anomalias e a patologias somáticas. As queixas, os sintomas e os sinais psiquiátricos colocam em questão a própria pessoa (BRASIL, 2015, p. 41):

Pessoas com TEA, especialmente aquelas identificadas com a síndrome de Asperger, preferem que a sua condição seja entendida como uma diferença e não como uma patologia psiquiátrica ou uma deficiência, pois isso reduz o estigma e aumenta suas oportunidades de inserção social. Por outro lado, o reconhecimento de sua condição como uma patologia e/ou uma deficiência permite o seu acesso a serviços e recursos. Ambos os aspectos são legítimos e devem ser considerados no debate público.

Desse modo, torna-se imprescindível o comprometimento dos profissionais da saúde e da educação e assistência social, em sensibilizar a sociedade em geral ou até mesmo a própria família, sobre a importância da inclusão e do respeito às diversidades, para evitar os estigmas, além de pré-julgamentos preconceituosos e maldosos, que não acrescentam nada de positivo na vida dos envolvidos.

O Ministério da Saúde defende que se invista na capacitação e educação permanente dos profissionais de saúde e de educação e no estabelecimento de medidas regulatórias apropriadas que serão necessários para se reduzir preconceitos com relação às pessoas com transtornos mentais e deficiências e se estabelecer o uso racional e ético das classificações diagnósticas (BRASIL, 2015).

Santos, Silva e Cunha (2015) destacam o papel da educação inclusiva para as crianças com TEA. As autoras salientam que as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento têm o direito à escola comum, 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. Conforme consta na Política Nacional de Educação Especial, de 2008, na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

(BRASIL, 2008, p. 10).

Na perspectiva inclusiva, buscou-se o acesso à educação a todas as crianças, desde bem pequena ainda na educação infantil, pois acredita-se que nessa fase da vida se desenvolvem a base necessária para construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno, nesta fase da vida o lúdico é fundamental para estimular o acesso às várias dimensões da concepção humana em desenvolvimento como aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais.

Na sequência, Santos, Silva e Cunha (2015) lembram ainda que, no ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, as crianças e os adolescentes com transtornos globais de desenvolvimento têm direito à matrícula na escola comum de aula regular. Esta consiste na etapa obrigatória de ensino. Portanto, cabe refletir sobre a alfabetização de crianças diagnosticadas com TEA, salientando os desafios para os educandos, para seus familiares e para a escola como um todo, em especial para os professores alfabetizadores.

Nesse sentido, tratando-se da especificidade da alfabetização de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscam-se contextualizar a alfabetização de acordo com neurociência, verificando quais são os impactos desse transtorno na vida e no desenvolvimento dos alunos.

Por meio das leituras e reflexões, constata-se a importância do diagnóstico precoce e do tratamento multidisciplinar, articulando saberes e práticas de profissionais de diversas áreas da saúde e educação. Assim, é perceptível a necessidade de construção de estratégias que promovam a aprendizagem e a alfabetização dos alunos diagnosticados ou não com TEA.

Segundo estudo sobre a neurociência, para compreender como ocorre a aprendizagem, é preciso conhecer as especificidades de todas as crianças e como elas aprendem, a fim de oferecer subsídios que potencializam as possibilidades de comunicação dos indivíduos com TEA. Assim, destacam-se os compromissos do professor alfabetizador juntamente com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na acolhida dos alunos com TEA, a fim de propiciar situações de ensino e aprendizagem adequadas e eficazes. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, traz a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 54).

Fica evidente a necessidade de todos trabalharem em conexão e colaboração com os profissionais da educação e saúde, além de buscarem apoio da família e do Estado para poder atender às necessidades do aluno e proporcionar-lhe pleno desenvolvimento. Para tal a parceria saúde e educação junto com a participação da família e da escola na vida de uma criança tem

um papel importantíssima, inclusive nas crianças com TEA, pois, facilita a integração na sociedade e no processo ensino aprendizagem.

Neste sentido o olhar da saúde e da educação vai acelerar o diagnóstico da criança com TEA que geralmente, acontece tardiamente, o que atrapalha as intervenções precoces. Segundo Teixeira (2017, p. 20) destaca que “o diagnóstico precoce é fundamental no processo de tratamento”. Então a “crianças diagnosticadas precocemente tem uma chance muito maior de apresentarem melhorias bastante significativas” na escolarização e na inclusão. Segundo Silva (2012, p. 157),

A criança com TEA precisa ser investigada pelos profissionais de maneira criteriosa, cada criança tem maior ou menor facilidade com alguma área, e será nesse ponto que os profissionais irão desenvolver sessões a serem trabalhadas com a criança sempre com o foco em avanços para outras etapas.

O estudo busca evidenciar o poder que a escola tem em oferecer ambientes e subsídios adequados para que seus alunos, diagnosticados ou não, aprendam de forma prazerosa e desenvolvam o encantamento e o prazer em querer aprender. Isso é a contribuição da socialização, troca de experiências e a garantia dos direitos de aprendizagem para ampliar as dez competências, consideradas essenciais para o desenvolvimento dos alunos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2019) são habilidades, atitudes e valores que permitem ao educando solucionar problemas relativos a suas esferas pessoal, social e profissional. Tudo com a finalidade de fortalecer o convívio afetivo, empatia, tolerância, entrosamento e companheirismo, além de desenvolver atividades de aprendizagem de forma interdisciplinar.

Aprender a ler e escrever não é uma tarefa fácil por não ser uma ação voluntária, pois é preciso adquirir algumas habilidades de aprender a aprender. Para tal, o professor tem o dever de conhecer seus alunos, identificando o que cada um sabe para, então, planejar suas práticas pedagógicas, enfocando as demandas das necessidades de sua turma. Assim, em decorrência da necessidade, deve-se ressignificar suas práticas em uma perspectiva inclusiva. Ler e escrever surgiu no mundo pela necessidade de os seres humanos registrarem suas ações, objetos e tudo que existe. Para isso, é usado um código representado em símbolos, os quais evoluíram do rabisco e do desenho para os signos gráficos e as palavras escritas, vistas como forma de registrar a expressão do pensamento (DEHAENE, 2012).

Portanto, segundo Dehaene (2012), o cérebro humano aprendeu a ler a partir de uma reciclagem dos neurônios (esses neurônios eram usados para outras atividades). A leitura despertou no cérebro a capacidade de perceber diferenças sutis e aumentou a capacidade de memorizar informações. Nesse sentido, pode-se dizer que aprender a ler e escrever não é uma

tarefa fácil, algo inato, natural e nem instintivo, como chorar ou andar, por exemplo. Mas é possível aprender a ler e escrever, ou seja, a alfabetização acontece em um processo neural, segundo a neurociência. Por isso, é preciso aprender a aprender. Para a neurociência da aprendizagem, segundo Minello (2017) descreveu, o cérebro trabalha com as memórias, como elas se consolidam, como se dá o acesso às informações e como elas são armazenadas. Ele diz que, quando falamos e pensamos em Educação e Aprendizagem, falamos em processos neurais, redes que estabelecem conexões e que realizam sinapses. Para ele, o processo de ensino e aprendizagem estabelece conexões neurais que constroem e desconstroem aprendizagens. Por isso, a alfabetização é um processo que precisa ser estimulado adequadamente, respeitando os níveis, etapas e maturidade de cada aluno.

Cabe ao professor conhecer seu aluno, identificando-o como ser único, capaz, pensante, atuante e que aprende, exclusivamente, de seu jeito, com suas particularidades, descobrindo como o cérebro desse aluno aprende e de que forma ele aprende para, então, planejar e desenvolver suas aulas, atendendo às individualidades de seus alunos e livre de preconceitos negativos.

Para tal, torna-se imprescindível correlacionar a prática pedagógica a um olhar científico e é importante perceber e compreender o processo de alfabetização que acontece de maneira, ritmo e tempo diferente para cada criança, principalmente se tratando da educação inclusiva e, em especial, da alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista.

Segundo Soares (2000), a alfabetização e o letramento devem estar associados à aprendizagem do ler e escrever, independentemente do fato de a criança ter sido ou não diagnosticada com alguma deficiência. Alfabetizar é mais do que decifrar códigos. Para isso, é preciso desenvolver o pensamento crítico da criança tornando-a capaz de ler e escrever letras, palavras e números de forma que esse processo torne a criança capaz de decifrar os códigos da leitura e escrita, com possibilidade de ler, entender, escrever e interpretar, isto é, sendo capaz de interagir com o meio social de forma consciente, crítica e reflexiva.

Nesse sentido, a alfabetização de alunos com TEA é complexa e desafiadora, envolve múltiplos aspectos e peculiaridades de cada criança, a participação da família, as estratégias utilizadas pela escola e a capacidade do docente de realizar as adaptações necessárias em sua metodologia. Para Fernandes (1999), a prática pedagógica é o ato de ensinar e aprender, muito além de ler e escrever e não se reduz à questão didática ou às metodologias de ensino, mas de forma articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social.

Gonçalves (2013) reforça a ideia de que ler e escrever são atividades dialógicas, de produção discursiva na linguagem escrita. Essa autora argumenta que reduzir a aprendizagem da escrita a um processo perceptivo-motor é um equívoco grave do ponto de vista teórico, com sérias implicações pedagógicas, pois ela é, sobretudo, um sistema de significação.

Dessa maneira, é necessário compreender a complexidade do processo de alfabetização, percebendo-o como desenvolvimento das habilidades linguísticas como forma de participação na cultura letrada, de entendimento do mundo e de socialização. Portanto, a alfabetização constitui-se como um processo discursivo. Magda Soares (2004, p. 25) considera conveniente distinguir alfabetização de letramento:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais foram-se tornando cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto.

Segundo a autora, o letramento é um pouco mais profundo do que a alfabetização. Ele vai além de ler e escrever, ou seja, de codificar e decodificar. O letramento corresponde à capacidade de ler e interpretar o que leu, ou seja, ter o domínio da língua, ser capaz de se expressar de forma eficaz e coerente com o que leu. O letramento torna o letrado apto a organizar discursos, interpretar, compreender textos, refletir sobre eles e usar as informações obtidas de acordo com as demandas sociais. Nesse sentido, Soares (2004, p. 25) diz que:

Alfabetização funcional se tornou expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização, alfabetizar, por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e a escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas.

Segundo a autora, a necessidade da alfabetização, de ir além de codificar e decodificar palavras, faz surgir o letramento. Uma pessoa que sabe ler e escrever é alfabetizada. Já uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais (SOARES, 2004).

Então, a alfabetização é todo o processo de desenvolvimento que deixa o indivíduo apto a ampliar os mais diversos métodos de aprendizado da língua. O letramento é todo o processo de desenvolvimento que deixa a pessoa apta a não só usar o aprendizado da língua, mas utilizar as informações interpretadas para sua vida em sociedade. Com efeito, alfabetização e letramento são processos relevantes, em especial para que os alunos se familiarizem com a língua escrita, apropriando-se dela e desenvolvendo as habilidades linguísticas de ler, escrever, falar e ouvir. Assim, alfabetizar-se supõe compreender a realidade e se comunicar com eficiência e autonomia, principalmente no que se refere à leitura e à escrita (SOARES, 2004).

Para todas as crianças, a alfabetização é um desafio e representa o ingresso na cultura letrada. Para as crianças com autismo, esse processo é ainda mais desafiador, posto que é necessário construir vínculos e superar as dificuldades de comunicação. Paim (2019) descreve a experiência de alfabetização de um aluno com TEA, para a qual construiu uma proposta de utilização de tecnologias para incentivar a aquisição da leitura e da escrita. Vale dizer que:

Elas aprendem de acordo com suas singularidades, ou seja, cada criança apresenta características próprias como resposta ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as diferentes deficiências exigem práticas pedagógicas especiais próprias, de acordo com suas necessidades e potencialidades. Este também é o caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) [...] (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 87).

Um dos pontos destacados por Paim (2019) é a interação social. Como ressaltam Capellini Shibukawa e Rinaldo (2016), é importante destacar que, assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização e letramento é efetivo para a consolidação das relações interpessoais, especialmente para os alunos com TEA. Segundo os autores, é preciso incentivar o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de expressão, auxiliando os educandos com TEA na compreensão da realidade e na interação em sala de aula, buscando superar as barreiras do transtorno. Por isso, “estes alunos precisam de um ensino direcionado, para que consigam interiorizar a linguagem social e exteriorizar o pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo”. (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 87).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de o educador da sala comum do ensino regular conhecer as especificidades do aluno e organizar suas práticas pedagógicas, com a finalidade de atender às necessidades e às demandas do processo de alfabetização e letramento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além de conhecer seus alunos, o professor tem o desafio de contextualizá-los no mundo com desenvolvimento de atividades diversificadas e interdisciplinares, a fim de contemplar a subjetividade de cada criança. Não deve, porém,

limitar-se somente a isso, mas também desenvolver um olhar amplo sobre a complexidade do mundo e sua diversidade, para entender que tudo está interligado e não existem saberes significativos fragmentados (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016).

Nesse sentido, acredita-se que a educação requer do educador um novo jeito de ensinar, educar e proceder, que exige firmeza e suavidade, contextualizando e atribuindo significado a cada informação. Isso possibilita ao sujeito a capacidade de articular, organizar e reformular novos saberes, a fim de ampliar seus conhecimentos. Para tal, a escola deve proporcionar espaços e ambiente adaptados às necessidades de seus alunos. Livre de preconceitos negativos, a escola deve ser o lugar de acolhimento e de aconchego, o berço protetor e libertador dos alunos (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016). Segundo António Nóvoa (1992), a escola tem que ser um lugar de liberdade com razão, responsabilidade e ciência, em que se aprende a pensar as coisas a partir de uma base informada de conhecimento, reafirma que o dia em que a escola não servir para isso, a escola não servirá para nada.

A escola tem a função de oferecer um ambiente de liberdade e de aprendizagem e o educador a de orientar os educandos para que sejam protagonistas de sua aprendizagem, desenvolvendo uma dimensão visionária de seu contexto global e multidimensional, em que as partes e o todo se complementem e ampliem o conhecimento em relação à aquisição da leitura e escrita, bem como à capacidade de agir e interagir de forma consciente no mundo (NÓVOA, 1992).

Tratando-se da alfabetização de crianças com TEA, um dos principais desafios é a socialização escolar e a dificuldade no estabelecimento da socialização típica dos autistas, o que restringe as possibilidades de aprendizagem e circulação social. Para Bernardino (2015, p. 504):

A criança com autismo, que não se comunica oralmente, que não estabelece uma interação com o outro – como é usual nesse quadro clínico –, quando começa a ter acesso à escrita pode iniciar essa comunicação expressando-se por ela. Esse fato pode dar lugar a uma experiência inaugural de relação com o outro em que finalmente ela consegue transmitir algo para alguém através da linguagem. Isso pode mobilizá-la, inclusive, a querer se expressar oralmente.

Para a autora, a alfabetização de alunos com TEA é muito expressiva, pois possibilita o exercício de uma linguagem com significação para a transmissão de uma experiência, de uma vivência pessoal, que inclui o corpo e o outro como interlocutor. A inclusão escolar favorece a aprendizagem formal do código.

Bastos (2017) salienta que a escolarização de crianças com TEA requer que os professores reflitam sobre os processos de ensino e aprendizagem, com um olhar diferenciado,

que leve em conta diversidades do aluno, que não está em posição de curiosidade como os outros alunos, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional.

Bastos (2017) critica as posições tradicionais, de acordo com as quais os professores não conseguem vislumbrar a possibilidade de alfabetizar crianças autistas, detendo-se na observação dos atrasos no desenvolvimento. Isso porque, em geral, estão diante de alunos que não falam, não respondem às solicitações, não brincam com as outras crianças, apresentam grafismo rudimentar e, portanto, parecem uma criança muito aquém dos processos de alfabetização e letramento. No entender de Bastos (2017, p. 136).

[...] é preciso indagar se as proposições da pedagogia hegemônica podem ser postas em questão de modo a permitir que a escola repense suas práticas fora de uma perspectiva desenvolvimentista, para poder, então, tomar essa criança como aluno, não exclusivamente pela ótica do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, mas incluindo a dimensão do sujeito psíquico que a psicanálise aponta não coincidir com o desenvolvimento biológico, pois só assim poderá abrir espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar. O desafio para a instituição escolar é que a inclusão dessas crianças requer um processo com transformações importantes, sobretudo na maneira como os educadores concebem a relação com o saber e o conhecimento.

A inclusão dos alunos com TEA na escola regular representa uma conquista, pois há possibilidade de participar de um grupo de crianças e de ser incluída em um processo de ensino e aprendizagem, convivendo com o professor e os colegas, adquirindo rotinas de brincadeiras e de atividades pedagógicas. Nesse sentido, a escola cumpre uma dupla função:

[...] ambas com valor terapêutico: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico (BASTOS, 2017, p. 141).

Então, é necessário que os professores percebam não apenas as limitações das crianças autistas, mas contemplem suas potencialidades e particularidades. Para a partir dessas possibilidades trabalhar a evolução da aprendizagem cognitiva e linguística de cada criança, sempre buscando ampliar o conhecimento através das experiências e vivências sociais e cultural, segundo Sampaio e Oliveira, 2017, p. 346). Diz que:

[...] a leitura e a escrita resultam de experiência social, cultural, cognitiva e linguística. A escola é, sem dúvida, um espaço essencial para o letramento. Essa ideia ganha bastante relevância no ensino do aprendizado com autismo, independentemente do nível de comprometimento. Porém, é preciso salientar que a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, mas também, acima de tudo, nas experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar. Trata-se da aprendizagem da leitura do mundo.

Mesmo com limitações, as crianças autistas são capazes de aprender, é claro dentro de suas particularidades, ritmo e tempo. Para facilitar o processo de leitura e escrita dessas

crianças, os professores precisam estar a par do diagnóstico, compreendendo quais são os sintomas, as habilidades, as capacidades, as limitações e as dificuldades apresentadas pelos educandos para então planejar as atividades respeitando a subjetividade e possibilidade de cada criança. Para Sampaio e Oliveira (2017, p. 358):

Para que os professores obtenham sucesso na alfabetização de crianças autistas, antes eles precisam analisar se estas crianças já adquiriram certas habilidades mínimas. O infante acometido de autismo precisa já estar apto para realizar tarefas simples até o fim, para dar nomes a figuras e a vogais, entre outras coisas, para que, só então, consiga aprender a ler e escrever. Sendo assim, se o docente perceber que a criança autista ainda não consegue realizar estas atividades de nomear vogais e nomear figuras, por exemplo, ele terá que ensiná-las primeiro, e só depois poderá trabalhar com a criança as habilidades da leitura e da escrita.

Com base nessas afirmações, constata-se a relevância de o professor conhecer cada criança e a fase de aprendizagem em que ela se encontra. Segundo a neurociência, todos os seres humanos têm uma sequência cronológica de maturidade, estímulo, etapas, desenvolvimento e forma específica de aprender. Com liberdade, segurança e respeito (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Assim, torna-se necessário apresentar alguns apontamentos que garantam o amparo da criança com TEA na escola e sua liberdade de aprender e se desenvolver livre de qualquer julgamento. Essas são as políticas públicas que atuam no desenvolvimento desse processo, as leis que amparam e garantem o acesso e permanência do aluno na sala de aula regular de ensino. Primeiramente, pode-se destacar a Constituição de 1988 que assegura o exercício dos direitos sociais e individuais de todo o povo brasileiro, desenvolvendo uma educação de igualdade e equidade, valorizando e respeitando as diversidades. A Constituição Federal salienta:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição do Brasil (BRASIL, 1988, p. 1).

A Constituição Federal aborda questões importantíssimas, por se tratar de uma educação social democrática igualitária de tolerância e empatia, de direito a toda a sociedade, com liberdade de aprender a conviver com as diversidades (BRASIL, 1988).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente. Para isso, ele contempla a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país. Esse programa surgiu como forma de garantir o direito à alfabetização plena a todas as

crianças até os oito anos de idade, sem exceção. Esse é o desafio colocado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições (BRASIL, 2018).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2000. Para atender à Meta 5, o Plano Nacional da Educação (PNE) estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. O PNAIC se constitui como um conjunto integrado de ações direcionadas a programas de formação continuada para os professores e de apoio com materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC que buscam contribuir no processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2018).

Há também o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulga, a cada três anos, os resultados da prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês). Ele é realizado desde o ano 2000 e o Brasil é um dos países que participaram de todas as edições desse programa. Na apresentação dos resultados, o desempenho do Brasil na última edição, em 2018, infelizmente não foi bom. Segundo os dados, é preocupante, pois:

68,1% dos estudantes brasileiros estão no pior nível de proficiência em matemática e não possuem nível básico. Assim, caiu da posição 65ª para a 70ª em ciências, nenhum aluno conseguiu chegar ao topo da proficiência na área e 55% não atingiram o nível básico. Sobre leitura e compreensão de texto, o país também não avançou (BRASIL, 2018, p. 3).

Portanto, a avaliação brasileira não foi a desejada, mas o programa em seu objetivo é fundamental para acompanhar e buscar ampliação do nível de proficiência dos alunos. Considerando a finalidade da proposta do PNAIC, espera-se que esse programa seja capaz de contribuir para a formação dos professores, proporcionado conhecimento a respeito da educação inclusiva e dos diferentes transtornos e deficiência, a fim de que os profissionais se qualifiquem e se preparem para ensinar a todos os alunos, independentemente de seu diagnóstico (BRASIL, 2018).

Especificamente no que tange ao Transtorno do Espectro Autista, torna-se indispensável que os educadores conheçam as características, as consequências, os diferentes tratamentos e as estratégias que promovem o desenvolvimento dessas crianças. Nunes e Walter (2016) consideram que, de modo geral, a capacidade das crianças com autismo em reconhecer palavras escritas é semelhante à de educandos com desenvolvimento típico. As crianças com TEA tendem a apresentar déficits na integração-comunicação. Conseqüentemente, essas crianças

podem ter dificuldades para recuperar sua fala e entender significados necessários para a compreensão leitora, incluindo a capacidade de relacionar o conteúdo lido com conhecimentos prévios e a capacidade de fazer inferências.

As autoras sublinham que o nível de compreensão leitora de educandos com TEA varia conforme a complexidade dos textos apreciados, particularmente, no que diz respeito ao contexto social retratado nas histórias, assim como o estado emocional dos personagens. Assim, esses educandos podem apresentar diferentes níveis de entendimento dos textos, em especial das narrativas. “Por exemplo, os textos que requerem um conhecimento social limitado tipicamente são mais bem compreendidos do que aqueles que demandam mais inferências e compreensão de situações sociais” (NUNES, WALTER, 2016, p. 624).

A seleção de textos que tratam de temas com os quais as crianças estejam familiarizadas, sobre personagens de sua preferência e com enredos interessantes pode ser uma estratégia significativa a ser empregada pelos docentes. Assim como as demais crianças, aquelas com diagnóstico de TEA conseguem compreender melhor textos ligados a temas de seu cotidiano e que despertam a imaginação e a criatividade (NUNES, WALTER, 2016).

Com base nessas ponderações, constata-se que é possível e desejável incluir alunos com autismo na escola regular. Além de ser um direito constitucional, a inclusão possibilita o desenvolvimento de potencialidades e a socialização de todas as crianças. No caso das crianças com autismo, torna-se imprescindível que a escola se adapte às especificidades dessa população e que os professores transformem suas práticas pedagógicas para atender às particularidades dos educandos (NUNES, WALTER, 2016).

Nessa perspectiva, a pesquisa almeja compreender de forma ampla o TEA, verificando que esse transtorno tem diferentes níveis de comprometimento e o prognóstico é variável. Trata-se de uma desordem da personalidade que atinge principalmente pessoas do gênero masculino. O diagnóstico precoce e o atendimento multidisciplinar são importantes para atenuar seus sintomas e permitir o desenvolvimento da criança. Em geral, constata-se defasagem na motricidade global, déficit de equilíbrio estático e dinâmico. Pode afetar, ainda, as atividades de esquema corporal, como a imitação gestual, bem como a organização espacial, o reconhecimento do próprio corpo, em relação à direita/esquerda, entre outros.

O atendimento multidisciplinar, o apoio familiar e o engajamento dos educadores são fatores primordiais. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado complementa a ação dos professores alfabetizadores. A socialização é significativa e pode ser facilitada pelo estabelecimento de uma rotina de atividades pedagógicas, individuais e em grupo, envolvendo o prazer de brincar, a capacidade de compartilhar o mesmo espaço e brinquedos, o

desenvolvimento neuropsicomotor, desde a motricidade global, esquema corporal, organização espacial e temporal, bem como a linguagem e a capacidade de se comunicar-se com autonomia e eficiência.

Também é indispensável o estabelecimento de vínculo de confiança entre o professor e a criança com TEA, de modo que ela se sinta à vontade em sala de aula e consiga expressar seus sentimentos e anseios. A participação da família é fundamental para a garantia do acesso e permanência na escola, a fim de que as crianças com TEA tenham seus direitos assegurados e sintam que são apoiadas nesse processo de inserção social.

Vale salientar que, de acordo com a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência, as crianças com TEA têm o direito de cuidados nas seguintes esferas: a) Atenção Básica; b) Atenção Especializada em Reabilitação (física, auditiva, intelectual, visual, de múltiplas deficiências e de ostomia); c) Atenção Hospitalar e de Urgência e Emergência. A articulação entre os componentes e seus pontos de atenção é central para a garantia da integralidade do cuidado e do acesso regulado a cada ponto de atenção e/ou aos serviços de apoio, observadas as especificidades inerentes e indispensáveis à garantia da equidade na atenção de seus usuários (BRASIL, 2015).

Especificamente no que concerne à alfabetização, cumpre à escola ressignificar suas práticas e aos educadores, buscar estratégias para viabilizar a efetiva aprendizagem. A aquisição das habilidades linguísticas propicia às crianças com TEA a ampliação de suas possibilidades de inclusão. Aprender a ler e a escrever dependerá do grau de comprometimento de cada indivíduo. Porém, é importante salientar que a educação inclusiva é um direito a ser garantido, desafiando os educadores a aprimorar suas propostas pedagógicas, de modo a atender às demandas próprias dos alunos com diagnóstico de autismo. Considerando a perspectiva histórica e cultural em relação à inclusão de crianças autistas na escolarização, em especial a alfabetização, torna-se necessário abordar os desafios que os professores enfrentam, pois cada criança aprende de uma forma totalmente distinta.

A partir da Lei n. 12.764/2012, observa-se um caminho de mudanças de paradigmas, demarcando conquistas significativas. Esse tema tem sido recorrente na literatura científica. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento, sobretudo da saúde e educação, têm realizado pesquisas empíricas a fim de averiguar como as melhores práticas clínicas e/ou educacionais podem amenizar as peculiaridades do transtorno (BRASIL, 2012).

Tratar crianças com TEA ainda tem sido um desafio constante para os pais, familiares e profissionais que atuam com eles, por sentir dificuldades de compreender e lidar com as especificidades de cada comportamento. No que concerne à alfabetização, vale sublinhar a

importância desse processo, inclusive para questões como a socialização e o exercício da cidadania. Como refere Soares (2003, p. 37):

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

Sampaio e Oliveira (2017) afirmam que os progressos intelectuais e sociais devem ser promovidos, levando em consideração a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que giram em torno do quadro de uma criança com TEA, visto que podem variar enormemente. Montagner; Santiago e Souza (2007) explicam que a criança com TEA tem condições de ser alfabetizada. Para tanto, é necessário que haja boa interação entre os profissionais da escola e a criança, com intervenções adequadas à necessidade de cada uma, respeitando sua individualidade, com equipe pedagógica segura de suas práticas, para fornecer todo o suporte de que a criança e a família necessitam.

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

Silva e Oliveira (2018) desenvolveram uma pesquisa referente à alfabetização de autistas, verificando que o processo de alfabetização e letramento não ocorre da mesma forma entre os alunos como um todo, principalmente no caso dos alunos com TEA, porque esse processo deve ser tratado a partir da individualidade de cada um e do estímulo concedido a ele. Segundo as autoras, a interação professor-aluno e aluno-aluno é de suma importância para o desenvolvimento pleno dos educandos, tanto na área cognitiva, quanto na integração social, pois, sabe-se que a inclusão não ocorre apenas com a matrícula do aluno na escola. Há muitos desafios pelo caminho para se chegar a um resultado positivo, como ressaltado em toda a pesquisa. Além disso, destaca-se a importância da formação do professor diante desse desafio que é a inclusão, juntamente com a própria escola, família e sociedade (SILVA; OLIVEIRA, 2018).

Para contribuir no processo de inclusão da pessoa com TEA, o Decreto n. 7.611, de novembro de 2011, institui a educação especial e o atendimento educacional especializado, preconizando a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Além disso, devem ser observados também os seguintes itens: o aprendizado ao longo de toda a vida; a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; a oferta de educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino; e o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. No tocante ao Atendimento Educacional Especializado, o Art. 3º determina como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se torna um importante suporte para o professor alfabetizador, posto que complementa a atuação deste, contribuindo para favorecer a aprendizagem. Na alfabetização e no letramento, o AEE pode cooperar para ampliar as possibilidades de os alunos com TEA adquirirem as habilidades linguísticas básicas, propiciando sua inserção no mundo letrado. Ao longo dos tempos, houve significativo avanço no que trata da inclusão das pessoas com deficiência, procurando superar estigmas e preconceitos, bem como visões assistencialistas. A inclusão se torna uma meta primordial na sociedade contemporânea, primando pelo acolhimento de todos e pela igualdade de condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em especial no que trata das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a legislação vigente busca assegurar direitos de cidadania e possibilidades de inclusão efetiva. Recentemente, a promulgação da Lei n. 13.977/2020, que institui a Carteira da Pessoa com TEA, prevê a garantia da atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e

assistência social. Estes são progressos importantes e que precisam ser consolidados em nossa sociedade (BRASIL, 2020b).

Com relação ao processo educacional, a perspectiva inclusiva é fundamental para evitar a segregação. A convivência de pessoas com e sem deficiência na mesma sala de aula se torna imprescindível para que a comunidade avance na aceitação das diferenças e no estabelecimento de relações de respeito mútuo.

Nesse sentido, a alfabetização dos alunos com TEA precisa ser assumida com responsabilidade e comprometimento pelos educadores, buscando-se estratégias que viabilizem a inserção desses alunos no universo letrado. Com apoio do AEE, o professor alfabetizador precisa lançar mão de técnicas e metodologias que oportunizem a inclusão de todos em sala de aula e a aquisição das competências linguísticas. Para os educandos com TEA, ser alfabetizado supõe ter mais condições de se inserir e de participar socialmente.

Diante do exposto, considera-se que é necessário continuar avançando e qualificando as políticas públicas de inclusão, consolidando as legislações vigentes e aprimorando os processos de ensino e aprendizagem. Cabe, portanto, envolver toda a sociedade nas discussões sobre a inclusão e buscar a formação permanente dos educadores, a fim de que desenvolvam a tarefa de educar com competência e amorosidade.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

À formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. (FREIRE, 2015, p. 47).

Nesta seção, abordam-se uma reflexão sobre as questões referente à formação de professores na educação inclusiva no Brasil, com um subtítulo referente os “Saberes e fazeres docentes: uma reflexão”. Ambos os textos têm como foco primordial de reflexão o percurso histórico das reformas educacionais e legislação sobre a formação de professores, marcado por avanços significativos na educação inclusiva.

Assim, esta reflexão teórica sobre a formação de professores de educação inclusiva no Brasil, tendo como foco primordial o percurso histórico das reformas educacionais e legislação sobre a formação de professores, sendo que o percurso histórico da formação de professores na educação inclusiva no Brasil e no mundo é marcado por avanços significativos que ocorreram nos últimos anos. Isso ocorre graças à contribuição das legislações e às reformas educacionais, muitos movimentos e estudos acadêmicos voltados para conhecer e compreender a realidade da educação, além do caminho e dos procedimentos a serem adotados para cada situação.

Em várias pesquisas bibliográficas, a legislação e as políticas públicas asseguram a importância da formação do professor e o uso de recursos adequados às necessidades dos alunos, para que a educação inclusiva possa acontecer de forma harmoniosa e emancipatória ao aluno. Assim, pretende-se demonstrar aos professores da sala de aula de ensino regular que, independentemente de ter aluno diagnosticado ou não com deficiência ou transtorno, deve-se buscar conhecer a realidade, para poder escolher a melhor metodologia e a mais adequada para cada situação, a fim de contemplar as diversidades existentes em sala de aula, respeitando sempre as diferenças e o desenvolvimento individual.

Para que a inclusão se torne mais eficaz, é fundamental que os professores da classe regular de ensino interajam em conjunto com os professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, buscando estratégias de ensino, de forma que todos trabalhem em sintonia e harmonia, oferecendo aos alunos as melhores condições de aprendizagem.

4.1. Refletindo sobre a formação de professores para a educação inclusiva

De acordo com a temática “A formação de professores de educação inclusiva” no Brasil e no mundo, é importante traçar o percurso histórico que permeia as questões inerentes à

deficiência e suas políticas públicas, bem como situar no tempo e na história a questão da formação do educador da educação inclusiva e os direitos que os deficientes passaram a usufruir no que diz respeito à aprendizagem na educação inclusiva, assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais (SRM).

Observa-se que, ao longo dos anos, o Brasil e o mundo viveram movimentos pela inclusão escolar. Esse assunto merece destaque, visto que incluir na classe regular alunos com deficiência representa enorme desafio para os professores. Entende-se que, muito antes de incluir, o professor deve conhecer os instrumentos metodológicos e equipamentos, principalmente, conhecer o aluno para poder usar estratégias que melhor atendam às suas necessidades e assim buscar o desenvolvimento integral, respeitando a diversidade, ritmo, tempo e o modo de aprender de cada criança.

Para construir propostas de educação inclusiva, comprometidas com as mudanças e transformações sociais, urge a necessidade de um novo olhar sobre como ensinar, como aprender e o que ensinar, visto que a educação tanto liberta, quanto aprisiona a mente humana. Essas mudanças necessárias para a educação inclusiva constituem um processo que implica uma reflexão permanente sobre o fazer docente e discente, pois ambos estabelecem relações recíprocas, de fundamental importância para o processo de ensino e de aprendizagem considerando que o educador, enquanto sujeito que transforma, é transformado ao mesmo tempo.

Para tal, acredita-se ser necessário repensar o ato de ensinar e aprender. Historicamente somos o único, dentre os animais, que vive, pensa e age sobre o mundo em que vive, porém, a forma de como se ensina e aprende é o que define a formação do sujeito. Existe a aprendizagem que liberta para a vida ou a aprendizagem prisioneira da inteligência, desprovida de saber, com acúmulos de informações.

Da forma como são ensinados hoje na escola, parece-me que as ciências não permitem que se perceba a existência de questões não resolvidas, de fenômenos que ainda não foram explicados e entendidos. O professor aparece, pois, na situação de alguém que sabe e julga seus alunos que não sabem ou ainda não sabem. Talvez isso seja a consequência perversa do hábito adquirido de ensinar apenas conhecimentos (MORIN, 2002, p. 66).

O ensinamento de Morin (2002) leva a refletir o fazer pedagógico na sociedade atual, o qual precisa ser configurado em bases evolutivas, éticas, políticas, culturais, sociais, equitativas e qualitativas, que busquem a emancipação do sujeito, com qualidade e não com quantidade de informações. O processo de ensino e de aprendizagem é complexo, cheio de obstáculos, e exige esperança por superação, eis que os sujeitos aprendentes são diversificados com

particularidades e ritmos próprios que precisam ser respeitados e valorizados, preservando o que é possível e mudando o que é preciso para evolução do sujeito ao mundo. Freire (2015, p. 70), diz que “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos aprendam a ensinar, inquietar-nos, produzir e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos”.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores tanto da classe regular quanto o professor do AEE trabalhem em conjunto, buscando estratégias e condições que atendam da melhor forma possível aos seus alunos, respeitando sempre as diversidades e oferecendo um ambiente acolhedor, tranquilo, para que o aluno se sinta confortável, amado e seguro para aprender, Freire (1987, p. 80), afirma que o amor “[...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa”.

Desse modo, trabalhar com educação inclusiva traz como pressuposto o amor engajado na luta por humanizar, emancipar, encorajar e estimular o aluno a querer saber cada vez mais. E, assim, sensibilizar que o amor tem sua função ampla no que se refere à empatia, à tolerância, e ao respeito às diferenças.

A educação inclusiva no Brasil, conforme mencionado, passa por inúmeras mudanças ao longo dos anos, destacando-se como marco histórico da educação a Constituição Federal de 1988 que trouxe a educação como direito fundamental e social, sob a perspectiva política e de interesse público, assegurando a todas as pessoas com deficiência o direito a um atendimento educacional especializado, colocando o Estado e a família como garantidores de vagas de acesso à educação de qualidade. O objetivo é fazer com que toda a população construa sua autonomia e, com isso, sua formação individual, capaz de interagir de forma crítica e criativa frente ao mundo.

Nessa perspectiva, é preciso formar profissionais que atendam às demandas de acesso à educação, muito do que dispunha a Constituição foi cumprido, mas ainda há muito a fazer. Historicamente, em 1948, promulgada, em 10 de dezembro, a Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução n. 217 adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa declaração contém 30 artigos e basicamente todos eles, direta ou indiretamente, fazem referência à educação. Assim, abre-se um leque de possibilidades e direitos humanos, dentre os quais o direito das pessoas com deficiência. O Artigo 1º diz que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (BRASIL, 1948 apud

SILVEIRA; CAMPOS, 2018, p. 1). Os movimentos e lutas das pessoas com deficiência ganham força política e social, na esteira do artigo 26 que diz:

Artigo 26 - Todo o ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (BRASIL, 1948 apud SILVEIRA; CAMPOS, 2018, p. 5).

Nessa perspectiva, novas possibilidades vão surgir na sociedade civil e nos grupos políticos nos quais se iniciam novas políticas públicas e esses direitos passam a ser vistos de forma geral em 1996, com a LDB (BRASIL, 1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996 e também com chamada de Carta Magna da Educação.

A legislação nacional estabelece algumas diretrizes e bases que tratam sobre a formação dos profissionais da educação e tem como objetivo garantir o direito de toda a população em ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade, bem como valorizar os profissionais da educação. Além dessas determinações, a LDB/1996 ainda aborda temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação que devem atender aos requisitos mínimos exigidos para exercer a atividade docente, no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 8).

A LDB é considerada um marco histórico na educação no Brasil, pois trouxe importantes avanços, grandes inovações no acesso à educação e, principalmente, na formação dos professores, elencando os direitos dos profissionais da educação. Embora o professor da classe regular de ensino tenha essa formação mínima exigida por lei, sabe-se que, muitas vezes, ele se sente impotente frente aos desafios da inclusão, despreparado e frustrado pelas suas iniciativas não terem êxito. Acredita-se que o desafio maior é acompanhar a formação do professor com a demanda da inclusão, visto que as políticas de inclusão estão sendo implantadas e vêm aumentando a exigência de formação e o preparo dos professores para incluir essas crianças que estão em defasagem.

Observam-se relatos de muitos docentes que passaram por essa experiência e se sentiram confusos, despreparados e incapazes para acolher esses estudantes e, sobretudo, para trabalhar com propostas e metodologias que atendessem às necessidades, expectativas e

demandas de cada criança. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, descritas na Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 7º, trata-se do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em que diz que deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

No artigo 8º, Prevê que as escolas da rede regular de ensino devem antecipar o atendimento às necessidades educacionais na organização de suas classes comuns e os itens I, II, III, IV e V ressaltam que:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (, Brasil, 2001, p. 3-4).

Tratando-se da formação e atuação de professores na educação inclusiva, pode-se dizer que tanto os professores da classe regular quanto os de atendimento especializado devem ter capacitação e especialização para atendimento às necessidades educacionais. Para tal, é necessário também conhecer a realidade dos educandos, de forma que consigam planejar as práticas pedagógicas de acordo com as condições de cada aluno, a fim de valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental, portanto, que o professor seja capaz de criar estratégias de ensino para todos os alunos, independentemente de serem diagnosticados ou não com TEA, adaptando as atividades e as situações encontradas para minimizar o fracasso escolar e maximizar o ensino e aprendizagem de todos. É relevante destacar que, de modo geral, o comprometimento do professor, bem como a formação recebida influenciam diretamente o desenvolvimento dos alunos.

4.2. Saberes e fazeres docentes: uma reflexão

Estar em sintonia com as exigências da educação inclusiva, auxiliando e proporcionando subsídios para que o educador possa desenvolver suas práticas na perspectiva inclusiva, não é tarefa simples. Eis que atender às necessidades e expectativas de cada criança diagnosticada ou não, fazendo acontecer verdadeiramente a educação de qualidade para todos, torna-se tarefa desafiadora.

Acredita-se que, para incluí-lo, não basta estar na escola. É preciso ir além e conhecer realidade dos alunos, pois, embora se ensine enquanto se aprende e vice-versa, sabe-se que a aprendizagem é impactada pelo contexto vivenciado pela criança e o professor, juntamente com a escola, tem a responsabilidade de estimular o aluno e oferecer-lhe condições adequadas para que desperte a curiosidade e o querer aprender, considerando seu contexto e vivências.

A escola deverá estimular, além de habilidades de aprendizagem, habilidades de reciprocidade socioemocional, comunicação social, tanto verbal como não verbal, habilidades sociais, interesses variados, rotinas padronizadas de vida na escola, oportunizar ambientes planejados para evitar e/ou diminuir a ocorrência de problemas de comportamento como estereotípias corporais e gestuais, comportamentos agressivos e autoagressivos, hiper ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais, dentre outros (FARIA *et al.*, 2018, p. 355).

Nesse sentido, a escola tem a função de desenvolver as competências socioemocionais, que são habilidades que devem ser práticas e ensinadas por meio do estímulo do aprender, a partir de uma gestão democrática, na qual se oportunizam ambientes de acessibilidade adequados às necessidades da sala de aula. Também deve ofertar subsídios que possibilitem ao aprendiz se desenvolver de forma integral, harmoniosa e eficaz, a fim de adquirir autonomia, autoconfiança e segurança, além de fortalecer os laços de relações interpessoais, afetivas e emocionais.

O professor da educação inclusiva também necessita estar aberto às mudanças, assim como o ambiente escolar, tendo uma postura de diálogo e reflexão frente à realidade. Isso, naturalmente, exige buscar, inovar e ressignificar suas práticas pedagógicas constantemente, a fim de que possa considerar a realidade de seus alunos. Para isso, é fundamental que o professor conheça seus alunos, para planejar e valorizar o saber já existente, criando novas estratégias de ensino, que melhor possam atender suas necessidades e expectativas, de forma afetuosa e harmoniosa.

É preciso, por um lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores. A prática educativa é tudo isto: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2015, p. 139, 140).

A interação democrática e dialógica que acontece entre professor da classe regular de ensino com seus alunos precisa ocorrer também junto ao professor do AEE. Ambos necessitam trabalhar em conjunto articulando estratégias de ensino, optando por metodologia adequada à realidade dos alunos, fortalecendo os vínculos afetivos, diálogo, interação, comunicação, respeito, tolerância, empatia e amorosidade.

Nesse sentido, considera-se oportuno que o professor da classe regular e professor do AEE trabalhem em consonância, de modo que as crianças com deficiência frequentem a sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escola, para aperfeiçoar as aprendizagens construídas na sala regular, por meio da atenção do profissional do AEE. A Resolução n. 4, em seu Art. 2º, reforça a proposta do ensino especial em sintonia com o ensino regular:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

Para tal, o educador do AEE deve ter ciência de sua função como base de apoio ao aluno. Já o professor do ensino regular, deve disponibilizar estratégias, recursos e metodologias de ensino, que melhor atendam às necessidades dos alunos, a fim de favorecer o ensino e aprendizagem e que esse atendimento AEE seja em horário inverso ao do ensino regular. De acordo com a Resolução n. 4, em seu Artigo 5º, o AEE orienta que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Ao definir que as escolas devem incluir os estudantes com deficiência, a LDB aponta algumas diretrizes à formação docente, ou seja, define que, para atendimento especializado, o professor deve ter especialização adequada em nível superior e os professores do ensino regular, capacitação para integração dos alunos nas classes de ensino regular. Acredita-se que essa capacitação, na qual se aprendem algumas técnicas de inclusão, não seja suficiente para

realização de um trabalho de excelência. Por isso, é preciso se manter permanentemente em processo de aprendizagem e inovação.

O educar, educadores deve ser mais que dominar técnicas métodos e teorias, é manter-se em uma escuta sempre renovada, porque essa leitura nunca acaba. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico é para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido em um diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais perto: filhos, amigos e alunos (ARROYO, 2000, p. 46).

Essa formação necessita ser contínua e diária, com olhar atento e escuta permanente, permitindo compartilhar o conhecimento, a interação e, conseqüentemente, a inclusão. O professor precisa conhecer a realidade de seus alunos, tanto quanto o conhecimento teórico e metodológico, o conhecimento da realidade escolar deve ser adquirido por meio de observações, escuta atenta e diálogo, para então poder criar estratégias de ensino que atendam às necessidades existentes na sala de aula, a fim de que, de fato, aconteça a inclusão e não uma mera inclusão excludente. Os artigos 1º e 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2019, publicada no Diário Oficial da União, em 15 de abril de 2020, definem que:

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Art. 2º) A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2020, p. 2).

De acordo com essa citação, observa-se que a formação do profissional da educação é fundamental para cada etapa da educação e modalidades de ensino, visando ampliar e garantir o conhecimento de sua área de atuação, de forma que possa melhor atender às especificidades de seus alunos.

A LDB deixa claro que existe uma diferenciação nas exigências entre a formação dos educadores, profissionais do AEE e do ensino regular. Ou seja, os professores capacitados, para serem assim denominados, devem ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de adquirir competências para perceber as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender às suas especificidades. No artigo 59 da LDB, incisos III, IV e V está a definição:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 40).

Observa-se que existe uma formação e qualificação exigida por lei para trabalhar na educação inclusiva, mas acredita-se que somente a especialização e capacitação não bastam. Para o sucesso inclusivo é importante que ambos conheçam a realidade de seus alunos e que exista cumplicidade entre o professor da classe regular de ensino e o professor da AEE. A Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), em seu Art. 13, descreve as atribuições do professor de AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 16).

Acredita-se que os dois profissionais devam trabalhar em conjunto, para que um docente auxilie o outro no desenvolvimento da aprendizagem e habilidades do aluno. Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as ações de intervenção junto à criança com deficiência em diferentes contextos, familiar, escolar, social constituem um importante modulador de prognóstico, portanto, é primordial adotar estratégias para nortear a trajetória de desenvolvimento do aluno. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o Atendimento Educacional Especializado, assegurado no artigo 58, § 1º e § 2º, ressalta que:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 41).

Essa lei assegura o direito do aluno ao Atendimento Educacional Especializado assim que for necessário, para que possa ser atendido em suas particularidades e necessidades. Quando não for possível matricular o aluno nas classes regulares de ensino, esse atendimento deverá ser realizado por meio do serviço de apoio especializado. Os cursos de Ensino Superior pensam, primeiramente, em formar em caráter urgente, professores com conhecimentos específicos sem a preocupação com a formação pedagógica do educador.

Acredita-se que a especialização e qualificação sejam necessárias, mas também é fundamental que o profissional, ao trabalhar na educação inclusiva, tenha uma metodologia dialógica e democrática com práticas pedagógicas que atendam às exigências individuais, com respeito às diferenças, empatia, tolerância, amorosidade e afetividade. Segundo Freire (2015, p. 138):

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante me ponha nas minhas relações com os alunos [...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor.

Neste sentido, a tarefa do educador exige compreensão, ética, coerência, competência e afetividade. Pois a severidade não se mede a competência, muito pelo contrário, quanto mais humano, afetuoso, alegre, gentil for o profissional, melhor e mais encantador será o desempenho de sua função de ensinar e aprender. Freire (2015, p. 139) diz que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. Portanto, “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Além dessas habilidades, considera-se fundamental desenvolver as funções mentais, potenciais e globais dos sujeitos, pois o processo de ensinar e aprender é relacional e pode ser também dimensional e global. Cabe ao professor organizar e mediar os conteúdos ensinados de formas diversificadas, mobilizando afetos e desejos dos alunos, para que eles se sintam encorajados, apoiados e incentivados a buscar seus próprios mecanismos para aprender e desenvolver-se, sendo eles mesmos os protagonistas de suas aprendizagens e assim apropriem e transformem o conhecimento de acordo com cada situação.

O professor, ainda que ciente do seu papel político-pedagógico, depara-se com a difícil missão de possibilitar uma educação transformadora e no contexto escolar, em que, cada vez mais, são exigidas outras tarefas inerentes à inclusão. Nesse sentido, a escola de ensino regular juntamente com a escola do AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Organizar seu projeto político-pedagógico, a fim de que possam contribuir para a formação do professor e do aluno, oferecendo materiais, espaço e equipamentos adequados às necessidades de seus educandos, fortalecerá o diálogo, a interação, a comunicação, o respeito à tolerância, a empatia e amorosidade.

Nesse sentido, torna-se necessário que a formação docente, voltada às necessidades especiais, seja fundada na empatia e amorosidade, encorajando e incentivando os alunos por meio do diálogo e afetividade de forma que todos possam se envolver e contribuir para o ensino-aprendizagem. A educação não é neutra ou isolada e não se faz sozinha. Ela é global e dinâmica, precisa de compartilhamento, companheirismo, afeto, comprometimento, responsabilidade e consciência. Sem esses propósitos, qualquer aprendizagem seria ineficaz. Para Morin (2011, p. 34):

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.

Enquanto orientador, o educador tem a função de organizar essas informações, contextualizando-as e ressignificando-as de acordo com as necessidades que se apresentam na sua sala de aula, de forma que o aprender não seja mero acúmulo de informações, mas seja inovador, emancipador e significativo para o aprendente.

A escola tem a função de informar, situar e organizar os espaços, oferecendo um ambiente adequado às exigências e acessibilidade de seus alunos com materiais e equipamentos adequados às necessidades existentes, a fim de eliminar os obstáculos que impedem a plena participação dos docentes e seja claro e objetivo em sua proposta de ensino.

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2001, p. 20).

Para o autor, o importante não é a quantidade, mas a qualidade desse saber para que o aluno possa usufruir das informações de forma organizada e consciente, superando os obstáculos e favorecendo sua ação com o meio e no mundo. Portanto, do professor se exige considerar que o aluno é um ser pensante e que a aprendizagem sofre mutação constante na qual é influenciada pela interferência do contexto histórico, familiar, escolar, social, cultural, ético e político. Para tal, ele tem a função de quebrar paradigmas e criar novas estratégias de ensino e aprendizagem em que pensamento, ação e linguagem se fazem presentes por meio do diálogo e da amorosidade.

Acredita-se que, pelas ações desenvolvidas em sala de aula, o aluno e professor estabelecem vínculos afetivos de confiabilidade, respeito, empatia e tolerância, permitindo que todos construam seus conhecimentos a partir das experiências compartilhadas em sala de aula, assim, as diversas relações vão sendo estabelecidas e a aprendizagem se consolida na interação, confiança e afetividade. Segundo Freire (1987, p. 81), acaba por “[...] fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”.

Com efeito, nem todas as ações pedagógicas acontecem nesse sistema de amorosidade, diálogo e empatia. Muitas vezes os docentes acabam estabelecendo relações autoritárias, hierárquicas e distanciadas dos sujeitos, tratando-os meramente como objetos de intervenção e adestramento, mera transmissão mecânica de conhecimento, o que não seria aceito na formação docente voltada ao estudante da educação inclusiva, pois em vez de facilitar isso dificulta ainda mais o exercício de sua função e aprendizagens dos alunos.

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis (TARDIF, 2011, p. 41).

Diante do contexto da inclusão, pode-se dizer que o fazer pedagógico não é uma tarefa fácil. É um desafio constante, que precisa de um olhar atento, coerente, seguro, comprometido com uma educação transformadora que possibilite o desenvolvimento pleno de todas as aptidões naturais da mente humana.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2002, p. 3)

A tarefa do educador não se resume ao fazer pedagógico. Ela vai além da teoria e prática, mas, para que a teoria não fique somente na teoria e se perca na imensidão dos conceitos, é preciso correlacionar teoria e prática de modo que o fazer pedagógico evidencie saberes para tal e disponibilize estratégias que auxiliem na construção do conhecimento. Freire (2015, p. 24), diz que: “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção”. Assim, como a teoria e a prática, o educador e o educando são diferentes entre si, mas ambos se correlacionam, se complementam, formam-se e se transformam. Freire (2015, p. 25) afirma que:

É preciso que pelo contrário desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora deferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento conteúdo, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Neste sentido, entende-se que ao ensinar também se aprende e vice-versa, que ninguém transfere conhecimento, mas constrói com as vivências e experiências, todos somos ora ensinantes, ora aprendentes, ou seja os professores e alunos são sujeitos que ensinam e aprendem. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2015, p. 25). Nessa direção, pode-se dizer que a prática, embora se correlacione com a teoria, tem a subjetividade dos professores e alunos que se sobressai no fazer pedagógico. As experiências vivenciadas no contexto familiar, cultural, social, político e ideológico estão impregnadas ao compartilhar as informações e compreensão do mundo.

Do educador, na função de organizar os materiais didáticos, exige-se a clareza de que ensinar e aprender são um processo contínuo, a fim de provocar no educando uma curiosidade crescente e reforçar a capacidade crítica, reflexiva, interativa e persistente em querer saber e aprender sempre mais, tornando-se, assim, um aluno pesquisador. Freire (2015, p. 30) afirma que “Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”. Valorizar rigorosamente as experiências e saberes já existentes e estimular o respeito às diversidades, a empatia, a tolerância, o bem viver e o bem-estar dos alunos, eis o grande desafio. Não é demais reforçar que optar por uma metodologia democrática, dialógica e interativa, crítica e cidadã, em que o amor, o afeto e empatia superam qualquer obstáculo é uma referência que estimula a aprendizagem. Para Freire (2015, p. 119):

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento importante que precisa ser autenticado vivido.

Ser professor da educação inclusiva é, portanto, muito mais que ter uma formação, uma qualificação, uma graduação. É se empenhar para o bem viver e o bem-estar de seus alunos e se preocupar com o desenvolvimento das habilidades, das competências necessárias para que o ser cidadão/aluno possa interferir no mundo de forma consciente, crítica, criativa e transformadora, em que o respeito à diversidade, o amor, a empatia e a tolerância estejam presentes no cotidiano escolar, familiar e social.

Observa-se que, muito mais que incluir, é preciso superar estigmas, preconceitos e visões assistencialistas, adotar uma metodologia democrática, dialógica e interativa em que o fazer pedagógico esteja fundado na empatia, tolerância e amorosidade. Os professores devem optar por uma metodologia adequada à realidade de seus alunos, fortalecendo o diálogo, a interação, a comunicação, o respeito à tolerância, a empatia, a amorosidade e a informação, juntamente com as atividades escolares.

A educação inclusiva se tornou meta primordial na sociedade contemporânea, primando pelo acolhimento de todos e todas pela igualdade de condições de aprendizagem e de desenvolvimento. Portanto, a formação, qualificação e a informação constante dos professores são fatores fundamentais para o exercício da profissão.

5. A INCLUSÃO NA VOZ DOS PROFESSORES

Toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico.
(FREIRE, 2015, P. 68)

Este capítulo tem como objetivo dar voz aos docentes que atuam na educação inclusiva das redes pública e privada no município de São Luiz Gonzaga/RS. Atende ao objetivo da pesquisa que é analisar os desafios dos professores alfabetizadores, a partir da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que tange às metodologias e à garantia da inclusão.

A metodologia adotada para esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, a qual propõe uma análise textual reflexivo-discursiva, em conformidade com Moraes (1999) e Bardin (2010). A abordagem filosófica é a sociocrítica, pois a filosofia pressupõe uma atitude radical ou parcial frente à vida e perante o mundo. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários semiestruturados, com aplicação no período de dezembro de 2020 a março de 2021.

Os sujeitos da pesquisa foram treze sendo quatro professoras da rede municipal, quatro professoras da rede estadual, duas professoras da rede particular, uma gestora AEE e duas psicopedagogas.

Para preservar anonimato dos participantes designamos as siglas G para gestora; P para as Professores alfabetizadores os quais enumeramos de um a dez e para as Psicopedagogas usamos Ps para as duas psicopedagogas, pois responderam juntas, por esse motivo não usamos ps1 ps2.

Então para fazer parte desta pesquisa, os sujeitos receberam a carta de apresentação da pesquisa, termo de consentimento livre esclarecido e os questionários. No qual deveriam assinar para então responder as questões, a coordenadora do AEE da 32º CRE e as psicopedagogas tinham a função de indicar as professoras alfabetizadora de sua rede de ensino que trabalham com alfabetização de crianças com TEA. Após a indicação, entramos em contato com as professoras, da mesma forma foram enviados o termo de consentimento livre esclarecido e os questionários.

Neste sentido, a população para essa coleta de dados foi escolhida por meio de seleção da amostra não probabilística, do tipo intencional, ou seja, para a escolha da população-alvo existe uma definição determinante. Os sujeitos foram distribuídos com o propósito de coletar dados referentes à percepção do professor alfabetizador de crianças com TEA, frente aos

desafios da inclusão escolar, bem como, metodologias adequadas para trabalhar com alfabetização. A partir dessa característica amostral, pôde-se correlacionar as ideias e visões desses profissionais, e algumas especificidades do educador, como graduação, tempo de experiência e os desafios frente à inclusão na alfabetização.

Por meio desta pesquisa, pôde-se observar que todos os profissionais pesquisados apontam ter experiência de 1 a 5 anos de atuação e a maioria deles são formados em Psicopedagogia, com graduação e pós-graduação. Nenhum dos profissionais cursou ou está cursando mestrado ou doutorado. Perguntou-se, inicialmente, para os professores alfabetizadores sobre o número de alunos com TEA atendidos em sua experiência docente, se já se alfabetizaram ou se estão sendo alfabetizados. A maioria dos professores respondeu que já alfabetizaram. Em toda a jornada de alfabetização, somam de quatro a cinco alunos. Apenas uma professora respondeu ter alfabetizado apenas um aluno.

Percebe-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na alfabetização se faz presente em nossas escolas, tornando-se necessário refletir sobre as especificidades do transtorno, bem como, sobre os procedimentos adotados para diagnóstico e atendimento adequado às necessidades de cada aluno, além da metodologia que melhor atenda às exigências do aluno com TEA. O processo de incluir essas crianças nas salas de aula de classes regulares de ensino traz consigo grande avanço e quebra de paradigma para as famílias, pais, escolas e sociedades conservadoras e tradicionais.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 8).

Sabe-se que, além de incluir as crianças com TEA nas escolas regulares, elas precisam de atendimento especializado para auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Então, indagou-se para a coordenadora, professores alfabetizadores e psicopedagogas, sobre o modo como são realizados os encaminhamentos, para o diagnóstico e para atendimento especializado. Como resposta, obtivemos a informação quase unânime dos sujeitos da pesquisa que esse encaminhamento provém da família e da escola.

Além dessa resposta, duas professoras, P3 e P4, acrescentaram a informação de que o encaminhamento vem também da secretaria da saúde e do médico neurologista. Apenas a professora P1 respondeu que os alunos já vêm para escola com encaminhamento especializado. As PS1 e PS2 responderam que o encaminhamento provém do médico pediatra.

Nos relatos dos profissionais, observa-se que as primeiras percepções das crianças com TEA estão estritamente ligadas à família e escola, constituindo-se em fazer o direcionamento da criança para o diagnóstico e para o atendimento especializado. Cunha (2014, p. 55) reforça a importância desse acompanhamento especializado quando diz:

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade.

Para tal, questiona-se como são elaborados os diagnósticos, a resposta foi unânime: os diagnósticos são elaborados pelo médico psiquiatra e pelo médico neurologista. Mas as P1, P2 e P6 acrescentaram que, além desses profissionais, a equipe multidisciplinar, formada por médico pediatra, psicopedagoga, psicóloga e fonoaudióloga, também efetua o diagnóstico.

Um médico ou psicólogo compara o comportamento observado na criança com os critérios estabelecidos no DSM (APA, 2013) [...]. No caso do autismo, se o comportamento se encaixa na descrição feita neste manual, atualmente na sua quinta revisão (DSM V), então o indivíduo pode ser diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo. Para ser diagnosticada desta forma, a pessoa deve ter apresentado sinais que se iniciam nos primeiros anos de vida de uma criança e comprometem a sua capacidade de se relacionar com o ambiente em que vive (BORBA; BARROS, 2018, p. 4).

Diante do exposto, considera-se que é necessário continuar refletindo sobre o tema, pois a educação inclusiva é complexa e envolve diversos setores, não apenas da escola como também diversos profissionais na área da saúde e educação. É primordial envolver toda a sociedade nas discussões sobre a inclusão enquanto compromisso social nesse processo.

Vivemos tempos de ampliação do acesso de estudantes com deficiência às instituições de educação na classe regular de ensino, eles têm atendimento especializado garantido por lei. Para entender como estão ocorrendo essas ações no município de São Luiz Gonzaga/RS, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa se, além da escola regular, os alunos com TEA frequentam outro ambiente. A resposta foi unânime de que eles frequentam a sala de recursos multifuncionais/AEE e a Equipe de Psicopedagogia. As P4, P6 e P9 acrescentaram que, além desses ambientes citados, os alunos recebem também atendimento de fonoaudióloga, médico neurologista, terapia ocupacional e psicólogo. Destaque para a resposta de P1, a qual informou que seu aluno frequenta a equoterapia no 4º RCB.

Para entender o tempo de atendimento extraclasse dos alunos incluídos na rede particular e pública do município de São Luiz Gonzaga/RS, foi perguntado sobre a periodicidade do atendimento (extraclasse) aos alunos com TEA. Percebe-se que as redes de

ensino do município de São Luiz Gonzaga dão a devida importância a esse tipo de acompanhamento para a criança.

Buscando evidenciar a percepção do professor sobre o TEA, foi lhe perguntado quais as especificidades dos alunos portadores desse transtorno. A maioria dos entrevistados respondeu que é a dificuldade de socialização, de comunicação e de concentração, além da ausência do contato visual e um exagerado comportamento repetitivo. Mas a P7 foi além e disse que: *Além da dificuldade na comunicação e interação social, existe uma variedade de manifestações do transtorno, por isso é importante que os profissionais da educação conversem com a família e com os profissionais que os acompanham para saber quais são as capacidades, comprometimentos e disfunções características de cada aluno.*

Deve-se fazer uma avaliação caso a caso, pois nenhum autista é igual ao outro. As respostas dos educadores vêm em consonância com Schmidt *et al.* (2017 p. 224) quando este afirma que:

Além das alterações sociais, os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades também são critérios diagnósticos do autismo. Aqui não são apenas os comportamentos estereotipados e maneirismos motores que podem se mostrar restritos, mas também os interesses. A fala, movimentos motores ou uso de objetos se apresentam de forma estereotipada e repetitiva, incluindo estereotípias motoras, ecolalia (repetir as palavras ou frases após serem ouvidas), até o clássico comportamento de alinhar brinquedos ou girar objetos.

Além do que foi explanado, é importante que se reforce a relevância da participação da família junto com os profissionais especializados para o avanço e desenvolvimento das habilidades e aprendizagem da criança. Para tal, foi questionado como os profissionais observam a participação dos familiares no processo de alfabetização e quais membros da família são mais participativos. Nessa questão, as respostas dadas chamaram nossa atenção, pois as respostas divergem entre os professores, sendo que a P10 e PS1 e PS2 afirmam que, *“inicialmente, as famílias têm certa resistência e vergonha em aceitar o diagnóstico de seus filhos, mas, com o passar do tempo, compreendem o transtorno aceitam melhor”*. G1 destaca que no ano de 2020 não pode acompanhar especificamente cada caso o contato direto com os professores, mas que *“existem vários obstáculos e resistência por parte da família”*.

A P4, P8 e P9 responderam que pai e mãe são participativos. A P6 acrescenta que percebe a participação dos pais, os quais procuram o melhor para seus filhos e, na maioria das vezes, estão ansiosos. A P6 ressalta que geralmente os familiares são bem atuantes e preocupados com a alfabetização. Mas, quanto foi interrogada sobre quem, da família, mais acompanha o filho, para ela é difícil relatar, pois quem acompanha a criança até o atendimento é aquele que dispõe de tempo para isso. E, em casa, a professora procura fazer com que todos

da família tenham responsabilidades para a evolução da aprendizagem da criança. Ela afirma conversar com todos os envolvidos com a criança e acredita que isso tenha sido fundamental para o sucesso dos resultados alcançados.

Na visão da P2: *"observou o interesse do pai e da mãe quanto ao empenho e ao desenvolvimento do aluno"*. Para a P1, *"a mãe sempre é mais participativa, mas já teve caso do pai ajudar"*. Acrescenta que a família *deve participar e ser mais parceira da escola e não esconder nada*". P3 responde que: *"vejo a participação total da mãe na realização e acompanhamento das tarefas escolares"*, P7 diz: *"dos alunos que atendi a mãe é a que mais participa e a que leva na escola, nas consultas e acompanha o trabalho pedagógico em casa"*.

A P5 respondeu que percebem mais o acompanhamento da mãe que do pai na participação e acompanhamento escolar ou extraescolar. Diz: *"A mãe sempre foi mais participativa no que se refere à escola"*. Entre todos os profissionais pesquisados, uma professora respondeu que a plena participação dos pais não existe, mas percebe avanço na inclusão dos alunos com TEA.

Observa-se, nos relatos que existem diferentes percepções referentes à participação da família, nos atendimentos com as crianças com TEA. Diante dessa situação, percebe-se que é necessário maior comprometimento dos familiares, pois falta a participação ativa de pais e mães na plenitude, para efetivar os atendimentos especializados necessários para o bom desenvolvimento da criança com TEA. Evidencia-se também uma questão de gênero. Parece que, majoritariamente, a responsabilidade é feminina.

Outro fator que merece destaque é a questão da aceitação do transtorno, as famílias precisam se sensibilizar de que, quanto mais cedo for diagnosticado e encaminhado ao apoio multifuncional de profissional especializado, melhor será o desenvolvimento da criança. Portanto, a aceitação e o diagnóstico, quanto mais cedo forem evidenciados, melhor para a criança, para os pais e para os profissionais que trabalham ou convivem com ela. Pois tendo compreensão do fato facilitará no entendimento das reações e ações apresentada por esta criança com TEA. Principalmente vai auxiliar no planejamento das intervenções, bem como no uso das metodologias e estratégias adequadas à realidade da criança.

O contato com as crianças com TEA instiga-nos a pensar em alternativas de trabalho pedagógico que possam contribuir para sua inclusão educacional ao promover a participação ativa nas tarefas e atividades escolares, oportunizar situações de trocas de experiências ricas em aprendizagens que poderão ser fundamentais para a aquisição de conhecimentos que auxiliarão em seu processo de desenvolvimento (PINHO, 2018, p. 16).

Deste modo, percebe-se a importância do diagnóstico e da aceitação da família, para a inclusão da criança com TEA na escola. Buscando entender, na visão dos profissionais, a relação entre escola e família, foi perguntado qual a importância da participação da família para o êxito no processo de alfabetização. As respostas se alternam entre “*extrema, fundamental*”, e de “*suma importância*”, “*o apoio familiar se reflete no desenvolvimento e no processo de alfabetização da criança com TEA*” (P4, P9 e P10). Algumas das entrevistadas acrescentaram ainda mais como P1, que diz: “*a principal mediadora deve assumir, junto com a escola, o compromisso da alfabetização, dividir as responsabilidades*”, P 2 diz: “*essencial, pois o aluno com TEA, além de estimulação escolar, encontra na família a segurança que necessita para um bom êxito na inserção da escola regular*” P3 diz que “*a família é o fator mais importante na alfabetização de todo e qualquer aluno*”.

É fundamental a participação dos pais, a confiança na escola, a importância ao ato de ensinar e de aprender tem muito a contribuir no processo de alfabetização. Até mesmo o auxílio efetivo, já que o tempo que a escola e os professores têm com os alunos é muito pouco. E no caso do autismo a família e escola devem ser parceiras (P5).

A família é de suma importância para o processo de alfabetização. É no meio familiar que a criança terá os estímulos para seguir em frente e ter motivação para alcançar seus objetivos. Toda criança sente a necessidade de aprovação na família e isso influencia e muito na alfabetização. É a família que junto com os profissionais irá auxiliar na efetivação das terapias e aprendizagens que o aluno evoluiu nos atendimentos (P6).

A participação da família no processo de alfabetização faz toda a diferença, desde o interesse e a motivação da criança, contribuindo com a continuidade da aprendizagem como o treino da leitura e da escrita já que as poucas horas em contato com o professor geralmente não são suficientes para que a criança venha adquirir essas habilidades (P7).

Acredito que em todo o processo escolar é fundamental a participação dos pais, a segurança na escola, esse elo interligado entre família e escola auxilia nos avanços dos educandos. Assim, família e escola devem ser parceiras (P8).

Percebe-se nos relatos dos entrevistados que a família é peça fundamental desse quebra cabeça para o êxito no processo na inclusão e alfabetização da criança com TEA, esta parceria e comprometimento dos pais e professores, tornaram um ambiente escolar de aconchego, segurança, apoio e bem estar para o aluno, pai e professores, com interações, troca de experiência e vínculos afetivos.

A interação com o ambiente proporciona a reconstrução significativa da vivência, no campo simbólico, que só é possível se houver situações desafiadoras, que exijam que a estrutura neuropsicológica das crianças ajuste-se a elas. A troca de conhecimentos, proporcionada pelo diálogo, a cooperação, a divisão de tarefas e o seguimento das regras de conduta, que podem ocorrer durante as atividades lúdicas, são de extrema relevância para o aprendizado das crianças com TEA (PINHO, 2018, p. 29).

Nesta perspectiva a interação do professor, aluno e família é de extrema relevância para a confiabilidade da criança que está em desenvolvimento e aprendizagem, para tal necessita se

sentir segura, amada e protegida nos ambientes em que frequenta. Da mesma forma, acredita-se que os demais profissionais que atendem a criança com TEA, devam também estabelecer esta relação de afeto e carinho.

Com efeito, torna-se relevante entender a visão dos professores sobre a importância das atividades extraescolares. Assim, foram questionadas: Qual a importância do AEE para o aluno com TEA. Quais os avanços percebidos no processo de alfabetização após o atendimento especializado? A resposta foi coincidente sobre a importância dessa parceria para a eficácia do trabalho pedagógico em relação à aprendizagem e desenvolvimento do aluno com olhar voltado às especificidades de cada criança. Esse atendimento vai ajudar o aluno a compreender e aprender a desenvolver habilidades por meio de estímulos que, muitas vezes, não são utilizados na sala de aula regular.

G1 salienta que os avanços após o atendimento especializado são percebidos pelos professores de acordo com a forma de intervenção que cada aluno. PS1, PS2, P1, P4 e P9 afirmam que os avanços são percebidos na linguagem expressiva e receptiva dos alunos, assim como também no foco na atenção e nas habilidades cognitivas e motricidade.

Mesmo antes da criança desenvolver a capacidade de se comunicar verbalmente com as pessoas inseridas no seu meio social, são desenvolvidas outras ferramentas comunicativas, a exemplo dos gestos e ações. É através disso que se estabelecem as primeiras interações sociais da criança com o meio. Também é por meio dessas trocas que é possível desenvolver uma interpretação compartilhada de suas atividades conjuntas, desde o primeiro ano de vida (LIMA, 2018, p. 18).

Com a análise, pode-se dizer que o desenvolvimento e a capacidade de comunicação da criança são estabelecidos através das trocas e experiência vivenciada no seu contexto familiar, escolar e social, por este motivo a necessidade de ofertar um ambiente rico de linguagens, símbolos e significados para que o aluno com TEA se aproprie para sua socialização e linguagem. Esse trabalho é relevante quando realizado em conjunto com o professor da AEE e da classe regular de ensino, ambos devem estar em sintonia e com a mesma linguagem.

Nessa mesma afirmação, P6 diz que “*o AEE irá orientar, complementar e suplementar o trabalho da sala de aula*”. Alguns exemplos: Auxiliar na organização e planejamento para receber esse aluno em sala de aula; Orientar a professora da sala regular para a construção do PEI (Plano Educacional Individual). No atendimento individualizado irá buscar as possibilidades de aprendizagem da criança, dependendo da avaliação diagnóstica focando nos objetivos a serem alcançados. Há crianças que é necessário primeiro trabalhar a atenção e percepção, outras é necessário trabalhar a linguagem, a ordem e algumas trabalhamos concomitantes. As respostas das professoras P3 e P10, acrescentam que:

O professor do AEE irá orientar, complementar e suplementar o trabalho da sala de aula. Além disso, irá auxiliar na organização e planejamento para receber esse aluno. No atendimento individualizado, irá buscar as possibilidades de aprendizagem da criança. Com auxílio do professor do AEE, o comportamento inadequado vai ser eliminado.

Neste sentido, percebe-se a relevância do professor da AEE e de seu trabalho em conjunto com o professor da classe regular, para auxiliar, especificamente, nas limitações e complexidades existente na inclusão de criança com TEA, reestruturando e modificando a visão de mundo, tornando-o mais objetivo para o crescimento e desenvolvimento social e global do aluno.

O crescimento de uma criança com limitação ou impedimento normalmente exige uma reestruturação completa de todo o processo orgânico de desenvolvimento que vai se equilibrar sobre novas bases. Um dos principais problemas nesse processo, portanto, não é o desenvolvimento em si, e sim que esse desenvolvimento irá se encontrar fora dos padrões culturais considerados normais fazendo com que essa criança talvez se veja isolada cultural e socialmente. O defeito cria sim certa dificuldade para o desenvolvimento orgânico, o que próprio organismo compensa de variadas maneiras, mas causa, sobretudo, dificuldades de inserção cultural visto que o ambiente social muitas vezes exclui tudo aquilo que é diferente ou está fora de um padrão pré-estabelecido. A criança com deficiência precisa, portanto, de um ambiente cultural e social modificado, com recursos que a auxiliem no seu desenvolvimento (FONTOURA, 2018, p. 15).

Ainda evidenciando a visão dos professores sobre a importância das atividades extraescolares, foram questionados: Qual a importância do AEE para o aluno com TEA? Quais os avanços percebidos no processo de alfabetização após o atendimento? A respondente P7 diz:

O AEE vai trabalhar para desenvolver habilidades que são importantes para aprendizagem e alfabetização da criança, desde a adaptação na escola, orientação aos professores e familiares. Os avanços variam de uma criança para outra e são individuais, mas alguns podem ser citados: organização, autonomia, atenção, acadêmico e social.

No relato da P8 “O AEE é muito importante porque na sala de aula regular não conseguia realizar todas as atividades propostas, devido à demora em realizar cada tarefa, se distraía com muita facilidade e necessitava constantemente ser chamado”. Relata sua experiência como mãe de autista “para meu filho é válida a sala, pois sua timidez e dificuldade de compreensão no amplo era bem maior, enquanto na sala de AEE, é individual, a professora consegue prender sua atenção por mais tempo”.

A respondente P5 expõe uma experiência com aluno com TEA e diz que, na sala de aula regular, seu aluno quase não participa das atividades, fica mais observando o que acontece, aí entra a importância do trabalho do professor do AEE. Buscando a percepção do professor referente à alfabetização de alunos com TEA, foi questionado sobre quais os principais desafios encontrados nesse ofício. G1 diz que o maior desafio, na visão dela, é a falta de material

adequado e principalmente a formação continuada para os profissionais. Na visão das psicopedagogas o maior desafio vem por parte dos professores, em criar estratégias de ensino e adaptar atividades que promovam a aprendizagem das crianças com TEA.

Muitos professores, subjetivados pelas políticas de inclusão, vivem conflitos em relação à avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência, possivelmente pelo receio de que recaia sobre eles a suspeita da incompetência ou pela influência de concepções históricas que fazem olhar para esses estudantes como sujeitos frágeis, desprotegidos. Sem saber como fazer, muitos classificam seus estudantes com deficiência (especialmente a deficiência intelectual) com nota sete, sem polemizar a escola e a inclusão, ou seja, atribuem o mínimo para aprovar e, dessa forma, tanto os professores como esses estudantes se tornam “invisíveis” (PIECZKOWSKI, 2018, p. 1616-1617)

Os professores apontam que são vários os desafios, tais como falta de concentração, atenção e comunicação e, em alguns casos, na coordenação motora, que cada aluno é único e o que produz resultado para um, pode não ser o caminho para outro. P5 vai além e diz que o maior desafio que ela encontrou foi o pouco retorno verbal do aluno, pois o processo de alfabetização envolve muita verbalização e leituras, nesse processo, o aluno não respondia às intervenções. Afirmou também que, por meio de jogos, conseguiu que o aluno desenvolvesse a leitura e a escrita.

Para P6: *“os desafios variam entre a comunicação, a compreensão e a atenção dos alunos, o que tem sido a maior dificuldade, em alguns casos, é a coordenação motora”*. Na visão da P8 *“O maior desafio foi à dificuldade de copiar todas as atividades, como também sua fala que era bastante prejudicada, que ao relatar, falar não conseguia copiar tudo de forma correta”*. O processo de alfabetização envolve muita verbalização e leituras, neste processo o aluno apresentava dificuldades. Foi através de jogos que o aluno desenvolveu a escrita e a leitura. Santarosa; Conforto e Vieira (2014) dizem que para os estudantes que não apresentam comunicação não verbal, formas alternativas têm sido:

Fortemente estimuladas pelo uso de imagens e sons, apoiando o desenvolvimento do simbolismo. Para um sujeito com Transtorno de Espectro Autista lembrar uma imagem, mesmo quando ela não está presente, é fundamental para o desenvolvimento da fala verbal. Nessa perspectiva, aplicativos educacionais disponibilizados em *tablets*, pela interação mais amigável que proporciona ao usuário com deficiência, ampliam as possibilidades de diferentes recursos digitais, entre eles a utilização de programas de comunicação alternativa (SANTAROSA; CONFORTO; VIEIRA, 2014, p. 360).

Nessa perspectiva, os meios tecnológicos podem se tornar uma poderosa arma para auxiliar e estimular a socialização desses educandos, desenvolvendo a fala através de estímulos simbólicos e representações de imagens. Os estímulos externos adequados à exigência de cada

aluno vão ser a ponte fundamental para o avanço de suas potencialidades até chegar a alfabetização.

Segundo a entrevistada P6 o maior desafio encontrado por ela em todo o caminho para a alfabetização ser efetivada é descrito como: “*controlar a ansiedade em querer ver os resultados com urgência, aceitar o tempo do aluno e generalizar a aprendizagem*”, prossegue “*Também precisa saber que a criança aprende uma habilidade em um contexto, mas não o demonstra em outro e isso lhe causa ansiedade*”.

Todo o processo de análises, reflexões e aprendizagens na educação inclusiva impõem uma complexibilidade da relação humana e demanda de muitos desafios por parte dos professores que aprendem e ensinam na diferença, apropriando-se dos recursos tecnológicos e materiais didáticos, bem como espaço e ambiente adequado.

Os professores descobrem a pluralidade da inclusão, passando a compreendê-la como uma palavra multifacetada, que provoca tensionamentos, desassossegos, mas também que mobiliza e desconstrói olhares padronizados. Em que pese a ambivalência da inclusão, ela precisa ser comemorada. Os aspectos legais não dão conta desse processo, mas movimentam a sociedade para explorar cenários que já foram escondidos, negados (PIECZKOWSKI, 2018, p. 1628).

Percebe-se, de forma geral, que todas as docentes se sentem ansiosas, angustiadas com os resultados, que são lentos, bem como com a intenção de adotar uma metodologia que efetive a alfabetização e, principalmente, por consequência das especificidades do TEA, que são tantas e divergem de criança para criança. Assim, o que serve para uma, pode não ser útil à outra, muitas vezes, a linguagem e socialização ficam comprometidas, dificultando a aprendizagem da leitura e escrita. Bernardino (2015, p. 517) ressalta a relevância da alfabetização para alunos com TEA:

Pode-se pensar na importância do processo de alfabetização que permite o exercício de uma linguagem com significação para a transmissão de uma experiência, de uma vivência pessoal, que inclui o corpo e inclui o outro como interlocutor. Ressalta-se então a relevância da inclusão escolar, que favorece a aprendizagem formal do código. E ressalta-se a importância do trabalho analítico e da relação transferencial para que esse código possa ser transformado em palavras que remetem ao corpo, às vivências, aos afetos, e possam encontrar ressonâncias no outro.

Assim como a alfabetização, a inclusão demanda desafios complexos no sentido que envolve diferentes dimensões do ser humano e o contexto de inserção na vida escolar. Para entender a percepção dos sujeitos da pesquisa foram indagados: quais os procedimentos adotados para incluir e alfabetizar alunos com TEA? Quais as adaptações realizadas em seu planejamento e nas práticas pedagógicas? A grande maioria dos profissionais entrevistados, responderam que, em primeiro lugar, é preciso conhecer o aluno, sua capacidade, habilidades,

dificuldades e suas características e preferências. É preciso, além disso, criar um vínculo entre a família e os profissionais que realizam acompanhamento dos alunos portadores dessa deficiência. Algumas das entrevistadas vão além, para P3 *“participação e colaboração total do restante da turma, assim como materiais, jogos, cartazes grandes e coloridos”*.

Na visão da P7 *“Fracionar as atividades, dar intervalos, utilizar imagens e figuras, se a criança não escreve pode usar o tablet ou notebook, destacar sempre a primeira letra das palavras, sala organizada, rotina, instruções curtas com dicas visuais”*. Para P8 *“A melhor maneira de obtermos a alfabetização é utilizar jogos, o uso da tecnologia e principalmente utilizar o que eles gostam, para se aproximar e chamar a sua atenção”*. P5 também realiza atividades com jogos e uso das tecnologias.

A tecnologia móvel continuará a ser utilizada para ocupar tempos e espaços de sujeitos que se afastam do comportamento idealizado pela escola tradicional? A opção de estabelecer com estratégias pedagógicas para alunos com Transtornos de Espectro Autista - assistir vídeos do YouTube e ouvir músicas armazenadas em equipamentos de armazenamento externos (*pendrive*) – evidenciam o potencial da tecnologia móvel reduzido a um dispositivo de ordenamento corporal, condizente com a meta de socialização estabelecida para esses estudantes com deficiência. A interface tecnológica passou a operar como recurso educacional para minimizar o comportamento que fugia do padrão desejado para o perfil de um aluno matriculado em uma escola regular. Pela interface da inclusão digital, afirmava-se o conceito da igualdade, todos receberam o laptop educacional, mas não o da equidade, quando a opção pela homogeneidade tecnológica desconsiderou as especificidades dos estudantes com e sem deficiência (SANTAROSA; CONFORTO; VIEIRA, 2014, p. 358).

Observa-se nos relatos os procedimentos adotados para incluir e alfabetizar alunos com TEA. Deve-se partir de algum conhecimento e estratégia, ou seja, o professor deve conhecer seus alunos, suas possibilidades e limitações, suas preferências, medos, angústias e conflitos para então, a partir da realidade e do conhecimento dessas crianças o professor vai traçar estratégias e realizar o seu planejamento, podendo alternar entre as preferências para criança evoluir na aprendizagem, dessa forma, vai trabalhar habilidades que são pré-requisitos para a alfabetização. Lembrando que o planejamento, além de ser adaptado, adequado às necessidades do aluno, precisa ser flexível, sem muitos exageros para não poluir o ambiente e provocar a distração do aluno.

Para que os professores obtenham sucesso na alfabetização de crianças autistas, antes eles precisam analisar se estas crianças já adquiriram certas habilidades mínimas. O infante acometido de autismo precisa já estar apto para realizar tarefas simples até o fim, para dar nomes a figuras e a vogais, entre outras coisas, para que, só então, consiga aprender a ler e escrever. Sendo assim, se o docente perceber que a criança autista ainda não consegue realizar estas atividades de nomear vogais e nomear figuras, por exemplo, ele terá que ensiná-las primeiro, e só depois poderá trabalhar com a criança as habilidades da leitura e da escrita (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017, p. 358).

Percebe-se que conhecer o aluno é fundamental para garantir sua inclusão. Para tal, torna-se indispensável à avaliação diagnóstica para, a partir de então, planejar suas aulas de acordo com a realidade, necessidades e possibilidades de cada criança, sendo flexível, adaptando o ambiente, diminuindo distrações visuais ou auditivas, adequando metodologia e conteúdos favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Quando se fala no transtorno do autismo, queremos dizer que existem graus ou níveis diferentes deste transtorno para cada criança. Ou seja, as crianças diagnosticadas com autismo podem apresentar dificuldades maiores ou menores dependendo do grau do transtorno manifestado. O DSM-V prevê três níveis de comprometimento (níveis 1, 2 e 3). O Nível 1 é o nível de menor comprometimento e o Nível 3 é o de maior severidade dos sinais (BORBA; BARROS, 2018, p. 4).

Os profissionais da educação foram indagados sobre quais são os fatores que contribuem para o êxito na alfabetização de alunos com TEA. Percebe-se que as respostas se completam entre os pesquisados, seguindo uma mesma linha de percepção dentre todos, quando dizem que o fator que contribui é o amor, paciência, persistência, empatia, confiança, adaptação de metodologias e ambiente adequado às necessidades de cada criança.

Sabe-se da importância de um ambiente de amorosidade e de convivência, para ajudar a mudar o estigma preconceituoso e para desmistificar a realidade, eliminando rótulos impostos pela sociedade, a fim de tornar visível o ser humano, independentemente de seu diagnóstico. Segundo Moraes (2003, p. 13):

[...] os sistemas vivos criam-se e recriam-se mediante a ocorrência de uma dinâmica interna congruente com a dinâmica externa do meio onde está inserido, mediante as quais ele conserva viva a sua organização. Se não existe congruência entre os dois, o ser vivo desintegra-se e morre. Para continuar vivo, qualquer que seja o sistema vivo, necessita estar constantemente interagindo com as circunstâncias que o envolvem, com o campo energético e vibracional que o entorna. Na tentativa de preservar essa congruência com o meio, o ser vivo vai mudando de acordo com as circunstâncias que atuam sobre ele e que o perturba, sem, contudo, determinar o curso das mudanças que ocorrem em seu interior.

Com essa visão de evolução da aprendizagem, G1 diz que em primeiro lugar vem o comprometimento da família e o olhar diferenciado do professor, oferecendo materiais e ambiente adaptado à exigência de cada criança. Na visão das PS1 e PS2, o que contribui para o êxito da alfabetização está na mão dos professores, em conhecer seus alunos, saber suas limitações, graus de comprometimento de cada aluno para oferecer atividades e estímulos adequados e específicos às necessidades da criança.

Na visão dos professores, a maioria acredita que a principal contribuição está no envolvimento da família no acolhimento e no comprometimento de todos, na escola e famílias. A respondente P6 aprofunda suas respostas quando diz que são vários os fatores que contribuem

para o êxito da alfabetização de alunos com TEA, sendo de muita importância o vínculo estabelecido entre a criança e sua professora e colegas, pois a criança precisa se sentir pertencente àquele grupo.

P3 acrescenta que a criança deve estar motivada para ir à aula todos os dias. Outro fator considerado importante, segundo essa mesma docente, é a necessidade de que a rotina da criança esteja de acordo com as possibilidades dela, que as atividades de socialização sejam planejadas. Para tal, a escola precisa ter um olhar diferenciado sobre o aluno, oferecendo-lhe uma proposta pedagógica adaptada. Essa mesma professora disse ainda que, precisa haver uma relação de confiança entre a família e a escola e uma equipe multidisciplinar acompanhando a aprendizagem do aluno com TEA.

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber (CUNHA, 2014, p. 68).

Com referência às políticas públicas, questionamos nossos sujeitos de pesquisa, como eles percebem que as políticas públicas de inclusão da pessoa com TEA estão sendo plenamente implementadas na realidade local? G1, diz que algo está sendo feito de forma lenta e precisa com urgência fazer algo maior, porque o número de crianças com TEA vem aumentando consideravelmente. As respostas de P7 e P 4 se assemelham, quando uma afirma que não existem políticas públicas e que o processo é lento. P 10 a diz que, plenamente, não existe, mas que a inclusão chega lentamente.

P2 percebe a implantação de algumas políticas, tais como a oferta de vagas, acompanhamento do aluno por monitor, psicopedagogos e criação de sala de AEE. Na percepção da P6 muito se avançou para as implementações das políticas públicas. As escolas estaduais situadas no interior dos municípios têm mais dificuldade em dispor de um professor com habilitação que possa prestar o atendimento. Em geral, porém, todas as escolas estão buscando atendimento de profissionais que possam auxiliar na aprendizagem do aluno com TEA.

Para P8 *“O autismo sempre existiu, mas somente nos últimos anos é que vem sendo abordado, debatido e vem sendo buscadas respostas e apoio às crianças, pais e professores”*. Sabe-se que é um processo que está em plena evolução, mas se acredita que o principal já está acontecendo que é a conscientização e o respeito. As PS1 e PS2 dizem que na rede municipal de ensino as crianças com TEA são observadas com muita atenção pelo poder público e que já existe um projeto aprovado pelo poder legislativo de conscientização do autismo. São pequenos

passos, mas que devem ser lembrados, assim como a escola de AEE e o atendimento multifuncional e psicopedagógico.

Então, no município de São Luiz Gonzaga/RS, um projeto publicado no dia 10 de janeiro de 2020, pelo Poder Legislativo, altera o parágrafo único do artigo 1º e os artigos 5º, 6º e 7º da lei municipal n. 5972/2019, para dar voz e vez prioritárias às pessoas com TEA:

Os objetivos e finalidades do referido projeto de lei visam estabelecer o atendimento prioritário em estabelecimento público e privado deste município às pessoas com transtorno de espectro autista-TEA, mais conhecido como autismo. O projeto se faz necessário devido às peculiaridades deste transtorno global do desenvolvimento, o qual é caracterizado pela dificuldade em comunicação, interação social e comportamento; além disso, busca conscientizar a população acerca da Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela lei federal número 12.764/2012 que, em seu artigo 1º, parágrafo 2º estabelece que os portadores do referido transtorno sejam considerados pessoas com deficiência para todos os efeitos legais (SÃO LUIZ GONZAGA, 2020, p. 3).

Esta ação representa um grande avanço para a comunidade local, pois é fruto de uma tomada de consciência dos gestores públicos do município. Todo esse movimento e conquistas foram graças à sensibilidade gerada em prol desta causa, mas esta sensibilização não acontece de forma espontânea, ela precisa de mobilização de apoio para fazer valer as propostas em lei, de forma a sair do papel e se tornar prática cotidiana da população. Sabe-se que as políticas e as diretrizes formuladas e designadas a uma determinada comunidade social ou escolar darão o norte para que as coisas aconteçam de forma clara e objetiva, atendendo a exigência da comunidade.

As políticas e diretrizes que chegam ao seio da educação definem objetivos e funções da escola, incidindo diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação dos docentes, na dinâmica da sala de aula e na avaliação, ou seja, são amplas e irrestritas, perfazendo um conjunto de ações que tomam conta de todos os espaços educativos, para que não haja margem de reação de qualquer natureza, instalando-se como hegemônicas (SUDBRACK; CANAN, 2016, p. 52)

Nesta perspectiva, de diretrizes e políticas educacionais, os profissionais foram questionados: em que aspectos é preciso avançar para a concretização da inclusão da pessoa com TEA no município? Segundo as PS1 e PS2, um dos aspectos que precisa avançar é o pedagógico, ou seja, possibilitar o acesso ao material adequado e adaptado, principalmente a formação permanente dos professores. G1 também aponta a formação permanente dos professores como fator importante, assim como o diagnóstico precoce, espaço de convivência e aprendizagem, tanto para as crianças quanto para os adolescentes e adultos, outro fator que ela considera importante é a orientação e informação aos familiares e sociedade sobre o TEA.

A visão dos professores foi quase consensual, que para avançar é preciso formação e conhecimento para os professores e os demais profissionais que trabalham com TEA, pois o maior avanço está no conhecimento e na atitude das pessoas. P7 diz “*Formação de professores e outros profissionais, equipe multidisciplinar com conhecimento da área, grupo de estudo*”.

P6 afirma que o maior avanço que pode existir é quanto ao conhecimento e atitude das pessoas. Para haver avanços é necessário ter o conhecimento do que é uma Pessoa com TEA, quais suas características. Ter esse entendimento para respeitá-la como ser humano e perceber que ela é capaz, com suas particularidades. P6 salienta ainda que, no município de São Luiz Gonzaga/RS, estão sendo realizados chamamentos para que as pessoas com TEA sejam visíveis e tenham seu espaço garantido.

Segundo a docente, esse conhecimento deveria ser ensinado nas escolas desde o ensino fundamental, pois é lá que as crianças aprendem e convivem com as diferenças, mas também é o local em que há a maioria das exclusões, considerando que nem todas as escolas se sentem “aptas” a receber um aluno com TEA e as próprias escolas dão um “jeitinho” de enviá-lo para outra escola. Na perspectiva de Carvalho (2004), a falta de conhecimento, muitas vezes, é a causa de algumas escolas ou professores e, até mesmo os pais, resistirem ao processo de inclusão. Vale diz que

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2004, p. 27).

Nessa direção, podemos ressaltar que a inclusão ocorre de fato quando o professor compreende a realidade de sua sala de aula, bem como as diferenças existentes entre seus alunos. Somente assim ele poderá propiciar subsídios desafiadores e adequados, aproveitando as possibilidades e o aprendizado que essas diferenças proporcionam.

Portanto, acredita-se que a sociedade, família e escola de um modo geral, precisam sim conhecer o que é TEA e as especificidades do transtorno, para atender as necessidades individuais de cada criança e assim criar estratégias adequadas à realidade existente, tanto em sala de aula, em casa ou no estabelecimento comercial e social. A inclusão não deve se restringir a sala de aula, todos devem adotar uma postura ética com comprometimento, responsabilidade, respeito, empatia e tolerância às diversidades, auxiliando no desenvolvimento, socialização e aprendizagem.

Ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e assim a preparação do professor requer design diferente das propostas existentes (MANTOAN, 2003, p. 81).

Nessa perspectiva, a formação para educação/inclusão precisa ir além de conteúdo e métodos. Deve quebrar paradigmas preconceituosos e tradicionais, buscar inovações contextualizadas e adaptadas partindo de cada realidade para ampliar os horizontes de quem ensina e de quem aprende, pois incluir tem um sentido amplo e coletivo, compõem-se de responsabilidade social que vai além da escola e das aprendizagens.

Inclusão é muito mais do que benevolência, presença, ou indicadores de aumento de matrículas de pessoas com deficiência. Inclusão é o direito ao reconhecimento da diferença, é direito à aprendizagem, mas não somente à aprendizagem padronizada pelos dispositivos legais (COSTA; PIECZKOWSKI, 2019, p. 17).

Segundo o relato de uma professora entrevistada, o município de São Luiz Gonzaga/RS, especificamente, representado pelo Poder Legislativo, está se mobilizando, a fim de criar e modificar leis, para melhor atender às crianças com TEA. Podemos acompanhar essas ações por meio do documento publicado no dia 10 de janeiro de 2020, em que foi alterado o parágrafo único da lei n. 5972/2019 e os artigos 5º, 6º e 7º que ressaltam:

O atendimento preferencialmente a que se refere o caput fica garantido às pessoas com deficiência, às gestantes, às pessoas com criança de colo e às pessoas com Transtorno do Espectro Autista _ TEA. E que os estabelecimentos público e privado deverão incluir nas placas de atendimento prioritário o símbolo mundial da conscientização do transtorno do Espectro Autismo – TEA. O poder executivo fica autorizado a regulamentar o estatuto nesta lei que entra em vigor 45 dias úteis a partir da publicação (SÃO LUIZ GONZAGA, 2020, p. 4).

Porém, não basta uma lei pela própria lei, é preciso o comprometimento, sensibilização e tomada de decisões, fazer valer os direitos e deveres desse determinado grupo, o que é contemplado pela legislação. Sabe-se que as leis não são neutras e não acontecem de forma isolada, são criadas para o bem comum de uma determinada população, mas necessitam do engajamento de toda a sociedade para ela acontecer.

Acredita-se que com essas movimentações, ações e implementações de leis pelos órgãos públicos do município em questão, a sociedade ficará melhor preparada para receber as crianças com TEA. E, também as famílias poderem se sentir acolhidas e seguras para enfrentar o desafio da inclusão escolar e social de seus filhos com TEA. Incluir não se resume a ser matriculado na classe regular ou frequentar a sala de aula, os avanços precisam ir bem além da sala de aula. É preciso de um conjunto de apoio e parceria entre família, escola, saúde e comunidade.

Conforme Machado (2008, p. 45) “[...] não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando suas necessidades, não basta prestar atendimento especializado”. Neste sentido, para concretizar a inclusão, não é suficiente a criança ir à escola, o trabalho não pode acontecer de forma isolada e restrita. Primeiramente, é necessária uma rede de apoio, com diferentes profissionais para darem suporte, já que envolve diferentes contextos e situações, que precisam ser adaptadas. Quando o aluno chega à escola, traz consigo sua história, impregnada de desafios, que o professor necessita conhecer, para então adaptar o ambiente e metodologia, da forma que melhor atenda às necessidades e exigências dessa criança, auxiliando-a no processo de inclusão e emancipação através de estratégias para a evolução da aprendizagem e desenvolvimento.

A partir dessa característica amostral, pôde-se perceber que, de um modo geral, os profissionais que participaram de nossa pesquisa apresentaram o discernimento sobre a relevância da inclusão de alunos com TEA na alfabetização, bem como a importância da participação da família, da escola e da comunidade para o êxito no processo de alfabetização, assim como o apoio do atendimento AEE e da equipe multifuncional, para auxiliar no avanço do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. E os órgãos públicos do município de São Luiz Gonzaga/RS não estão de braços cruzados à situação complexa sobre a inclusão do TEA, pelo contrário, estão se mobilizando e criando projetos, reformulando leis, para que as políticas públicas de inclusão se tornem mais viáveis e visíveis aos olhos da comunidade.

Quadro 07: Sínteses do alcance dos objetivos:

Objetivos	Respostas			
<p>- Analisar os desafios dos professores alfabetizadores, a partir da inclusão de alunos com (TEA), no que tange às metodologias e à garantia da inclusão;</p> <p>- Compreender as demandas do processo de alfabetização e as especificidades da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA);</p> <p>- Conhecer os posicionamentos das psicopedagogas SEMEDE e coordenadora da AEE da (32ª CRE) no contexto de SLG a respeito do processo inclusivo, principalmente das crianças com TEA;</p>	Questões - alfabetizador	Gestores (g)	Professores (p) -sim	Psicopedagogias (PS)
	Quem encaminha os alunos	-Família -Escola -Profissionais da saúde	-Família -Escola -Profissionais da saúde	-Família -Escola
	Quem fornece o diagnóstico	-Médico -Neurologista	-Médico psiquiatra e neurologista -Equipe multidisciplinar (psicopedagoga, psicóloga e fonoaudióloga)	-Médico pediatra
	Atendimento extraclasse	Sala de recurso multidisciplinar, AEE	Recursos multifuncionais e profissionais de saúde	Sala de recurso multidisciplinar, AEE Equipe psicopedagoga
	Transtorno evidenciado	-Percebidos pelos professores -Especificidades diferenciadas	Falta: -Socialização -Comunicação -Concentração -Atenção -Ausência visual -Comportamento repetitivo	-Dificuldade de receber e executar ordens -Atraso na fala -Comportamento repetitivo -Interesse restrito -Isolamento social
	Participação da família	-Há restrições	-Pai -Mãe -Predominância da mãe	-Resistência a aceitação -Envolvimento da mãe prepondera
	Aceitação da família	-É de suma importância	-Assumir parceria com a escola é fundamental	-É fundamental a aceitação da família
	Importância do AEE e avanços na alfabetização	-Torna-se receptivo -Desencadeando aprendizagens	- Parceria e eficácia -Orientar -Complementar -Suplementar - Auxiliar	-Socialização -Linguagem expressiva -Foco atencional -Habilidade cognitiva e motricidade

<p>- Analisar os desafios vivenciados pelos professores alfabetizadores ao incluir alunos com TEA; - Reconhecer as estratégias necessárias/possíveis para alfabetização dos alunos com TEA, assegurando-lhes a inclusão.</p>			-Buscar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento no atendimento específico.	
	Desafio do alfabetizador	-Falta material atrativo adequado -Formação continuada para os profissionais	-Desenvolvimento da concentração -Pouca verbalização -Manter a ansiedade pelo resultado	-Criar estratégia uso de ferramentas adaptadas
	Desafio da inclusão	-Promover um ambiente adequado	-Material variado -Fracionar as atividades, dar, intervalos, utilizar imagens e figuras	-Conhecimento -Estímulos
	Fatores para o êxito na alfabetização	-Comprometimento da família -Olhar diferenciado pelo professor e escola -Ambiente e matérias adaptados	Falta: -Conhecer o aluno (Capacidade, habilidades, dificuldades) -Usar materiais, jogos, cartazes grandes e coloridos -Utilizar jogos, tablet ou notebook -Criar rotina, instruções curtas com dicas visuais	-Conhecimento
	Políticas públicas	-Devagar -Precisa mais atenção -Existe aumento na demanda de crianças com TEA	-Acontecem chamamentos e sensibilização -Projetos estão sendo aprovados para garantir os espaços e os direitos das pessoas com TEA	-Olhar com atenção -Projetos já aprovado de conscientização sobre o autismo
	Melhoria	-Aspecto pedagógico -Formação permanente aos professores	-Formação e conhecimento continuado -Grupo de estudo	-Formação dos professores -Diagnóstico precoce -Espaço de convivência -Orientação para a família e sociedade

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se a concepção teórica e metodológica que serviu de orientação para realização desta pesquisa. A necessidade de investigar e estudar essa temática surgiu com o intuito de trazer respostas aos problemas enfrentados pelos professores e demais envolvidos com crianças com TEA, tais como pais, alunos e sociedade em geral. Assim, a pesquisa em tela visa ampliar os conhecimentos e gerar transformações e mudanças, tornando os sujeitos capazes de criar e recriar seus horizontes. Dentre os autores que mencionam a importância da pesquisa, destaca-se a colaboração de Gil (2010, p. 1) que assim se expressa:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

A pesquisa possibilitou investigar e buscar informações para construir conhecimentos, a fim de compreender e entender o problema em estudo, uma vez que as informações e pesquisa têm o poder de ampliar o conhecimento frente à realidade do mundo e, conseqüentemente, dar suporte para o enfrentamento da real situação, buscando atingir os objetivos propostos. Para Minayo (2009, p. 17),

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atua frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

De acordo com a visão de Minayo (2009), para investigar o problema a ser estudado, faz-se necessário definir, criteriosamente, a metodologia e as técnicas a serem utilizadas na investigação, uma vez que os procedimentos metodológicos exigem cuidados específicos na organização dos trabalhos científicos. A metodologia e o percurso do pesquisador são os instrumentos que vão delinear os estudos, a partir de sua criatividade e sensibilidade.

Entende por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, caracteriza-se esta pesquisa como descritiva e qualitativa, a fim de possibilitar a compreensão de um conjunto de diversas técnicas interpretativas, que objetivam

conhecer, compreender, descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Chizzotti (2001, p. 69) procura mostrar a relação entre as variáveis de gráficos, propondo “uma explicação do conjunto de dados reunidos, a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada”. Para Minayo (2009), é necessário trabalhar com o universo de significados correspondentes a um espaço e a uma realidade. Assim:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2009, p. 21-22).

Outra escolha, tão importante quanto a da metodologia, é a abordagem filosófica da pesquisa. Assim, após estudar a teoria consolidada sobre a temática, propõe-se, como opção epistemológica deste estudo, a abordagem filosófica sociocrítica, pois a filosofia pressupõe uma atitude radical ou parcial frente à vida e perante o mundo,

A centralidade da atividade crítica como condição de possibilidade de intervenções transformadoras sobre o mundo, fundada, por sua vez, no reconhecimento de que o que existe é o resultado de um processo histórico e, por isso, não é nem necessário, nem eterno (NUNES; WALTER, 2016, p. 59).

Compreende-se essa proposta filosófica de natureza sociocrítica como de fundamental importância para o projeto, pois visa desenvolver uma nova postura frente às situações encontradas, tendo novas atitudes na hora da intervenção com o outro, agindo na perspectiva crítica e dialógica, contribuindo para a transformação social.

A Teoria Crítica (E. Frankfurt) passa, então, a denunciar a dominação do homem e desmascarar a totalidade social como ideológica, engajando-se profundamente na realidade social, para diagnosticá-la e para esboçar os traços de uma sociedade emancipada, no sentido da revelação das potencialidades de resistência contra a coisificação da experiência (MARQUES, 2016, p. 84).

Com efeito, os seres humanos têm potencialidade de resistência e são capazes de agir e interagir com o outro e com o mundo por meio do diálogo, da experimentação, da criação, da inovação e seguindo o movimento circular das coisas e suas representações, as mudanças acontecem para atender às necessidades pertinentes.

A teoria metodológica que deu suporte ao desenvolvimento da pesquisa proposta adverte, portanto, sobre a relevância de confrontar a prática social com a teoria, tendo como finalidade a transformação da realidade.

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, a partir da abordagem metodológica escolhida, desenha-se a pesquisa como de natureza sociocrítica, buscando a transformação social, no sentido de modificar nossa forma de ver o outro e o mundo por meio da pesquisa, da informação e da interação com o outro.

Uma vez que o mundo atual é dinâmico, está sempre em construção e reconstrução de novos saberes, é preciso estar atento e aberto às mudanças. E a pesquisa bibliográfica dará suporte ao estudo, ampliando o conhecimento dos interessados. Segundo Minayo (2009), a pesquisa bibliográfica aponta para a criação de novas questões em um processo de superação daquilo que já se encontra produzido, ou seja:

A pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e dos autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado o levantamento das bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social (MINAYO, 2009, p. 53).

Para tal, o estudo foi realizado a partir da aplicação de um questionário semiestruturado para os professores alfabetizadores de crianças com espectro autista, no contexto de São Luiz Gonzaga/RS.

6.1. Participantes

Em relação aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados por uma amostra não probabilística pois, para escolha da população-alvo, existe uma definição determinante e esta foi dividida em dois grupos, conforme segue:

1º - Coordenadora da Educação Especial da 32ª CRE, Psicopedagogas da SEMEDE;

2º - Professores Alfabetizadores de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com o cargo ocupado na gestão educacional nas redes públicas e privadas.

Participaram da pesquisa duas psicopedagogas da SEMEDE e a Coordenadora da Educação Especial da 32ª CRE. Tais participantes foram convidadas a participar mediante aceitação comprovada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preenchimento de questionário semiestruturado.

Quanto aos professores alfabetizadores, foi imprescindível a solicitação da relação de alfabetizadores da rede municipal e estadual aos órgãos competentes (SEMEDE e 32ª CRE).

Foi solicitada a indicação dos alfabetizadores com experiência na inclusão de pessoas com deficiência, em especial de alunos com diagnóstico de TEA. Também foram convidados a participar da pesquisa professores alfabetizadores da Escola de Educação Básica da URI-SLG.

Dentre os professores alfabetizadores com experiência em inclusão, das redes estadual e municipal, estava prevista a realização do sorteio aleatório para seleção de quatro professores de cada rede, a fim de atingir uma representação de, no mínimo, 20% dos docentes em cada esfera. Da rede particular, foram selecionados dois profissionais, uma vez que a URI-SLG disponibiliza, anualmente, duas turmas de alfabetização. Dessa maneira, participam do estudo, dez professores alfabetizadores.

6.2. Critérios de inclusão e exclusão

6.2.1. Critérios de Inclusão

Ser coordenadora da Educação Especial da 32ª CRE; ser psicopedagoga vinculada à SEMEDE. Ser Professor Alfabetizador da rede estadual, municipal ou particular de São Luiz Gonzaga/RS, estar atuando na pré-escola ou no 1º Ano do Ensino Fundamental ou ter experiência na inclusão de pessoas com deficiência (atual ou anterior).

6.2.2. Critérios de Exclusão

Não estar atuando na coordenação da educação especial no momento da realização da pesquisa. Ser psicopedagoga e não estar vinculada à SEMEDE. Professores Alfabetizadores: não estar atuando em classes de alfabetização no momento da realização da pesquisa, não ter tido experiência de educação inclusiva.

O instrumento de coletas de dados foi aplicado em forma de questionário com questões de múltipla escolha, no formato da Escala Likert (MARCONI; LAKATOS, 1999), para conhecer o posicionamento dos professores a respeito dos desafios da inclusão e da alfabetização de alunos com TEA. Os questionários podem ser encontrados no Apêndice A.

Os questionários foram enviados aos participantes selecionados via *Google Forms*. Desse modo, foram encaminhados por e-mail para: Coordenadora da 32ª CRE; Secretária da SEMEDE-SLG; Psicopedagogas da SEMEDE-SLG e Assessora da Educação Especial da 32ª CRE, a autorização, solicitação e indicação dos professores alfabetizadores das redes estadual e municipal e o contato desses profissionais. Após o processo de seleção dos participantes desse

grupo, foi enviado, via *Google Forms*, o questionário sobre os desafios de alfabetizar alunos com TEA.

6.3. Procedimentos

6.3.1. Coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários semiestruturados e de múltipla escolha aos dois grupos de participantes: coordenadora da educação AEE da CRE, psicopedagogas SEMEDE em São Luiz Gonzaga/RS e professores alfabetizadores. Como explicado anteriormente, por meio desses questionários, foi possível conhecer os posicionamentos da Coordenadora da CRE e das Psicopedagogas da SEMEDE nas esferas públicas (municipal e estadual) no contexto de São Luiz Gonzaga/RS, bem como de professores alfabetizadores com experiência na educação inclusiva das redes pública e privada.

Os dados foram coletados junto à coordenadora da Educação Especial da 32ª CRE, Psicopedagogas da SEMEDE e dez professores alfabetizadores (4 da rede municipal, 4 da rede estadual e 2 da rede particular).

6.3.2. Análise textual

A análise textual discursiva, em conformidade com Moraes (1999) e Bardin (2010) salienta que, para iniciar uma discussão de análise discursiva, necessita-se ter presente uma relação de leituras e significados, pois a análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Nesse sentido,

A análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão, em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com *uma tempestade de luz* (MORAES, 1999, p. 192).

Por meio da análise textual, com viés qualitativo e descritivo, busca-se a significação dos estudos e a construção e compreensão das mensagens indicadoras da realidade, contidas nos conteúdos de análises. Bardin (2010, p. 47) descreve a análise de conteúdo como:

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

Segundo Lüdke e André (1986, p. 45), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Vale destacar, ainda, que os questionários são aplicados no formato da Escala Likert (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Os dados foram apurados por meio de análise, agrupando-se as respostas dos gestores em um bloco e as considerações dos professores alfabetizadores em outro, enfatizando quais são os desafios para assegurar a inclusão em nível municipal e, mais especificamente, para averiguar quais são as especificidades do processo de alfabetização de crianças com TEA.

Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais. Este ainda não será o momento interpretativo, ainda que poderá haver descrições cada vez mais abrangentes, dependendo dos níveis de categorização. De um modo geral, a organização desta descrição será determinada pelo sistema de categorias construído ao longo da análise. O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas (MORAES, 1999, p. 8).

A análise contém perspectiva qualitativa, fundamentada em Gil (2010), Minayo (2009) e Moraes (1999), priorizando-se a análise crítica dos posicionamentos, com vistas a compreender as estratégias necessárias para qualificar a inclusão e garantir a alfabetização e o desenvolvimento de potencialidades.

6.3.3. Considerações éticas

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os parâmetros da Resolução n. 510/2016. De acordo com o Art. 3º desse documento, os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, levando em consideração também os princípios determinados pela Resolução n. 466/2012, segundo a qual a coleta de dados acontece após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou representante legal.

Os formulários e os resultados da pesquisa, juntamente com os TCLE ficarão armazenados durante cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras, na Sala n. 400, do Prédio 10C, da URI. Após esse período, os materiais digitais armazenados no usuário do pesquisador, no seu servidor, serão deletados permanentemente.

6.3.4. Riscos e benefícios da pesquisa

O presente estudo implica riscos mínimos em relação à possibilidade de causar algum dano ao interromper o preenchimento.

CONCLUSÃO

Na pesquisa com os profissionais da educação sobre a concepção de “Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Desafios da Inclusão”, reafirma-se a relevância do aprofundamento teórico acerca do conhecer as especificidades da alfabetização de alunos com autismo, compreendendo as possíveis contribuições para a efetiva inclusão escolar.

Assim, esse estudo teve em pauta o tema “Papel dos Educadores no Processo de Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. A problemática da pesquisa, refere-se a “Quais os desafios para os professores alfabetizadores trabalharem com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando à efetivação da educação inclusiva”. O objetivo principal da pesquisa foi analisar os desafios dos professores alfabetizadores, a partir da inclusão de alunos com TEA, no que tange às metodologias e à garantia da inclusão.

Neste sentido, podemos observar que o processo de incluir crianças com TEA nas salas de aula de classes regulares de ensino traz consigo grandes avanços e quebra de paradigmas para as famílias, pais, escolas e sociedades conservadoras e tradicionais. Muitas dessas ações se tornam um desafio para os professores. Isso porque, além de incluir elas precisam de atendimento especializado para auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem. É fundamental desenvolver estratégias para qualificar o processo de inclusão de alunos com TEA, é preciso a parceria e o comprometimento da escola, família, saúde e atendimento extraclasse.

Algumas hipóteses foram levantadas para dar o norte da pesquisa, entre elas foram questionadas que competências são necessárias aos professores para alfabetização dos alunos com TEA. Para tal, evidenciou-se o comprometimento dos profissionais pesquisados, os quais apontam que, em primeiro lugar, o professor alfabetizador precisa ter conhecimento e capacitação para trabalhar com alfabetização de alunos com TEA. Neste sentido, pôde-se observar que todos os profissionais pesquisados apontam ter experiência e efetivação da alfabetização com criança com TEA, assim como formação em curso de psicopedagogia.

Dessa maneira, pode-se afirmar que para os profissionais os desafios são muitos, mas o mais constatado é a falta de diálogo ou pouca verbalização do aluno, falta de socialização, pouca concentração e o comprometimento motor do aluno. Essas são as concepções e características do aluno com TEA, a exígua comunicação, concentração e atenção na percepção dos professores e mesmo os professores tendo a experiência e conhecimentos, muitos deles se sentem despreparados e inseguros ao trabalhar com tais crianças.

Segundo a pesquisa, isso ocorre pela falta de conhecimento sobre o transtorno, seus conceitos, sintomas e reações do TEA, bem como, as metodologias adequadas para trabalhar com esses educandos, em especial na alfabetização. Outro item abordado se refere a questão dos materiais didáticos adaptados às necessidades do aluno, ainda há a necessidade do profissional em manter a calma e esperar o tempo e ritmo do aluno. Em relação, especificamente, ao processo de alfabetização de crianças com TEA, apontam como carência a exiguidade de materiais atrativos e adaptados à realidade de cada aluno e o desafio de criar materiais que atendam às necessidades dos alunos.

Com este estudo, buscou-se também compreender as demandas do processo de alfabetização e as especificidades da alfabetização de crianças com TEA. Assim, a pesquisa demonstra a preocupação dos docentes pesquisados em buscar mais informações e construir estratégias que contribuam efetivamente para a inclusão de crianças com TEA na escola regular, propiciando-lhes condições de se alfabetizarem e de participarem das aprendizagens com os demais colegas. Espera-se ter ampliado conhecimentos a partir das análises reflexivas sobre a alfabetização de crianças com TEA. A relevância do estudo apresenta, portanto, cunho pessoal, profissional e social.

Reconhecer as estratégias necessárias/possíveis para alfabetização dos alunos com TEA, assegurando-lhes a inclusão, também moveu esta investigação. Inicialmente, precisa-se compreender que a inclusão deve estar muito além da presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades. Neste sentido, a relação dos profissionais com a família, a escola, saúde e equipe multifuncional AEE, são estratégias fundamentais para o desenvolvimento da criança com TEA, pois permite avanços significativos no âmbito social e educacional.

As reflexões e as análises sobre o tema oportunizam repensar práticas enquanto professora alfabetizadora, ampliando o conhecimento, no sentido de fortalecer a formação docente e a atuação no campo da educação inclusiva. Conseqüentemente, torna-se possível adquirir maior segurança e coerência para refletir sobre a atuação diante de crianças com TEA, buscando a metodologia adequada, a fim de incluir esse público. Planejar as ações didáticas às especificidades de cada educando, ao mesmo tempo auxiliar todos os envolvidos na inclusão a superar as próprias limitações são desafios permanentes. Urge remover ideias preconcebidas, contribuindo para a aceitação da família, fortalecendo laços afetivos, transformando paradigmas, uma vez que essa tarefa sociopolítica é inerente ao ato de educar. O horizonte que se vislumbra é que a educação inclusiva contribua para a melhoria da sociedade como um todo,

ao permitir a superação das práticas excludentes e o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças com TEA.

A divulgação dos resultados obtidos no presente estudo pode ser útil para sensibilização da comunidade quanto à relevância da inclusão escolar de educandos com este e outros transtornos, demonstrando que as deficiências podem, em grande parte dos casos, representar apenas limitações e não impedimentos para que as crianças se desenvolvam e participem socialmente. O desenvolvimento e a divulgação da pesquisa podem auxiliar outros profissionais na ressignificação de suas práticas pedagógicas, contribuir para que as famílias busquem os direitos das pessoas com deficiência e garantam sua inclusão social. Podem ajudar, especialmente, as próprias crianças, pois reforçam a importância de seu acolhimento e respeito a suas particularidades.

Dessa forma, é necessário que as políticas públicas induzam, através dos educadores, propostas pedagógicas adequadas às demandas próprias das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), respeitando as particularidades de cada estudante e acolhendo a diversidade em sala de aula. Isso requer a análise do processo inclusivo, averiguando os avanços, retrocessos e desafios para consolidação da Lei da Acessibilidade e da Inclusão.

A educação inclusiva se pauta pela ética, pelo respeito, pelo comprometimento com a qualidade do ensino e aprendizagem de pessoas, independentemente da situação psicológica, física, social, emocional, religiosa, moral e ética. Nesse ínterim, a alfabetização tem papel primordial, pois a inserção no mundo letrado precisa ser uma experiência prazerosa e acolhedora, possibilitando a construção da autonomia e a ampliação das possibilidades de comunicação interpessoal.

Este estudo pode constituir um significativo espaço para a reflexão acerca da educação inclusiva e das transformações necessárias no processo de alfabetização, para evitar a exclusão e o rechaço das diferenças. Entende-se que ensinar e aprender não são tarefas fáceis, pois envolvem vários setores da dimensão humana, permeiam o contexto social, emocional e familiar do aluno. Cabe, portanto, ao educador comprometido, programar e construir estratégias para que os educandos se sintam acolhidos na escola e tenham seu direito à aprendizagem garantida desde o início da escolarização.

No entanto, o professor necessita buscar metodologias adequadas e oferecer estratégias de ensino que oportunizem condições favoráveis às necessidades individuais, que assegurem o bem-estar e o desenvolvimento global da criança com autismo, primando pela educação inclusiva. Não é demais reprimir que a educação inclusiva necessita de olhares comprometidos com a implementação das políticas públicas que enfatizam uma educação transformadora e

emancipatória. Os profissionais da área da saúde, educação, famílias, escola e sociedade precisam aceitar e abraçar a inclusão, quebrando alguns paradigmas da exclusão, criar uma nova visão de educação na qual realmente aconteçam modificações, tanto no aspecto político social, quanto governamental.

Cabe ainda, dizer que se procurou ao longo do texto mostrar que a educação inclusiva faz parte de nossa realidade que é um dever e direito de todos. É primordial que a educação inclusiva aconteça de forma plena com o comprometimento de todos e que as crianças com TEA frequentem a sala regular e a sala de recursos multifuncionais no turno inverso, com o propósito de aperfeiçoar a aprendizagem. Há que fazer valer o trabalho coletivo no alcance desses propósitos.

No decorrer da investigação, verificou-se que o percurso histórico da educação no Brasil foi marcado por idas e vindas de propostas, reformas, efetivação de leis e políticas públicas educacionais, acompanhadas por muitos movimentos e conflitos por divergências de ideias. As leis são criadas com a finalidade de proporcionar garantia legal de direitos e deveres e, principalmente, para conviver com harmonia e respeito às diversidades. As políticas públicas no Brasil surgem como um conjunto de ações vinculadas ao poder público, para garantir e manter o direito à educação.

Para tal, é válido expor que as legislações embasam as reflexões sobre o que é inclusão em sentido amplo do aluno, professor, escola, família e sociedade. Vale salientar que as pessoas com autismo têm seus direitos assegurados desde a Constituição Federal, de 1988, a LDBN n. 9394/1996 e, em especial, a partir da Lei n. 12.764/2012. Buscou-se, portanto, estudar essa temática seguindo os parâmetros da LDB, vinculando-a ao desafio da equidade do sistema de ensino e a tarefa complexa dos educadores alfabetizadores de criança com TEA. É indispensável propor uma reflexão sobre o tema, principalmente no momento atual, em que vivenciamos uma pandemia mundial, causada pelo Coronavírus cujos impactos afetam não só o processo de aprendizagem, como também o social, cultural, econômico, afetivo e emocional de todos.

Esse momento singular demanda a atenção dos pesquisadores na área educacional, de uma forma mais atenta e segura no que diz respeito ao conhecimento, à tomada de decisões, à mudança, ao processo integral da criança e de seus cuidadores. Estamos vivendo um momento de transição econômica, política, cultural e social, que afeta todos os setores da sociedade. Trata-se de um momento de transformação, como Boaventura de Sousa Santos (2006) chamaria de “crise de paradigmas”, a qual se caracteriza como um processo de tensões, críticas, contraposições e contradições. O que Santos (2006) propõe é que essa crise deve resultar na

emergência do novo paradigma – o paradigma emergente, entendido como um paradigma emancipatório.

Conclui-se a pesquisa com convicção de que é preciso lutar pela inclusão, constituindo uma sociedade que respeite a dignidade e a diversidade humana. A alfabetização de crianças com TEA é emblemática para pensarmos a educação inclusiva, pois ler e escrever são portas de acesso à cultura letrada, conseqüentemente, ferramentas para o exercício da cidadania. Defender escolas equipadas, professores preparados e comprometidos, famílias e sociedade responsáveis são passos primordiais para que possamos avançar na acessibilidade e na inclusão, processos que beneficiam não apenas a quem possui deficiência, mas a sociedade como um todo, tornando-se mais humanizada.

Não se tem a pretensão de ter exaurido um assunto tão complexo, quanto este abordado. Outras pesquisas poderão abordar outros ângulos de análise, já que o conhecimento é sempre inconcluso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista pedagógica**, Chapecó/SC, v. 19, n. 40, jan./abr. 2017.

APA. *American Psychiatric Association*. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa; et al. 5. ed. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco, et al. Reconhecimento facial e autismo. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo/SP v. 57, n. 4, p. 944-949, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa/Portugal: Editora Edições 70, 2010.

BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *In*: MACHADO, AM; LERNER, ABC; FONSECA, PF. **Concepções e Proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo/SP: Editora Blucher, 2017.

BERNARDINO, Leda Mariza Fische. A importância da escrita na clínica do autismo. **Revista Estilos da Clínica**. v. 20, n. 3, 2015.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Salt Lake City/Utah/EUA: A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, 2015.

BORBA, Marilu; BARROS, Romariz. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo**. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994a.

BRASIL. Decreto legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2008. Disponível em: <http://vademezumjuridico.blogspot.com/2008/11/decreto-legislativo-com-fora-de-emenda.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020a. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 01, p. 9, set. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2009.

BRASIL. Decreto n. 7611, de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2011 . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000a. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000b. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, out. 2003.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.370, de 12 de dezembro de 2016. Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.443, de 11 de maio de 2017. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive

visual, ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, maio, 2017.

BRASIL. Lei n. 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.977, de 8 de janeiro de 2020b. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, out. 1989.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jul. 1991.

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993a. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, dez. 1993.

BRASIL. Lei n. 8.899, de 29 de junho de 1994b. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jun. 1994.

BRASIL. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. 2. ed. rev. atualiz. Brasília/DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal**. Brasília/DF: Secretaria de Estado de Educação, fev. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília/DF: MEC, 1993b. 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Portaria n. 1793, de dezembro de 1994c. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1994.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2012.

BRASIL. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, abr. 2016.

BRIGANDI, Sarah; et al. Autistic Children Exhibit Decreased Levels of Essential FattyAcidsin Red Blood Cells. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 16, n. 5, p. 10061-10066, maio, 2015.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; RINALDO Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**. v. 13 n. 2, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa Qualitativa. *In*: CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **Educação da diferença**. Palestra proferida no 7º Colóquio CLACSO/ANPED: A colonialidade do saber e o sentido da escola na América Latina. Caxambu/MG, out. 2002. Disponível em: <http://www.25reuniao.anped.org.br/textoclaccsosandracorazza.doc>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Percepção dos gestores sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 37 n. 4, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Wak, 2014.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2012.

FARIA, Karla Tomaz; et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, n. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas, 1995.

FONTOURA, Helena Amaral da. A bidocência como estratégia do ensino inclusivo para o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: QUEIROZ, Paulo Pires de (org.). **Ensino, Saúde e Inclusão**: olhares e reflexões. Rio de Janeiro/RJ: Editora Autografia, 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2010.

GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetização: O Olhar das Crianças Sobre o Aprendizado da Linguagem Escrita. **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan./abr. 2013.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2019, 157f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo/SP: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo/SP: Editora Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 1999.

MARQUES, Anne Carolinne; et al. Atuação da Fisioterapia no Distúrbio do Espectro Autista, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger: Revisão de Literatura. **Revista UNINGÁ Review**. Maringá/PR, v. 27, n. 1, p. 35-39, jul./set. 2016.

MEDINA-PAPST, Josiane; et al. Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 7, n. 1, p. 107-116, 2006.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela.** Maceió/AL: Editora Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além da Capital.** 2. ed. São Paulo/SP: Editora Bom Tempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

MINELLO, Roberto Domingos. Alfabetização e Letramento Sob a Perspectiva da Neurociência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 02, v. 13, n. 01, p. 47-60, jan. 2017.

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

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano.** Campinas/SP: Editora Papirus, 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre/RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz. **Revista Ciência & Educação,** Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3. Ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Religação dos saberes - o desafio do século XXI.** 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro da. Da Realidade à Inclusão: uma investigação acerca aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista-TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyphonia,** Goiânia, v. 25, n. 2, p. 51-66. 2015.

NEVES, Daniel. Governo Lula (2003-2011). **Revista Brasil Escola,** 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-luis-inacio-lula-da-silva.htm>. Acesso em: 26 maio 2021.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Lisboa/Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Débora Regina. WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília/SP, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016.

OCDE. **Relatório Nacional PISA 2018 - Resultados Brasileiros**. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 26 maio 2021.

PAIM, Lilian Eliana Priebe. **A Tecnologia Educacional e o Transtorno do Espectro Autista (TEA):** Possibilidades e Desafios na Alfabetização. Porto Alegre/RS: Editora UFRGS, 2019.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e Inclusão:** Levantamento das Dificuldades Encontradas pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado em sua Prática com Crianças com Autismo. 2013, 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Psicologia). Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium, Lins/SP, 2013.

PEROTTI, I.L. O Transtorno do Espectro do Autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na alfabetização. **Percursos Acadêmicos**, v. 6, n. 12, p. 353-370, 2016.155.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo/SP: Editora EDUSP, 1984.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez. 2018.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, São Paulo/SP, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de Atividades Lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2018, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2018

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Wak, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida; *et.al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2002.

ROSA NETO, Francisco; *et al.* A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**. Florianópolis/SC, v. 12, n. 6, p. 422-427, 2010.

SÃO LUIZ GONZAGA. **Lei municipal n. 5.972**, de 09 de agosto de 2019. Regulamenta o atendimento preferencial a pessoas idosas em estabelecimentos públicos ou privados, na forma que indica. São Luiz Gonzaga/RS, ago. 2019.

SAMPAIO, Caroline Maria Tavares de; OLIVEIRA, Gislene Farias de. O Desafio Da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista de Psicologia**, v. 11, n. 36, p. 343-362, 2017.

SANTAROSA, L.M.C.; CONFORTO, D.; VIEIRA, Maristela C. **Tecnologia e Acessibilidade**: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. 1. ed. Porto Alegre/RS: Editora EVANGRAF, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Martinha; SILVA, Rosana; CUNHA, Patrícia. Redes e Articulações Intersetoriais. *In*: BRASIL. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília/DF: Ministério da educação, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora WVA, 2003.

SCHMIDT, Carlos; *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016 .

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Lamparina, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro/RJ: Editora Fontanar, 2012.

SILVA, Jaqueline. OLIVEIRA, Nathalia. Crianças Autistas no Processo de Alfabetização: Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Revista Contemporânea Unioledo**: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 03, n. 01, p. 125- 140, jan. /jun. 2018.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; CAMPOS, Elza. 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos – CRESS-PR reafirma que todo dia é dia de lutar pela dignidade humana, pela materialização dos direitos humanos. **CRESS-PR - Conselho Regional de Serviços Social - 11ª Região – PR**. 10 dez. 2018. Disponível em: <http://www.cresspr.org.br/site/declaracao-internacional-dos-direitos-humanos-completa-70-anos/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. São Paulo/SP: Editora Pátio, 2004.

SOARES, Magda Becker. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, nov. 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2003.

SOUZA, Celina. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Fiocruz. 2007.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador/BH, n. 39, jul./dez. 2003.

SUDBRACK, Edite Maria; CANAN, Silvia Regina. **Avaliação em Larga Escala e a Indução de Políticas Educacionais**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; FAMÁ, Maria Eloisa D'Antino. **Direito das Pessoas com Autismo: comentários interdisciplinares à Lei n. 12.764/12**. 1. ed. São Paulo/SP: Memnon edições científicas, 2018.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Assembleia Geral da ONU, nov. 1989.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien/Tailândia, mar
Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 26 maio 2021.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário para as psicopedagogas e Gestora no setor da Educação Especial da 32ª. CRE.

1 Atua como gestor(a):

- Na 32ª. Coordenadoria Regional de Educação
- Na Secretaria Municipal de Educação e Esporte
- No Setor da Educação Especial da 32ª. CRE
- No Setor de Psicopedagogia da SEMEDE

2 Há quanto tempo atua no cargo/setor?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

3 Possui Graduação em:

4 Possui Pós-Graduação? () Sim () Não

Em que área?

5 Possui Mestrado? () Sim () Não

Em que área?

6 Possui Doutorado? () Sim () Não

Em que área?

7 Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são atendidos?

8 Como são realizados os encaminhamentos?

- Família
- Escola
- Secretaria da Saúde
- Outro. Qual?

9 Como são elaborados os diagnósticos?

- Médico clínico geral
- Psiquiatra
- Neurologista
- Outro. Qual?
- Equipe multidisciplinar. Formada por quais profissionais?

10 Como é o atendimento aos alunos com TEA?

- Sala de recursos multifuncional / AEE
- Equipe de psicopedagogia
- Outro. Qual?

11 Qual a periodicidade do atendimento aos alunos com TEA?

- Quinzenalmente
- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Três vezes por semana
- Quatro vezes por semana
- Cinco vezes por semana
- Outro. Qual?

12 Quais as especificidades dos alunos com TEA?

.....

.....

.....

.....

.....

13 Com relação às famílias, como você observa a adesão ao tratamento?

.....

.....

.....

.....

.....

14 Qual a importância da participação da família para o êxito no tratamento?

.....
.....
.....
.....
.....

15 Quais os avanços percebidos na aprendizagem por parte dos alunos com TEA, após o atendimento?

.....
.....
.....
.....
.....

16 Com relação à alfabetização de alunos com TEA, quais os principais desafios?

.....
.....
.....
.....
.....

17 Na sua opinião, quais os procedimentos a serem adotados pelos professores alfabetizadores na inclusão de alunos com TEA?

.....
.....
.....
.....
.....

18 No seu ponto de vista, quais são os fatores que contribuem para o êxito na alfabetização de alunos com TEA?

.....
.....

.....
.....
.....

19 Você percebe que as políticas públicas de inclusão da pessoa com TEA estão sendo plenamente implementadas na realidade local?

.....
.....
.....
.....
.....

20 Em que aspectos é preciso avançar para a concretização da inclusão da pessoa com TEA no município?

.....
.....
.....
.....
.....

Utilize esse espaço para comentários complementares que julgar pertinentes:

.....
.....
.....
.....
.....

Apêndice B: Questionário para Alfabetizadores(as)

1 Atua como educador(a):

- Na rede pública estadual
- Na rede pública municipal
- Na rede particular

2 Há quanto tempo atua como alfabetizador(a)?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

3 Possui Graduação em:

4 Possui Pós-Graduação? () Sim () Não

Em que área?

5 Possui Mestrado? () Sim () Não

Em que área?

6 Possui Doutorado? () Sim () Não

Em que área?

7 Em sua experiência docente, quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) já alfabetizou ou está alfabetizando?

8 Como são realizados os encaminhamentos?

- Família
- Escola
- Secretaria da Saúde
- Outro. Qual?

9 Como são elaborados os diagnósticos?

- () Médico clínico geral
- () Psiquiatra
- () Neurologista
- () Outro. Qual?
- () Equipe multidisciplinar. Formada por quais profissionais?

10 Além da escola regular, os alunos com TEA frequentam:

- () Sala de recursos multifuncional/AEE
- () Equipe de psicopedagogia
- () Outro. Qual?

11 Qual a periodicidade do atendimento (extraclasse) aos alunos com TEA?

- () Quinzenalmente
- () Uma vez por semana
- () Duas vezes por semana
- () Três vezes por semana
- () Quatro vezes por semana
- () Cinco vezes por semana
- () Outro. Qual?

12 Quais as especificidades dos alunos com TEA?

.....

.....

.....

.....

.....

13 Com relação às famílias, como você observa que os familiares são participativos no processo de alfabetização? Qual(is) membro(s) é(são) mais participativo(s)?

.....

.....

.....

.....

.....

14 Qual a importância da participação da família para o êxito no processo de alfabetização?

.....
.....
.....
.....
.....

15 Qual a importância do AEE para o aluno com TEA? Quais os avanços percebidos no processo de alfabetização após o atendimento?

.....
.....
.....
.....
.....

16 Com relação à alfabetização de alunos com TEA, quais os principais desafios?

.....
.....
.....
.....
.....

17 Quais os procedimentos adotados para incluir e alfabetizar alunos com TEA? Quais as adaptações realizadas em seu planejamento e nas práticas pedagógicas?

.....
.....
.....
.....
.....

18 No seu ponto de vista, quais são os fatores que contribuem para o êxito na alfabetização de alunos com TEA?

.....

.....
.....
.....
.....

19 Você percebe que as políticas públicas de inclusão da pessoa com TEA estão sendo plenamente implementadas na realidade local?

.....
.....
.....
.....
.....

20 Em que aspectos é preciso avançar para a concretização da inclusão da pessoa com TEA no município?

.....
.....
.....
.....
.....

Utilize esse espaço para comentários complementares que julgar pertinentes:

.....
.....
.....
.....
.....

ANEXOS

Anexo A: Termo de Coparticipação Institucional

São Luiz Gonzaga, ____ de _____ de 2020

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Edite Sudbrack, Lizandra Andrade Nascimento e Claudete Freitas de Andrade, responsáveis pelo projeto de graduação de Curso intitulado “Alfabetização de alunos com TEA: desafios da inclusão e emancipação no município de SLG” vimos pelo presente solicitar vossa autorização para realizar esta pesquisa na 32ª. Coordenadoria Regional da Educação de São Luiz Gonzaga.

Este projeto de pesquisa atende o disposto nas Resoluções 466/2012 e 50/2016 e tem como objetivo analisar os desafios no exercício da docência a partir da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que tange às metodologias e à garantia da efetivação das políticas públicas de inclusão educacional. Os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa são a aplicação de questionários para gestores da educação e para professores alfabetizadores que atuam na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esta atividade apresenta riscos mínimos aos participantes da pesquisa, pois as questões podem gerar algum tipo de constrangimento e, se isso ocorrer, os participantes serão orientados a não responderem a(s) questão(ões) que lhe causaram o constrangimento.

A pesquisa terá como benefícios a ampliação de conhecimentos a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo reflexão e debate sobre o mesmo. Além disso, o estudo permitirá conhecer a realidade de São Luiz Gonzaga no que se refere ao processo inclusivo na rede regular de ensino.

Por meio da pesquisa será possível, ainda, conhecer as especificidades do processo de alfabetização de indivíduos com TEA, buscando estratégias para qualificar esse processo e garantir o amplo desenvolvimento desses indivíduos.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do CEP da URI – Frederico Westphalen e com as pesquisadoras Edite Maria Sudbrack (E-mail sudbrack@uri.edu.br e telefone 55 9966224591), Lizandra Andrade Nascimento (e-mail lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br e fone: 55 (55) 99613-6091) e Claudete Freitas de Andrade E-mail, clauandrade20@hotmail.com e telefone (55)996337954.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento desta pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança e/ou explicação, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer todos os pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, sendo que assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes nós, pesquisadores, nos comprometemos em reparar este dano, e/ou ainda prover meios para a reparação. A participação nesta pesquisa será totalmente voluntária, e não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Mônica Pagliusi Lopes Justo, responsável pela 32^a. CRE, Coordenadora, declaro que fui informado dos objetivos e procedimentos da pesquisa “Alfabetização de alunos com TEA: desafios da inclusão e emancipação no município de SLG” concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição, bem como afirmo que esta instituição por mim responsável apresenta todas as condições para a execução da presente pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa poderei revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou a algum participante da pesquisa, ou ainda, que a mesma comprometa a intimidade, o anonimato e o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não receberemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como também os participantes não receberão qualquer tipo de pagamento por sua participação na presente pesquisa.

Conforme Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Obs. Incluir ainda um carimbo da instituição coparticipante e/ou responsável.

Pesquisador/orientador

Responsável pela instituição

Documento em duas vias:

1ª via instituição

2ª via pesquisador

Anexo B: Termo de Coparticipação Institucional

São Luiz Gonzaga, ____ de _____ de 2020

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Edite Sudbrack, Lizandra Andrade Nascimento e Claudete Freitas de Andrade, responsáveis pelo projeto de graduação de Curso intitulado “Alfabetização de alunos com TEA: desafios da inclusão e emancipação no município de SLG ” vimos pelo presente solicitar vossa autorização para realizar esta pesquisa na Secretaria Municipal da Educação e Esporte de São Luiz Gonzaga.

Este projeto de pesquisa atende o disposto nas Resoluções 466/2012 e 50/2016 e tem como objetivo analisar os desafios no exercício da docência a partir da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que tange às metodologias e à garantia da efetivação das políticas públicas de inclusão educacional. Os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa são a aplicação questionários para gestores da educação e para professores alfabetizadores que atuam na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esta atividade apresenta riscos mínimos aos participantes da pesquisa, pois as questões podem gerar algum tipo de constrangimento e, se isso ocorrer, os participantes serão orientados a não responderem a(s) questão(ões) que lhe causaram o constrangimento.

A pesquisa terá como benefícios a ampliação de conhecimentos a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo reflexão e debate sobre o mesmo. Além disso, o estudo permitirá conhecer a realidade de São Luiz Gonzaga no que se refere ao processo inclusivo na rede regular de ensino.

Por meio da pesquisa será possível, ainda, conhecer as especificidades do processo de alfabetização de indivíduos com TEA, buscando estratégias para qualificar esse processo e garantir o amplo desenvolvimento desses indivíduos.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do CEP da URI – Frederico Westphalen e com as pesquisadoras Edite Maria Sudbrack e-mail: sudbrack@uri.edu.br e telefone (55)9966224591, Lizandra Andrade Nascimento (e-mail lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br e fone: (55) 99613-6091 e Claudete Freitas de Andrade E-mail clauandrade20@hotmail.com e telefone 55(55) 996337954.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento desta pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança e/ou explicação, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer todos os pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, sendo que assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes nós, pesquisadores, nos comprometemos em reparar este dano, e/ou ainda prover meios para a reparação. A participação nesta pesquisa será totalmente voluntária, e não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Rosangela Vidotto, responsável pela SEMEDE – São Luiz Gonzaga, Secretária Municipal, declaro que fui informado dos objetivos e procedimentos da pesquisa “Alfabetização de alunos com TEA: desafios da inclusão e emancipação no município de SLG” concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição, bem como afirmo que esta instituição por mim responsável apresenta todas as condições para a execução da presente pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa poderei revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou a algum participante da pesquisa, ou ainda, que a mesma comprometa a intimidade, o anonimato e o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não receberemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como também os participantes não receberão qualquer tipo de pagamento por sua participação na presente pesquisa.

Conforme Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Obs. Incluir ainda um carimbo da instituição coparticipante e/ou responsável.

Pesquisador/orientador

Responsável pela instituição

Documento em duas vias:

1ª via instituição

2ª via pesquisador

Anexo C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que denomina-se “Alfabetização de alunos com TEA: desafios da inclusão e emancipação no município de SLG ” e está vinculada ao curso de Mestrado em Educação da URI – Frederico Westphalen. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Edite Sudbrack, Lizandra Andrade Nascimento e Claudete Freitas de Andrade, professoras desta Instituição.

A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios no exercício da docência a partir da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que tange às metodologias e à garantia da efetivação das políticas públicas de inclusão educacional.

A sua colaboração consistirá em responder questionários a respeito dos desafios da inclusão e da alfabetização de alunos com TEA. Você concorda em responder às perguntas dos questionários propostos? () Sim () Não

O conteúdo de todas as avaliações realizadas será utilizado na produção da pesquisa e também na produção de artigos. Os nomes reais dos participantes da pesquisa serão preservados, assim como informações que possam revelar a identificação da/o participante. A participação nesse estudo é voluntária, portanto, não envolve custos aos participantes. Se houver qualquer despesa decorrente de sua participação na pesquisa você será ressarcido integralmente quanto a estes custos.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Mesmo assim, se você desejar, nos comprometemos a fornecer todas as informações e explicações referente aos resultados da pesquisa logo após ela ser finalizada.

Esperamos que o estudo proporcione como benefícios a ampliação de conhecimentos a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo reflexão e debate sobre o mesmo. Além disso, o estudo permitirá conhecer a realidade de São Luiz Gonzaga no que se refere ao processo inclusivo na rede regular de ensino. Por meio da pesquisa será possível, ainda, conhecer as especificidades do processo de alfabetização de indivíduos com TEA, buscando estratégias para qualificar esse processo e garantir o amplo desenvolvimento desses indivíduos.

Caso você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação não traz complicações legais. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Os procedimentos obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos usados oferecem um risco mínimo, pois você pode sentir-se constrangido ao responder o questionário.

Caso isso ocorra, estamos habilitadas a ajudá-lo (a) a amenizar/acabar com esse desconforto, podendo interromper o preenchimento, sem maiores prejuízos a você. Caso você se sinta constrangido (a) ou desconfortável ao responder qualquer pergunta, você será orientado a não responder a(s) questão(ões) que lhe causaram o constrangimento e não realizaremos a mensuração das variáveis.

Caso você sofra qualquer tipo de dano maior previsto ou não resultante de sua participação no estudo, além do direito à assistência imediata, integral e gratuita, você tem direito à indenização, conforme itens III. 2.0, IV. 4. c, V. 3, V. 5 e V. 6 da Resolução CNS 466/12.

Os dados confidenciais da pesquisa serão guardados em local seguro, na URI - SLG a qual a(o) pesquisadora(o) faz parte, por um prazo de 5 anos. Após esse prazo, tais documentos passarão por um processo de reciclagem. Caso houver dúvidas em relação a esta pesquisa, entre em contato com o(a)s pesquisador(a)s responsável(is), através dos telefones (55)9966224591 e-mail: sudbrack@uri.edu.br. (55)996337954, e ainda pelo e-mail: clauandrade20@hotmail.com. 55 (55) 99613-6091, e ainda pelo e-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Campus Frederico Westphalen. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Tel e Fax - (55) 33528184. E-Mail: cep@saoluiz.uri.edu.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879. E-Mail: conep@saude.gov.br

Solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa, em duas vias, uma para você e uma para o pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Tendo em vista os itens acima apresentados eu,
_____ de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa “Alfabetização de alunos com TEA: desafios da inclusão e emancipação no município de SLG”.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador(a): Pesquisador(a)/Orientador(a)

Local e data: _____