



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE ASSIS

LEISE CECÍLIA DE OMENA

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS
PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

ASSIS
2021

LEISE CECÍLIA DE OMENA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I:
POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ORAL E ESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos-PROFLETRAS)

Orientadora: Dra. Cláudia V. P. Binato

ASSIS
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

O55i Omena, Leise Cecília de
A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro
Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I:
possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem
oral e escrita / Leise Cecília de Omena. Assis, 2021.
159 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valéria Penavel Binato

1. Autismo. 2. Linguagem oral. 3. Linguagem escrita.
4. Interação social. 5. Funcionalismo linguístico. I. Título.

CDD 401.9



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

AUTORA: LEISE CECÍLIA DE OMENA

ORIENTADORA: CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. MARCO ANTONIO DOMINGUES SANT'ANNA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Profa. Dra. FLAVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS (Participação Virtual)
UNIFIO/Ourinhos

Assis, 24 de maio de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, que tanto me ajudou até chegar até aqui, principalmente em um ano de tantas angústias e incertezas.

À Professora Dr^a. Cláudia Valéria Penavel Binato, que me orientou e confiou no meu trabalho. Agradeço por compartilhar comigo sua paciência, otimismo e sabedoria.

Ao PROFLETRAS, que tornou possível o sonho do mestrado. Mesmo com tantas dificuldades e lutas contrárias à educação, este programa incentiva profissionais a buscarem novos horizontes e perspectivas para melhorar o ensino público.

Aos Professores Dr. Odilon Fleury Curado e Dr^a. Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros, que tanto contribuíram em minha qualificação, seus apontamentos e sugestões científicas foram valiosos e essenciais para que meu trabalho fosse concluído.

Aos meus familiares, que tanto me apoiaram, incentivaram e respeitaram momentos em que não estive presente.

À toda a comunidade escolar, alunos, pais, coordenadores, direção, professores e todos os que trabalham direta e indiretamente no dia a dia escolar, sei que todos torceram por este trabalho e contribuíram de alguma forma.

Aos amigos Alessandra, Luciene, Thiago Corado e Sandra, que participaram com empréstimos de livros, auxílio nas apresentações de trabalho, na confecção de materiais e tantas outras coisas que não consigo lembrar no momento, mas foram muitas.

À minha cunhada Miriam Fernandes, especialista em educação especial, e que tanto me ajudou com dicas e materiais de pesquisa.

Enfim, agradeço aos que estiveram ao meu lado durante esta jornada que transformou minha prática enquanto professora. Jamais entrarei em uma sala de aula sem que tais reflexões estejam presentes em minhas ações.

Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo.

Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito a vida inteira”.

Rubem Alves

OMENA, Leise Cecília de. **A Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita.** 2021. 159 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

RESUMO

A literatura científica aponta a linguagem funcional como essencial para o desenvolvimento de habilidades pertencentes ao currículo formal, em razão de ser ela, como pretendemos demonstrar, um dos fatores que facilita a participação ativa dos sujeitos em sociedade. Durante este trabalho, constatamos que alunos, dentro do diagnóstico do espectro autista, têm muita dificuldade em relação à linguagem funcional, uma vez que eles apresentam atraso na fala ou resistência/relutância em falar ou, até mesmo, linguagem oral não-desenvolvida em momentos de interação. Dessa forma, na presente pesquisa, buscamos não somente observar o comportamento comunicativo de um aluno com características autísticas, mas também, identificadas suas habilidades pré-adquiridas, mediar situações de aprendizagem que o estimulasse em um grupo com vinte e quatro alunos, em uma sala de ensino regular. Antes de tudo, verificamos as condições arquitetônicas da escola, pois a acessibilidade era muito importante para que, tanto esse aluno como sua família, se sentissem apoiados e seguros; além disso, foi importante conhecer a opinião dos pais dos demais alunos sobre inclusão para depois, então, construir um plano de ação cujo propósito era estimular o desenvolvimento e a progressão de habilidades do grupo, uma vez que todos estavam em processo de alfabetização. A pesquisa teve início em 2019 com alunos na idade entre seis e sete anos, regularmente matriculados no primeiro ano do ensino fundamental I, e teve continuidade no início de 2020, quando esses mesmos alunos já haviam avançado para o segundo ano do ensino fundamental I. Porém, em março do mesmo ano, as aulas foram interrompidas em sua forma presencial devido à pandemia da COVID-19. Infelizmente, a interação entre os alunos foi muito prejudicada. No entanto, podemos afirmar que, mesmo diante dos muitos obstáculos, desenvolvemos as atividades programadas, pois contamos com a valiosa ajuda dos pais que nos apoiaram em todas as etapas da pesquisa. No ano de 2019, observamos atenta e constantemente a sala, construímos um plano de ensino individual para o aluno com TEA, confeccionamos para ele materiais adaptados com imagens e favorecemos momentos de interação com o grupo. Pretendemos ainda demonstrar a importância da inclusão, considerada não apenas para que a lei seja cumprida no ambiente escolar, mas também para que os sujeitos respeitem as diferenças, contribuindo para que haja evolução no processo de aprendizagem de todos os envolvidos. O professor deve mediar tais interações e fazer as adaptações necessárias nas intervenções pedagógicas. Ressaltamos que, no currículo escolar, existem diversos campos a serem trabalhados. Contudo, como este trabalho está vinculado ao Mestrado PROFLETRAS, cujos objetivos se referem à investigação no campo das linguagens, restringimo-nos a apresentar ações que contribuíram para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Linguagem oral e escrita, Interação social; Uso funcional da linguagem.

OMENA, Leise Cecília de. Inclusion of students diagnosed within the autism spectrum of disorders (ASD) in the first years of elementary school: possibilities and practices for oral and written language learning. 2021. 159 pages. Dissertation (Professional Master Degree in Portuguese Language) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

ABSTRACT

Scientific literature indicates that functional language skills are essential for individuals to develop abilities found in an academic curriculum. This research aims to show how functional language also helps the individual to actively participate in society. We observed that students who had a diagnosis within the autism spectrum of disorders (ASD) exhibit underdevelopment, or no development at all, of language skills. These students showed equal resistance to interact with others. Accordingly, we tried to observe not just the communicative behavior of students diagnosed within the autism spectrum, but also to identify the skills they already had, and to mediate learning situations that would encourage these students in a regular school classroom of twenty-four children.

We began by examining the architectural aspects of the school, because accessibility is important to the ASD students and their families. Accessibility makes both students and families feel like they have support and are safe. Likewise, it was important to know the parents' opinion on inclusion. From there we were able to elaborate an action plan to stimulate skill development and progress, individually as well as for the whole group. It is important to note that all these students were in the process of learning how to read and write. This research began in 2019, with students who were between six and seven years old, and who were enrolled in the first grade of elementary school. It continued in 2020, when they had progressed to second grade. However this research was interrupted in March 2020 because of the COVID-19 pandemic, when in school classes were suspended. Unfortunately, interaction between the students was harmed. Nevertheless, and despite the obstacles in the way, we can say we were able to develop the planned activities thanks to the support of the student's parents in all phases of the research. In 2019 we observed and evaluated the classroom closely. From there we built an individual teaching plan for ASD students with adapted materials containing images. Finally, we provided interaction between ASD students with the rest of the group. We tried to demonstrate the importance of inclusion as something that contributes to the evolution of the learning process for all individuals. Inclusion also helps the students to learn to respect those who are different, and it should not be done just to comply with the law. Teachers should mediate interactions amongst the students and make the necessary adaptations to optimize inclusion. We emphasize that in a regular school curriculum there are many fields to be worked upon, but this research, being a part of PROFLETRAS Master's degree, was limited to showing the actions that contribute to oral and written language development.

KEY WORDS: Autism; Oral and Written Languages; Social Interaction; Functional Use of Language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PREÂMBULO.....	12
2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	13
3. PROPOSTA E OBJETIVOS.....	15
PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
1. LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO.....	19
1.1. LINGUAGEM ORAL E SEU DESENVOLVIMENTO.....	19
1.2. LINGUAGEM ESCRITA E SEUS PROCESSOS.....	21
1.3. RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA.....	25
1.4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM	29
2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	33
2.1. MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (DSM).....	33
2.2. O QUE É AUTISMO?	35
2.3. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO	38
3. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E AUTISMO.....	41
3.1. COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE TEA.....	41
3.2. DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO AUTISTA.....	44
3.3. LUTA PELA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS.....	45
4. ESCOLA E AUTISMO.....	49
4.1. IMPORTÂNCIA DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR.....	49
4.2. O QUE É PROGRAMA TEACCH?	52
4.3. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA.....	53
PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
1. PLANO DE TRABALHO.....	56

1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
1.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	58
2. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO.....	59
2.1. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	59
2.2. ESPAÇO DA PESQUISA.....	60
2.3. ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO.....	61
PARTE III	65
1. INCLUSÃO COMO PRÁTICA NA SALA DE AULA.....	65
1.1. AVALIAÇÃO COMO ALIADA.....	65
1.2. PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL (PEI)	67
1.3. PRODUÇÃO DE MATERIAIS	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	95
Anexo I	95
Anexo II	97
Anexo III	99
Anexo IV	101
Anexo V	105
Anexo VI	107
Anexo VII.....	111

ÍNDICE DE IMAGENS

FIGURA 1 – Consciência Fonológica – Imagem inspirada nas explicações de Magda Soares	23
FIGURA 2 - Exemplos de realismo nominal.....	23
FIGURA 3 - Exemplos de realismo nominal.....	23
FIGURA 4 - Lista de sugestão para a sondagem das hipóteses de escrita no decorrer do ano, pelo material “Ler e Escrever” - Exemplo de escrita sem valor sonoro.....	24
FIGURA 5 - Lista de sugestão para a sondagem das hipóteses de escrita no decorrer do ano, pelo material “Ler e Escrever” - Exemplo de escrita com valor sonoro.....	24
FIGURA 6 - Consciência fonêmica e relação fonema/grafema.....	25
FIGURA 7 - Diferenças entre fala e escrita apontada por autores que assumem a perspectiva da dicotomia.....	27
FIGURA 8 - Distribuição dos gêneros textuais no contínuo.....	28
FIGURA 9 - Modelos de placas de comunicação.....	72
FIGURA 10 - Modelos de placas de comunicação.....	72
FIGURA 11 - Modelo de rotina escolar.....	73
FIGURA 12 - Modelo de calendário com dia, mês e ano.....	73
FIGURA 13 - Quebra-cabeça com figuras e palavras.....	74
FIGURA 14 - Flash cards.....	74
FIGURA 15 - Cartelas com imagens e palavras para a escrita com alfabeto móvel....	75
FIGURA 16 - Foto dos jogos de formas geométricas e cores.....	75
FIGURA 17 - Foto do quebra-cabeça Objetos e seus nomes.....	76
FIGURA 18 - Foto do quebra cabeça Objetos e seus nomes.....	76
FIGURA 19 - Escrita do nome com suporte.....	76
FIGURA 20 - Atividades com cores.....	77
FIGURA 21 - Atividades com flash cards.....	78
FIGURA 22 - Foto de atividade com pintura.....	78
FIGURA 23 - Atividades de grafomotricidade.....	79
FIGURA 24 - Roda de conversa.....	80
FIGURA 25 - Interação no parque.....	81
FIGURA 26 - Atividade na quadra.....	82
FIGURA 27 - Interação com crianças de outras salas.....	82
FIGURA 28 - Atividades de interação e melhora na mobilidade.....	83
FIGURA 29 - Interação no pula- pula.....	83
FIGURA 30 - Momento de interação e aceitação.....	84
FIGURA 31 - Ida ao teatro.....	84
FIGURA 32 - Ida ao teatro.....	84
QUADRO 1 - Níveis de planejamento do PEI.....	68
QUADRO 2 - Inventário de habilidades escolares.....	69
QUADRO 3 - Rotina.....	71

INTRODUÇÃO

1. PREÂMBULO

No ano de 2005, por meio de um concurso público, ingressei¹ em meu trabalho na área da educação no cargo de Monitora de Creche da Prefeitura Municipal de Assis (SP). Nesse período, havia concluído apenas o ensino médio e meu interesse limitava-se a ter um emprego com estabilidade. No entanto, com meu envolvimento no ambiente escolar, após o início de minha atuação, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o papel mediador do professor naquele espaço tão importante para a comunidade.

Em 2006, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Paulista (UNIP) e, em 2008, me formei. Logo em seguida, assumi o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil.

No ano de 2009, ingressei no Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), no Câmpus de Assis. Assim que me formei, em 2012, comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no período noturno, como professora eventual, na Rede Estadual de São Paulo, na E. E. Prof. “José Augusto Ribeiro”, em Assis. No período diurno, continuei com o meu trabalho na Educação Infantil - modalidade Creche até o ano de 2014.

No ano de 2015, efetivei-me, mediante concurso público, como professora da Educação Básica I (PEB I - 25 horas), na Educação Infantil, mas na modalidade Pré-Escola. No ano de 2019, iniciei a ampliação de jornada em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental I. Nesse mesmo ano, fui aprovada na 6ª Turma de mestrado do PROFLETRAS. Em 2020, fui efetivada no cargo de PEB I-30 horas, do Ensino Fundamental I, e continuei lecionando, agora no 2º ano, para os mesmos alunos do ano de 2019.

Assim que iniciei o mestrado, o tema da pesquisa deveria ter como foco a análise de materiais para alfabetização, pois foi minha primeira experiência com uma turma na idade compatível a essa fase e, nos encontros da Hora de Estudo, ouvia muitas críticas aos materiais didáticos, principalmente sobre a falta de atualização do conteúdo do Ler e

¹ No preambulo optei por escrever em primeira pessoa do singular, por tratar-se de um relato da minha experiência profissional.

Escrever e do EMAI² que, segundo os meus colegas de trabalho, a última atualização teria ocorrido no ano de 2011. O que mais me inquietava, porém, era o fato de, mesmo sem nenhuma experiência de inclusão, ter dois alunos autistas na sala. Em razão da grande responsabilidade de auxiliá-los em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e da aquisição da escrita, resolvi me dedicar ao tema da inclusão, com ênfase no trabalho de ampliação de vocabulário ou mesmo de estímulos para uma comunicação funcional em alunos não verbais. e, por consequência, optei por um trabalho voltado para a investigação de como pode ocorrer a alfabetização de crianças dentro do espectro autista com tais características.

Portanto, as dificuldades com as quais me deparei incentivaram-me a pesquisar não somente sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo, mas também sobre possíveis intervenções que um professor pode fazer ao atendê-las durante as aulas. Além disso, busquei informações sobre avaliações apropriadas para identificar as reais habilidades desses alunos portadores de transtorno do espectro autista (TEA). Essas avaliações indicaram os procedimentos a seguir para adequar as atividades que pudessem amenizar os entraves de suas deficiências. Havia ainda, de minha parte, uma grande preocupação quanto ao relacionamento entre esses alunos e os demais estudantes, principalmente no que diz respeito ao trato com aqueles que precisam de atendimento especial.

2. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Pretendemos apresentar um Estudo de Caso de um aluno autista, estudante do no 1^a ano do Ensino Fundamental I, em uma escola que pertence a Rede Municipal de Ensino de Assis, quando do início desta pesquisa, em 2019. De caráter longitudinal, essa pesquisa teve continuidade em 2020, ano em que todos os alunos já estavam matriculados no 2^o ano. Destacamos que a retomada das aulas ocorreu de modo presencial até meados do mês de março; nos meses seguintes, por medidas de segurança devido à Pandemia da COVID-19, tivemos que nos adaptar ao ensino à distância.

O tema da pesquisa foi escolhido em virtude da grande quantidade de alunos com

² Projeto EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais Curso 1 – 2^a Edição – 2018

algum tipo de necessidade especial, atendidos em salas regulares das Redes de Ensino e em vários segmentos da Educação, em obediência às leis de inclusão.

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) representa um grande avanço no ensino básico e fundamental; na verdade, podemos dizer que se trata de uma conquista, haja vista que essas pessoas foram excluídas, por décadas, da sociedade, vivendo à margem e sem usufruir seus direitos em plenitude.

Em 6 de julho de 2015, a então presidente Dilma Rousseff aprovou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, mediante a Lei Nacional 13.146, que garante ao deficiente 10 direitos fundamentais, a saber: direito à vida; direito à habilitação e reabilitação; direito à saúde; direito à educação; direito à moradia; direito ao trabalho; direito à assistência social; direito à Previdência Social; direito à cultura, ao desporto, ao turismo e ao lazer; e direito ao transporte e à mobilidade.

Todos esses direitos de cidadania estão previstos em outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e fazem parte, inclusive, da Constituição Federal de 1988. O Estatuto aprovado pela presidente, contudo, trata mais detalhadamente de todas as garantias de que são merecedoras as pessoas com deficiência (PcD) e que devem ser oferecidas tanto pela sociedade civil quanto pelo poder público.

Anteriormente, foi aprovado, em 02 de fevereiro de 2014, o Decreto de número 5296/04, que regula as normas de acessibilidade a serem cumpridas por diversos segmentos da sociedade. Interessa-nos, particularmente, o Capítulo II, Art. 5º, sobre os tipos de deficiência: deficiência física; deficiência mental (atualmente tratada como deficiência intelectual); deficiência auditiva; deficiência visual e a deficiência múltipla. dentre elas, destacamos o texto do item D, que menciona:

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e [...] (BRASIL, 2014, Capítulo II, art 5º)

Amparados nas leis mencionadas e em virtude das muitas lutas dos familiares e lideranças, os deficientes podem cobrar seus direitos. Resguardados, então, por lei

específica e, conseqüentemente, com mais chances de serem atendidos pelas autoridades, eles podem usufruir, de fato, dos benefícios da inclusão, questão relacionada não somente à escola, mas também aos direitos de cidadania.

Apesar de as leis mencionadas não serem cumpridas como deveriam, existem, atualmente, meios legais de exigir que o cidadão, na condição de PcD, seja visto e tratado com respeito e igualdade. Suas deficiências e seus direitos devem ser respeitados e para que isso se dê, devemos combater os estereótipos pré-concebidos.

Quanto mais cedo as crianças aprenderem a conviver bem com todos os tipos de diferenças, melhor será nossa sociedade, pois, na maioria das vezes, aquilo que não vivenciamos ou não percebemos nos torna insensíveis e, até mesmo, ignorantes em relação aos nossos divergentes. No entanto, ao nos relacionarmos com outras crianças em diferentes condições, cedemos lugar ao respeito e à tolerância, diminuindo assim o espaço ocupado pelo preconceito e pela discriminação, contexto que contribuirá para uma sociedade mais justa e menos desigual.

Nosso intento foi observar esses alunos especiais e mediar as situações de aprendizagem no desenvolvimento da linguagem oral e também o progresso na aquisição da escrita. Todos os procedimentos adotados e as adaptações necessárias foram abordados detalhadamente no *corpus* da pesquisa.

3. PROPOSTA E OBJETIVOS

Este trabalho teve por objetivo tratar da inclusão de pessoas com deficiência intelectual, em especial as portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificado em três graus: leve, moderado e severo. De acordo com o nível de TEA apresentado por cada pessoa, é determinado o grau de sua dependência e o atendimento disponível para seu auxílio e desenvolvimento de suas habilidades.

A escola em que lecionamos fica localizada no Jardim III Américas, no município de Assis. Possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para auxiliar alunos, de acordo com suas necessidades específicas. As crianças são atendidas fora do horário de frequência das aulas, em sala regular de ensino (contraturno).

Objetivando preservar a identidade do aluno autista em nosso trabalho, iremos nos referir a ele de maneira impessoal, isto é, com a inicial E. É importante mencionarmos que, no

início da pesquisa, havia na classe outro aluno com deficiência, identificado aqui como o A, transferido posteriormente para o 1º ano B na mesma escola. Embora em sala diferente, continuamos a observar seu desenvolvimento tanto nas questões sociais como em seu progresso na alfabetização, uma vez que já tínhamos a autorização de seus familiares para que ele participasse da pesquisa.

O aluno A, nessa época com seis anos, foi diagnosticado com autismo leve ainda quando bebê e, por isso, teve suporte médico e terapêutico desde cedo. O fato de A ter sido diagnosticado precocemente e logo ter recebido tratamento compatível, talvez explique seu bom desempenho nas atividades do currículo formal e o desenvolvimento da linguagem funcional, sem que houvesse a necessidade de adaptações. Em sala de aula, observamos que ele apresentava algumas dificuldades na coordenação motora e na fala; socialmente, tinha dificuldades para se relacionar. No entanto, conseguia entender o conteúdo e acompanhava com a mesma habilidade dos outros alunos.

O diagnóstico do E, também com seis anos, foi tardio; ocorreu poucos meses antes do início de nossa pesquisa e, portanto, necessitamos adaptar o currículo para que ele pudesse acompanhar o desenvolvimento das atividades. A dificuldade de confirmar seu diagnóstico atrasou-lhe o acesso às terapias e aos atendimentos. De acordo com a família, por apresentar um sério comprometimento na fala, o aluno recebia atendimento especializado com fonoaudióloga, mas que, por problemas particulares, foi interrompido. Além disso, o aluno também apresentava muitas dificuldades na interação social e na coordenação motora fina³. Logo em seguida, E foi diagnosticado com autismo leve, associado à deficiência intelectual.

O intuito de passarmos, neste momento, informações e fazermos comparações sobre o desenvolvimento dos alunos A e E mesmo após a transferência do A, é para confirmar a importância do diagnóstico precoce e do atendimento apropriado, visto que os dois alunos apresentavam o mesmo nível de autismo. Porém, o acesso ao tratamento e a terapias, associado à interação no ambiente escolar, influenciou diretamente o bom desenvolvimento cognitivo e social de A. Também destacamos que, para iniciar o mais rápido possível o tratamento, é necessário que os pais recebam as devidas informações, a que certas famílias, por sua condição social, não têm acesso.

Enquanto o aluno A deu início ao tratamento com mais ou menos três anos de idade, E

³Coordenação motora fina refere-se ao uso de músculos pequenos, como os das mãos e dos pés. Observamos melhor o uso de tais habilidades quando desenhamos, pintamos, manuseamos pequenos objetos ou realizamos movimentos mais precisos e delicados.

só foi diagnosticado e iniciou algumas das terapias indicadas com o tratamento adequado (remédios) aos seis, ou seja, no mesmo ano em que começou seus estudos no Ensino Fundamental I. Outro ponto importante para nosso estudo foi observarmos que, embora os dois alunos apresentassem o mesmo nível de autismo, o leve, E possui uma outra deficiência que aumenta suas limitações. Isso comprova a afirmação de muitos especialistas de que cada autista possui particularidades e necessidades específicas.

Tivemos, então, que buscar, em vídeos nos canais da Plataforma Youtube, bem como acompanhar grupos de formação pelos aplicativos Whatsapp e Telegram, informações sobre o TEA com especialistas, que ensinam a criar e a manipular materiais direcionados aos autistas. Esses materiais, aos quais posteriormente recorreremos, foram montados com o auxílio de uma estudante de Psicologia, que acompanhava o aluno “E” durante as aulas.

Como foi dito, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determina que a criança com qualquer tipo de deficiência tenha sua inclusão em salas regulares e frequente salas de atendimento específico em contraturno. A inclusão não admite salas especiais, separadas, para essas crianças. O convívio entre elas e com a comunidade escolar deve ser cada vez mais estimulado; seus familiares também necessitam de apoio, pois, além de serem vistos como parte integrante do processo de aprendizagem, eles devem ter acesso a todas as informações referentes ao desenvolvimento de seus filhos.

Afastando-nos da utopia de que, após as leis, tudo mudou rapidamente e as propostas de inclusão estão sendo cumpridas a contento, e, cientes das muitas dificuldades que os deficientes enfrentam diariamente, propusemo-nos acompanhar o processo de aprendizagem do aluno E, durante as aulas em sala regular, atentando para as informações do projeto frequentado por ele no contraturno, mui generosamente fornecidas pela família do aluno; propusemo-nos também observar, até o momento em que houve a migração das aulas para a modalidade *on-line*, o seu desenvolvimento e registrar a ocorrência de resultados positivos de sua interação com os demais alunos da sala; propusemo-nos ainda acompanhar o progresso no desenvolvimento da linguagem oral e na aquisição de escrita e registrar, igualmente, que as atividades indicadas por nós potencializaram os estímulos pedagógicos recebidos e os avanços conquistados nos anos de 2019 e 2020, a respeito da formação cidadã dessa criança com deficiência.

Portanto, os objetivos gerais são:

- Desenvolver materiais que possam auxiliar o aprendizado de alunos com

TEA, principalmente os relacionados à aquisição das linguagens oral e escrita;

- Verificar como é a sua interação social e a sua participação em rodas de conversa, em atividades musicais e na contação de histórias;
- Mostrar o quão importante é para o professor conhecer todo o processo de aprendizagem do contraturno, a fim de poder criar momentos e atividades que potencializem os estímulos já recebidos pela criança.

Os objetivos específicos são:

- Aperfeiçoar situações de convivência e aprendizado do E, portador de TEA em uma sala regular;
- Refletir com os alunos sobre a importância do respeito que devem ter entre si e da contribuição de todos para o processo formativo;
- Criar um Plano de Ensino Individual (PEI) para E com o apoio de questionários específicos e a avaliação de conhecimentos prévios;
- Desenvolver materiais para o auxílio do aprendizado do E, principalmente os relacionados à aquisição das linguagens oral e escrita;

Diante do exposto, enfatizamos a necessidade de uma pesquisa cujo objetivo foi tentar responder aos seguintes questionamentos:

- a) O que é TEA e qual a relevância do atendimento diferenciado para crianças com esse transtorno?
- b) Como a escola recebe esse aluno e quais as políticas de apoio e suporte que oferece a familiares, alunos e professores para estimular a inclusão?
- c) O que um professor pode fazer para potencializar o desenvolvimento e a inclusão de alunos com TEA, principalmente no desenvolvimento da oralidade e na aquisição da escrita?

Ao longo desta pesquisa, tentamos responder a tais questionamentos após observarmos como a inclusão pode ser benéfica não só ao PcD, mas também às demais pessoas envolvidas nesse processo de aprendizagem.

PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO

1.1 LINGUAGEM ORAL E SEU DESENVOLVIMENTO

A linguagem oral é descrita por Marcuschi (1997) como um dos modos em que a linguagem se realiza. Quando pensamos em oralidade, logo a associamos à fala que, por sua vez, para ocorrer envolve vários outros fatores. Vigotski (2018), em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, ressalta que tanto os fatores hereditários quanto o meio em que a criança vive irão atuar diretamente não só na fala, mas também em seu desenvolvimento como um todo. Apesar de ter havido, por um longo período, discussões sobre ser a linguagem inata⁴ ou empírica⁵, atualmente, chegou-se à conclusão de que os dois fatores podem influenciar no seu desenvolvimento.

Vigotski destaca que a idade cronológica nem sempre corresponde à idade biológica, pois, em determinados estágios da vida, a criança poderá se desenvolver mais na estrutura corporal do que na psíquica. Poderá desenvolver primeiro os membros inferiores, para depois desenvolver os membros superiores e, não sendo esta ordem rígida, o processo pode, portanto, se alternar. Seguindo essa linha, o autor compara crianças, nascidas no mesmo dia, e ressalta que, ao longo de seu desenvolvimento, cada uma delas poderá estar em diferentes estágios de desenvolvimento biológico, mesmo que tenham a mesma idade cronológica.

Para exemplificar, imaginemos o desenvolvimento da fala, por exemplo, se três crianças nascerem no mesmo dia, podemos afirmar que elas terão a mesma idade em seus documentos, mas ao observarmos o desenvolvimento específico da fala de cada uma delas, observaremos que a primeira pode falar com objetividade aos dois anos, a segunda pode ter este mesmo nível de desenvolvimento com um ano e oito meses e a terceira poderá chegar a este desenvolvimento apenas com dois anos e quatro meses. Essa variação existe porque, para que o desenvolvimento da fala ocorra de forma plena, a criança precisará de estímulos do meio em que vive, associados a fatores biológicos e, só então, ela fará associações com o conhecimento que já internalizou para progredir em suas habilidades; ela transforma o conhecimento prévio ao entrar em contato com novos conhecimentos e, através dos processos

⁴ Inata: neste quesito supõe-se que o homem já nasce com a capacidade de fala.

⁵ Empírica: acredita-se que a fala só se desenvolverá através da interação com seus pares.

de internalização e assimilação, avança um degrau na sua evolução.

A criança, ao nascer, não se comunica através da fala; ela interage com o meio, chorando, para comunicar algum desconforto. Aos três meses, ela inicia gestos indicativos, pouco depois, começa a balbuciar e a produzir alguns sons. Após os seis meses, ela começa a prestar atenção nos sons de seu interesse com intenção comunicativa. A partir de então, se desenvolve neurologicamente para ter condições de reproduzir o que ela ouve, procurando captar-lhe o sentido.

Vigotski (2018) explica que aquilo que a criança ouve atribuirá sentido diferente à medida que a idade avança, mesmo que ditas com as mesmas palavras e pela mesma pessoa. A partir de um ano, ela desenvolve as primeiras palavras. Felix (2009) afirma que o ideal seria que o desenvolvimento da fala e da linguagem ocorresse nos dois primeiros anos de vida.

Para Mousinho (2008), a comunicação humana se diferencia da comunicação das demais espécies animais por três fatores: pela possibilidade de simbolizar; pela estrutura gramaticalmente organizada; e pelo fato de possuir diversos sistemas de comunicação. Assim como Vigotski, ele afirma que a criança aprende as convenções comunicativas utilizadas no meio do qual fazem parte.

Afirma Vigotski (2018) que os sons da fala humana diferem dos demais sons existentes na natureza pelo objetivo de transmitir um determinado sentido ou um som significante. Os fonemas se unem para formar um som com significado, por exemplo, a troca dos fonemas /m/ e /g/ nas palavras mato e gato, muda o significado da palavra.

Existe uma linha organizacional no desenvolvimento da fala e, de acordo com Mousinho (2008), a criança inicia os primeiros sons pronunciando com os lábios os fonemas /b/m/p/, depois surgem o /n/t/l/ e, em seguida, /d/c/f/s/ /g/v/z/R/ch/j. Diz ele também que as produções mais complexas /lh/nh/r, exemplificadas nas palavras: calha, barata e caminho, aparecem de forma adequada apenas posteriormente, visto ser a combinação desses fonemas complicadora. Vigotski (2018) faz uma observação interessante quanto ao /r/ /er/ e /rr/, uma vez que surgem desde cedo no balbucio da criança; porém, entre os três e cinco anos, ela encontra dificuldade em pronunciá-los com seu valor semântico.

A literatura científica aponta que o desenvolvimento da linguagem oral na criança inicia-se com uma única palavra que funciona como frase. Um exemplo disso é quando a criança, com sede, aponta para o copo e diz “água”. Nesse momento, o adulto tem um papel importante, pois pode intervir nessas interações da fala, ampliando o repertório da criança, ao

completar a frase ou ao perguntar: “Você quer beber água?” Assim, as frases com duas ou mais palavras irão tomando forma e, por volta dos três anos, a criança poderá ser capaz de formular frases mais complexas. Ainda de acordo com Mousinho (2008), a partir dos 4 anos, a criança já deve formular falas fluentes com todos os seus elementos. Quando estiver em idade escolar formal, ou seja, seis anos, observamos que sua fala já se tornou clara e objetiva e quanto maior for seu repertório, mais facilidade encontrará no seu processo de alfabetização.

Entendemos que o progresso é contínuo, principalmente em relação à linguagem; por essa razão, apresentamos aqui, de modo sucinto, algumas das principais características do desenvolvimento da linguagem oral na criança de zero a quatro anos.

1.2 LINGUAGEM ESCRITA E SEUS PROCESSOS

A linguagem escrita surgiu na região da Mesopotâmia para suprir, inicialmente, a necessidade que o homem tem de realizar registros comerciais, sendo depois aperfeiçoada e tornada permanente para registrar tudo aquilo que deveria ser lembrado, sem se dissolver no tempo. No caso da fala, entendemos ter, hoje, recursos tecnológicos para fazer registros, algo impensável há mais ou menos 3.000 a.C. Diz Soares (2020) que, quando surgiu, a escrita era vista como uma tecnologia também utilizada para mediar práticas sociais, econômicas e culturais.

Rojo (2006) afirma que podemos distinguir três sistemas de escrita: o sistema ideográfico ou logográfico, em que cada signo representa uma ideia e isso exige milhares de signos, o que torna seu aprendizado mais longo; o sistema silábico, no qual cada signo representa o som de uma sílaba; e, por fim, o sistema alfabético, em que cada signo representa um fonema. Nesse último sistema, os signos podem combinar-se para formar sons diferentes, compondo-se por cerca de 30 signos que formam o alfabeto de uma língua e simplificando a sua aprendizagem. Para Rojo, essas três formas de escrita ainda são usadas por diferentes sociedades, que foram historicamente criando novas formas e modificando esses sistemas para atender suas necessidades sociais.

Após este breve relato histórico sobre a escrita, discorreremos um pouco sobre como a criança aprende o sistema de escrita que pertence à sociedade da qual faz parte. Sabemos que o contato com a escrita ocorre muito antes de a criança entrar na escola para ser alfabetizada, e que, assim como o desenvolvimento da fala, até conseguir escrever com entendimento e independência, a criança precisa passar por um processo longo; este que se denomina

alfabetização, consiste em codificar e decodificar signos e atribuir-lhes sentido.

Soares (2020) descreve esse processo como a etapa de apropriação da tecnologia de escrita ou domínio das habilidades necessárias para ler e escrever. A leitura e a escrita seguem convenções específicas em cada sociedade, como a organização de escrita “de cima para baixo, da esquerda para a direita e a manipulação correta dos suportes em que se escreve” (SOARES, 2020, p.26)

Além de fazer essas construções sobre a escrita, Soares diz também que, por viver em um meio permeado pela escrita, a criança percebe que escrever é transformar a fala em sinais, através de diferentes suportes e ler é converter estes suportes em fala. Apesar de sua experiência com a escrita se desenvolver predominantemente por interações sociais de uso frequente na sociedade, é através da escola que esta aprendizagem é sistematizada e sua compreensão do sistema de escrita alfabética ocorre de forma progressiva. Compreender a leitura como um sistema representativo de sons da língua, formado por letras, não é algo automático e, tampouco, imediato.

Para chegar ao nível alfabético, a criança passa por várias etapas evolutivas de escrita e, para que este desenvolvimento seja bem estimulado, caberá a escola conhecer o que a criança já consegue fazer sozinha⁶ e o que consegue fazer com ajuda⁷ para, a partir daí, direcionar novos caminhos mediante os quais ela possa avançar no seu desenvolvimento⁸, como nos explica Vigotski (*apud* SOARES, 2020).

Inicialmente, as crianças entendem a escrita como marcas que as pessoas usam como meio de comunicação e tentam reproduzi-las por meio de rabiscos e garatujas para, só depois, evoluírem para a escrita de letras. No entanto, antes disso, precisam entender que aquelas marcas escritas representam a fala ouvida por elas, sendo a reflexão sobre as partes sonoras da fala o que chamamos de consciência fonológica que, conforme Soares (2020), se distingue por alguns aspectos que são: a palavra; as sílabas; as rimas e os fonemas. Apenas após a compreensão desses fenômenos é que a criança chegará a entender o princípio alfabético e terá condições de refletir a respeito dos processos de leitura e escrita.

⁶ Zona de desenvolvimento real: é determinado pela capacidade que a criança tem de resolver tarefas com independência (o conhecimento real).

⁷ Zona de desenvolvimento proximal ou eminente (Zóia Prestes, 2012): é a distância entre o desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. (a criança necessita de mediação, mas isso, não garante o seu efetivo desenvolvimento.).

⁸ Zona de Desenvolvimento potencial: aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém (o saber a ser alcançado).



Figura 1 – Consciência Fonológica – Imagem inspirada nas explicações de Magda Soares (2020, p. 77).

Franchi (2001) define a fase inicial como pré-silábica ou momento em que as crianças não fazem relação da grafia com o som, caracterizando a escrita como algo primitivo e sem controle de quantidade de grafias. Soares (2020) destaca também que, durante sua fase de desenvolvimento na escrita, é comum a criança ter aquilo a que se denomina **realismo nominal**; em outros dizeres, imagina que a palavra possui semelhança com o objeto: nomes grandes representam objetos grandes e nomes pequenos representam objetos pequenos.



Figuras 2 e 3 – Exemplos de realismo nominal

Aqui, representamos a escrita com letras, mas ressaltamos que, antes de aprender a grafia correta dessas letras, a criança faz representações por meio de rabiscos ordenados e desordenados.

Após a escrita pré-silábica, a criança avança para a escrita silábica com ou sem valor sonoro, isso porque, neste momento, ela já consegue segmentar e compreender a ligação entre

o som das palavras dividindo-as em sílabas bem como representar cada pedaço da palavra (sílabas) com apenas uma letra; no entanto, esta representação é aleatória ao que quer dizer que as letras usadas na representação, na maioria das vezes, não possuem conformidade com os sons (fonemas) que compõem a sílaba. Vejamos o quadro abaixo:

ANIMAIS	
DINOSSAURO	AVTR
CAMELO	ADI
GATO	RH
RÃ	I
EU TENHO UM GATO	ANJUERTOCVBTOE

Figura 4 – Lista de sugestão para a sondagem das hipóteses de escrita no decorrer do ano, pelo material “Ler e Escrever” - Exemplo de escrita sem valor sonoro.

Em seguida, a criança evolui em sua aprendizagem do sistema escrito e chega à escrita silábica com valor sonoro, isto é, passa a dividir as palavras em sílabas, com a representação escrita de uma letra para cada som; porém, isso já não ocorre mais aleatoriamente, pois ela escolhe o som que mais lhe chama a atenção na pronúncia da sílaba. Soares (2020) afirma que o mais comum é que a letra escolhida seja vogal:

[...] obrigatória em todas as sílabas do português, considerada o *núcleo* da sílaba. Além disso, as vogais são as únicas letras cujo nome corresponde ao fonema que representam, são os únicos fonemas pronunciáveis [...]. Assim [...] escrevem, por exemplo, a palavra MARACUJÁ silabicamente, uma letra para cada sílaba, mas fonetizam as sílabas representando-as pela vogal núcleo de cada uma: AAUA; escrevem a palavra PERA por EA, [...]. (SOARES, 2020, p. 97)

ANIMAIS	
DINOSSAURO	IOAO
CAMELO	AEO
GATO	AO
RÃ	A
EU TENHO UM GATO	E EO U AO

Figura 5- Lista de sugestão para a sondagem das hipóteses de escrita no decorrer do ano, pelo material “Ler e Escrever” - Exemplo de escrita com valor sonoro, a criança também já começa a escrever pequenas frases, valendo-se da mesma estratégia de escrita.

À medida que a criança avança no seu processo de aprendizado da linguagem escrita, passa a perceber, cada vez mais, os fonemas e começa a deduzir que o fonema pode ser

representado por mais de uma letra. A essa altura, ela já está dominando a escrita silábico-alfabética e poderá desenvolver rapidamente a capacidade de segmentar todas as sílabas das palavras, pois terá a compreensão da escrita como representação dos sons da fala. Para Soares (2020), junto com essa compreensão, a criança terá um desenvolvimento cognitivo e linguístico e, se receber os estímulos necessários, avançará no domínio da *fonetização da escrita*, e assim sucessivamente, até se apropriar do princípio alfabético e, progressivamente, também do ortográfico. Todos esses processos Soares (2007) representa na imagem a seguir:

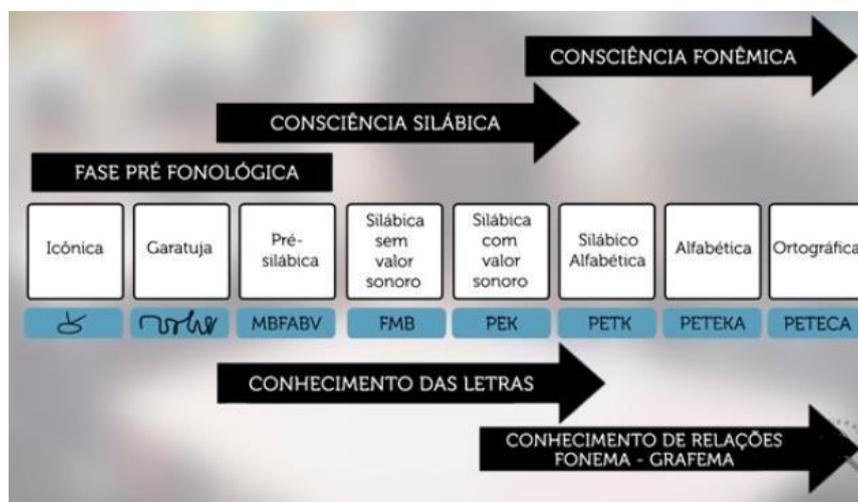


Figura 6 - Consciência fonêmica e relação fonema/grafema (SOARES, 2007b).

É importante lembrarmos que a proposta do Ministério da Educação é que a criança esteja alfabetizada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I, lembrando que a educação infantil passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos. Sendo assim, a criança deve ser alfabetizada dos 4 até os 8 anos, deve ser capaz de ler e escrever, produzir textos e já ter o domínio da escrita ortográfica e também saber interpretação textual. Temos conhecimento, no entanto, que, em muitos casos, isso não acontece porque saber ler e escrever ou codificar e decodificar os signos não é suficiente para atender a todas as situações em que a escrita e a leitura ocorrem em nossa sociedade. O letramento que, quando ensinado junto à alfabetização, trará resultados mais eficientes no desenvolvimento da criança.

1.3 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

Vimos, no tópico anterior, que a criança, durante o processo de alfabetização, precisa da consciência fonêmica, o que implica em compreender os sons (fonemas) e as letras que os

representam. Esses processos evolutivos na escrita são o resultado das vivências nas relações socioculturais do meio do qual a criança faz parte. Quando chega à escola, ela já teve contato com diversos contextos linguísticos ou com a linguagem em suas diversas modalidades. Neste trabalho, tratamos não apenas da modalidade oral, mas também da escrita. A seguir, esclareceremos a relação entre essas duas modalidades, formas de interação e mediação da sociedade.

Diz Rojo (2006) que o grande advento que colocou em foco a separação entre a língua falada e a língua escrita foi a criação da imprensa e da escrita mecânica quando o texto ganhou autonomia em relação à palavra falada. O escrito “começou a significar mais do que simplesmente a escrita” (ROJO, 2006, p.26), pois o texto passou a ter sentido por si mesmo ou a colocar-se como discurso de um autor que se põe em relação com outros discursos de outros autores. Rojo, em suas explicações, prossegue dizendo que uma das diferenças entre texto e fala é a ampla possibilidade de interpretação que o texto possui. Como exemplo, ela esclarece que, durante uma interação, em uma conversa, os sujeitos interlocutores estarão discutindo sobre o mesmo assunto e, a qualquer momento, uma das partes pode interromper a fala e tirar dúvidas, o que nem sempre ocorre na leitura de um texto, porquanto a leitura depende do contexto de quem lê e interpreta o texto.

Numa conversa informal entre dois amigos, podemos distinguir características próprias do contexto social em que estão inseridos: em sua fala pode haver gírias, palavras abreviadas e até mesmo suprimidas em razão da percepção de um dos interlocutores sobre o conhecimento do outro em relação ao assunto tratado. Quando comparamos o mesmo tema, porém em outro meio de comunicação como parte de uma notícia de um jornal ou revista, identificaremos que no texto escrito existe uma organização diferente da conversa, isto é, mais detalhada e completa, que possibilita que alguém que não conheça muitos detalhes do assunto precisa ler para entender e atribuir sentido ao texto. Por isso, autores como Vigotski, Barthes e Marty (*apud* ROJO, 2006, p.26) “pensam o texto como formas de linguagem (modalidades) distintas e, por vezes, bastante opostas em suas características”.

Marcuschi (1997) afirma que é tradição, entre os linguistas, a análise das relações entre fala e escrita, as quais revelam diferenças sempre na perspectiva da dicotomia. Essa análise se volta para o código e permanece ligado ao fato linguístico como um fenômeno. Foi nessa concepção dicotômica que se deu sua forma mais rigorosa e restritiva e resultou no prescritivismo e na origem da norma culta.

No quadro abaixo, criado por Marcuschi (1997), podemos observar as dicotomias que conhecemos:

fala	escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
imprecisa	precisa
não normatizada	normatizada

Figura 7- Diferenças entre fala e escrita apontada por autores que assumem a perspectiva da dicotomia. (MARCUSCHI, 1997, p.127)

Para Rojo (2006), o problema dessa análise é a generalização de toda a produção oral e toda a produção escrita, pois existem textos, como um bilhete, que se encaixam em um modelo informal, enquanto a oralidade de um noticiário televisivo é usada formalmente, como ocorre em palestras acadêmicas ou em uma entrevista. Para ela, a perspectiva da dicotomia criou uma série de mitos sobre a escrita e a oralidade, que refletem na visão de suas características e de seus efeitos sociais e culturais. Assim, podemos afirmar que tanto a fala quanto a escrita podem assumir diferentes formas ou organização, a depender de contexto e gênero.

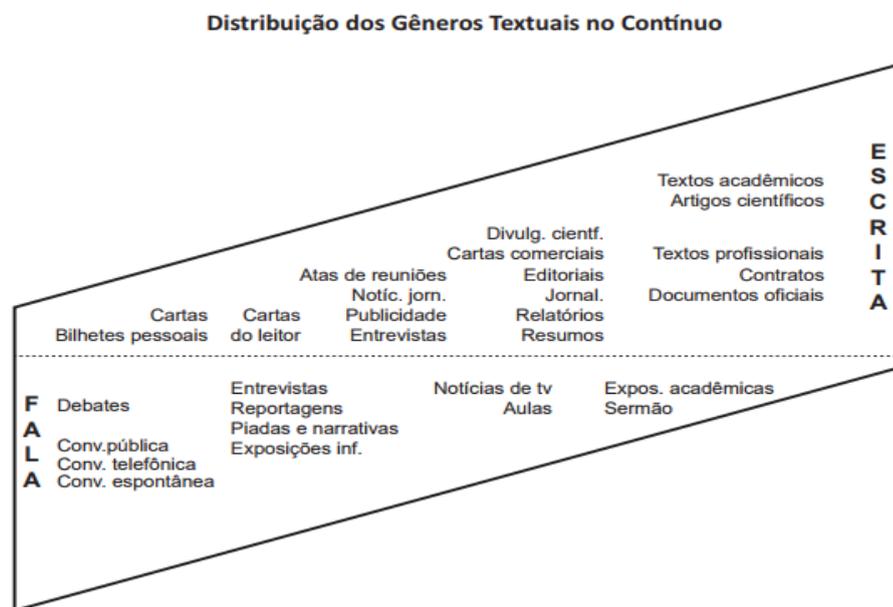
Marcuschi (1997) ressalta que a escrita é supervalorizada, separa os povos civilizados dos primitivos; a escrita possibilitou descontextualizar os significados. Na passagem da fala para a escrita, o pensamento passou de abstrato para concreto, sendo o domínio das técnicas de escrita alfabética visto como a detenção do poder por um pequeno grupo elitizado, o que aumenta a diferença interna já existente na sociedade entre esse grupo e outros não elitizados.

Mesmo com dicotomias que, como diz Rojo, criaram mitos em relação à oralidade e à escrita, Marcuschi (1997) reafirma que as duas modalidades refletem a boa organização da sociedade e que, apesar da escrita ter um lugar de prestígio, a fala a precede e, embora a escrita exista e seja reconhecida, a oralidade jamais desaparecerá: “as duas são modos de representação cognitiva que se revelam em práticas específicas”. (MARCUSCHI, 1997, p.134)

Nas práticas sociais, encontramos usos diferentes tanto para a escrita quanto para a

fala, ainda que ambas se relacionem constantemente. Marcuschi (1997) esclarece que tais dicotomias surgiram do fato de analisá-las sob a mesma óptica, quando na verdade são modalidades diferentes e possuem aspectos também diferentes. Marcuschi defende a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico de práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 1997, p. 136).

No quadro a seguir, Marcuschi apresenta a distribuição dos gêneros textuais no mencionado contínuo:



MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, n. 9, p. 137, 1997 (adaptado).

Figura 8- Distribuição dos gêneros textuais no contínuo (MARCUSCHI, 1997, p.137)

Dessa maneira, percebemos que o uso da fala e da escrita deve ser contextualizado, a fim de evitar equívocos quanto ao uso de cada uma das modalidades, pois tanto uma quanto a outra, dependendo do contexto, pode se enquadrar como linguagem formal ou informal, já que apresentam um *continuum* de variações. Como vimos no quadro acima, a língua deve ser vista e analisada em sua funcionalidade, uma vez que “a língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato” (MARCUSCHI, 1997, p.138).

1.4- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - SUAS RELAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Anteriormente, discorremos sobre a alfabetização, prática social de substancial importância em nossa sociedade, principalmente por ter um caráter social e representativo no desenvolvimento de crianças e adultos. Essa observação é pertinente devido ao grande número de adultos não alfabetizados que, atualmente, podem ser atendidos educacionalmente na modalidade EJA⁹. Nesse sentido, vale lembrar que, para nós, ser alfabetizado significa ter o domínio das práticas de leitura e escrita em nosso cotidiano.

Durante muito tempo, muitos profissionais da área da educação acreditavam que ser alfabetizado teria o mesmo significado de ser letrado. Esse pensamento ainda existe atualmente, sobretudo em meio àqueles que não trabalham em ambiente educacional ou possui uma relação distante com as escolas de ensino fundamental. No entanto, nas palavras de Marcuschi (1997), a alfabetização diz respeito aos processos evolutivos dentro do aprendizado da leitura e escrita, enquanto que o letramento está relacionado a práticas sociais, um processo de aprendizagem da leitura e da escrita que ocorre para uso utilitário e em contextos informais.

Kleiman (2014) em sua obra “*Letramento na contemporaneidade*”, nos relata uma visita a uma sala de aula da EJA. Ela se confessa surpresa com a quantidade e a superioridade dos recursos, o que demonstra respeito pelos alunos quando compara a sala de aula de 2014 com uma de 1991, em que os alunos da EJA não tinham muito espaço mesmo dentro do ambiente escolar. Mas, Kleiman também manifesta certa frustração pela falta de um ambiente alfabetizador, afirmando que, apesar de todos os avanços, as práticas de uso da língua continuam não levando em conta a historicidade dos sujeitos. Em sua pesquisa, a autora pretendeu responder a três perguntas: Quais as finalidades contemporâneas da leitura e da escrita atual? Quais as práticas mobilizadas e as realizadas na escola para atingir essas finalidades? O que significa ser letrado na contemporaneidade?

Para responder essas questões, ela considerou as novas tecnologias, lembrando principalmente sobre analfabetismo funcional ou disfuncional¹⁰. Em sua análise, admitiu que a internet proporcionou certa liberdade, porém não chegou a romper as barreiras construídas

⁹ Educação para Jovens e Adultos.

¹⁰ Analfabetos funcionais é o termo usado para se referir à indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, encontram dificuldades em compreender textos simples e realizar operações matemáticas mais complicadas.

pela escola, que ainda consagra a tradição e a institui como única forma de acesso ao conhecimento. O sujeito precisa utilizar estratégias de uso da internet, em razão da grande variedade de conteúdos; além disso, este processo de busca por informações de forma rápida faz parte da “cultura digital”. Em dias atuais, é indispensável que o sujeito saiba manusear as novas tecnologias.

Kleiman (2014) comparou duas práticas pedagógicas para o ensino do uso da internet: na primeira, um professor ensina o gênero *e-mail* em uma sala regular. Nessa situação o professor não foi bem sucedido, pois sua abordagem não colocou seus alunos em contato com o computador, havendo apenas uma comunicação do que se tratava e depois, os alunos produziram um texto no caderno; na segunda, a situação de aprendizagem, bem sucedida, ocorreu em uma ONG com duas senhoras analfabetas que queriam aprender a enviar *e-mails* para facilitar a comunicação com seus familiares de outra cidade. Durante as aulas, elas tiveram contato direto com o computador e, embora não sabendo ler nem escrever, conseguiram realizar a leitura através da decodificação das imagens e fazer a relação com situações do cotidiano. A autora observou ainda que as duas escolhiam por onde começar seu aprendizado e a professora apenas mediava as situações de aprendizagem. Após reflexão bem elaborada sobre as duas experiências, Kleiman conclui que, não obstante as duas aulas serem de temas contemporâneos, o que realmente torna um aprendizado significativo é a mediação do professor, ajudando o aluno a construir um saber sólido para o uso dinâmico e bem sucedido nas práticas sociais, ou seja, o professor os ajudará a se tornarem letrados.

No Brasil, principalmente em estados e municípios mais pobres, identificamos altos índices de analfabetismo funcional: pessoas que passaram pela escola, mas não conseguem interpretar pequenos textos e dar sentido ao que se lê. Em contrapartida, observamos que existe uma pequena parcela da sociedade que tem acesso ao mais elevado nível do saber, consegue criar, ler, interpretar e, com estes benefícios, também consegue se destacar no cenário de trabalho, obtendo os melhores postos e cargos. Com essa breve observação, sem nos aprofundarmos em mais detalhes, percebemos, de forma gritante, que existe um abismo no acesso aos conhecimentos entre ricos e pobres e que a luta entre classes nunca esteve tão clara como nos dias atuais. As pessoas de classes sociais menos favorecidas recebem apenas o que é essencial para ocupar postos de trabalho e operar as máquinas cada vez mais digitalizadas; todavia, não lhes são oferecidos a oportunidade de aprender a tão necessária criticidade para a construção de uma sociedade mais justa.

A demanda por letramento aumentou quando o capitalismo mudou os setores de investimento e a elite se deu conta de que, para uma nova era de modernidade, necessitava-se de novos hábitos, pois quem iria manusear as novas tecnologias se uma ampla camada da sociedade trabalhadora não soubesse ler? Daí surge o interesse em ampliar o acesso à escola, contudo, com diferentes objetivos: as diferentes propostas de leitura e escrita são adaptadas às diferentes necessidades sociais a que o sujeito está inserido, o que produz diferentes níveis de letramento. Sendo assim, um analfabeto pode ser letrado em alguma área, já que vive em um meio em que a leitura e a escrita estão presentes; no entanto, isso não o torna totalmente alfabetizado, pois dependendo do texto que lhe for apresentado, não conseguirá fazer uma leitura com plena interpretação.

Geraldi (2014) pondera sobre o real papel da escola apresentando uma crítica social, porquanto a ligação que muitas vezes a escola estabelece entre a necessidade de letramento e a produtividade priva os alunos do que realmente importa para que se crie uma sociedade justa, com sujeitos críticos e eticamente responsáveis. Ele defende que não cabe à escola introduzir e ensinar todos os gêneros em circulação na sociedade, posto que não daria conta de atender os diferentes campos existentes; cabe, sim, a ela apresentar a existência de uma ampla variedade de gêneros discursivos, escolher alguns e sempre privilegiar os bens culturais produzidos pela arte e literatura, patrimônios da humanidade.

Soares (2020) vai além da reflexão sobre as discussões entre as diferenças de alfabetização e letramento, apontando ser essencial que o sujeito, desde sua infância, tenha acesso ao aprendizado da leitura e escrita do sistema alfabético, bem como condições de interpretar, conhecer as situações de uso social da leitura e da escrita e produzir textos com autonomia, em outras palavras, que alfabetização e letramento caminhem juntos durante o período escolar. Dessa união, surgiu o termo “Alfalettrar”, pois, de acordo com a pesquisadora, embora haja tantos dados pessimistas sobre a educação pública, existe solução para que crianças das camadas sociais populares sejam alfabetizadas com sucesso. Esta constatação é o resultado de suas pesquisas na Rede Pública de Educação de Minas Gerais. Diz Soares:

O que se mostrou essencial para reverter o fracasso foi a mudança do foco da ação docente, por meio de um processo cotidiano de desenvolvimento profissional das professoras e dos professores: definição de metas a alcançarem cada ano de escolarização, construídas coletivamente [...]; análise criteriosa e enriquecimento das práticas de ensino; orientação dos processos de conceitualização da língua escrita

pela crianças e de sua progressiva apropriação do princípio alfabético; desenvolvimento de leitura fluente e de interpretação de textos, desde a educação infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental; tudo isso com o apoio de uma biblioteca infantil em cada escola, com riqueza de livros que são o centro das atividades de aprendizagem. Sobretudo essas ações se davam em um clima de comprometimento com a aprendizagem das crianças, apoiado na confiança em sua capacidade de aprender que elas demonstram realmente ter; **toda criança pode aprender a ler e escrever. (Grifo do autor)** (SOARES, 2020, p. 13)

Temos a clara percepção de que só uma boa formação de professores poderá mudar os rumos da educação brasileira. Houve grandes avanços tecnológicos em níveis mundiais, mas ainda temos um sistema que anula todo conhecimento prévio que os alunos já possuem quando iniciam sua trajetória escolar; portanto, existe uma grande necessidade de revermos as práticas em sala de aula.

Oliveira (2014) propõe, para uma sociedade que não é estável, sérias discussões sobre todas essas mudanças a respeito de uma reformulação na formação dos professores, que, por sua vez, formarão sujeitos capazes de transitar socialmente, estando eles aptos para interpretar diversos discursos e impor seus posicionamentos de forma crítica. Desse modo, educar de uma maneira responsiva é saber que os discursos são de origem política e devem ser criados de forma ética, uma vez que sempre irão influenciar a vida de outras pessoas. Não vivemos sozinhos, fazemos parte de uma sociedade.

Em nossa sociedade atual, o estudo de língua e linguagens também precisa se atualizar, já que não podemos falar apenas em norma culta como única forma de comunicação aceitável; existem múltiplas linguagens, verbais e não verbais, e estas devem fazer parte da nova era digital que ressignificou os saberes cristalizados. Propõe-se, com isso, a pedagogia dos multiletramentos, que projeta novos desenhos para o futuro.

De fato, temos de ser proativos, porque essa responsabilidade é nossa. Nossa profissão nos delega contribuir e lutar para oferecer todas as possibilidades possíveis aos alunos, favorecendo-lhes o amplo acesso ao aprendizado, bem como aos bens culturais produzidos pela humanidade. Como diz Geraldi (2014), para que isso ocorra de forma equilibrada, compete ao professor refletir sobre as necessidades de seus alunos e mediar o aprendizado de forma razoável.

2- TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

2.1- MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS (DSM)

Antes de tudo, apresentaremos um breve histórico do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), considerado um guia de classificação diagnóstica de todos os distúrbios mentais, incluindo: transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado e Síndrome de Asperger, que se transformaram em um único diagnóstico denominado Transtornos do Espectro Autista – TEA. O DMS é destinado à prática clínica e à pesquisa em psiquiatria.

A partir de 1940, os EUA começaram a realizar um censo que contava com a categoria "idiotia/loucura" para registrar a frequência de doenças mentais. Expõe Araújo (2013), no censo de 1880, “as doenças mentais eram divididas em sete categorias distintas (mania, melancolia, monomania, parestia, demência, dipsomania e epilepsia)” (ARAÚJO, 2013, p.69). Tais classificações, as primeiras norte-americanas a respeito de transtornos mentais aplicadas em larga escala, tinham objetivo meramente estatístico.

No início do século XX, o Exército Norte-Americano, em conjunto com a Associação de Veteranos de Guerra, desenvolveu uma categorização de transtornos mentais para ser utilizada nos ambulatórios que prestavam atendimento a ex-combatentes. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em decorrência dessa categorização, incluiu pela primeira vez, em 1948, uma sessão destinada aos Transtornos Mentais na sexta edição de seu sistema de Classificação Internacional de Doenças - CID-6. (ARAÚJO, 2013)

A primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicada pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), em 1953, constitui o primeiro manual de transtornos mentais focado na aplicação clínica.

O DSM-I consistia, basicamente, em uma lista de diagnósticos categorizados, com um glossário que trazia a descrição clínica de cada categoria diagnóstica. Criado de forma simples e considerado bem rústico, o manual motivou uma série de revisões sobre questões relacionadas às doenças mentais. Também outros profissionais tiveram a oportunidade de aprimorá-lo, o que tornou possível a criação de novos manuais, como foi o caso do DSM-II, publicado em 1968, desenvolvido simultaneamente com o CID-8 e muito parecido com DSM-I, ao trazer discretas alterações na terminologia.

Após 12 anos, mais precisamente em 1980, a APA (*American Psychological Association*, no original) publicou a terceira edição do seu manual com critérios mais específicos sobre o transtorno do espectro autista, apresentando importantes modificações metodológicas e estruturais: déficits sociais difusos, amplos déficits no desenvolvimento da linguagem, padrões incomuns da fala e ausência de delírios presentes nos quadros de esquizofrenia. O manual exigia, ainda, evidências destas manifestações até o trigésimo sexto mês de vida. Além de facilitar a realização de pesquisas empíricas, a publicação do DSM-III representou um importante avanço em termos de diagnóstico de transtornos mentais (ORRÚ, 2012).

Com critérios explícitos de diagnóstico, organizados em um sistema multiaxial¹¹ e sob enfoque mais descritivo, o DSM-III objetivava oferecer ferramentas para clínicos e pesquisadores, que facilitavam a coleta de dados estatísticos (ARAÚJO, 2013). Para Orrú (2013), o documento apresentava falhas em relação ao aspecto evolutivo da síndrome e aos critérios restritivos e, ainda, enfatizava mais os problemas de linguagem dos que os de comunicação. Por isso, esse manual passou, em 1987, por revisões e correções que ocasionaram a publicação do DSM-III-R, enfatizando a evolução da síndrome e observando os sinais do distúrbio que podem ocorrer por toda vida do paciente, mesmo havendo diversificações de idade e de comprometimento das deficiências.

O DSM-IV, lançado pela APA, em 1994, foi consequência do aumento de pesquisas, revisões bibliográficas e testes de campo, que permitiram a mudança não só do termo *global* para *invasivo*, como também dos critérios para o diagnóstico da síndrome. No Brasil, a tradução foi realizada, em 1995, sob a expressão “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. Tal classificação passou a fazer parte do CID 10 (Código Internacional de Doenças - 10ª versão), publicada pela OMS, em 1993.

Em 1996, o Brasil passou a usar a versão do CID 10, na qual se apresentavam as seguintes características destacadas por Orrú (2013, p.26): “[...] anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas sob o código F84”.

Por sua vez, indica Araújo (2013) que no DSM-IV houve um aumento significativo de dados com a inclusão de diversos novos diagnósticos descritos com critérios mais claros e precisos. Uma revisão dessa edição do DSM-IV foi publicada, em 2000, como DSM-IV-TR,

¹¹ Diagnóstico que possibilita uma avaliação adequada e aprofundada, pois possui diferentes eixos.

formalmente utilizada até o início de 2013.

O DSM-5, publicado em 18 de maio de 2013, é a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. Trata-se de uma publicação que resultou de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo, realizadas por centenas de profissionais, divididos em 20 diferentes grupos de trabalho. De acordo com Araújo (2013), o objetivo final do DSM-5 foi

[...] garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica. Em seu aspecto estrutural o DSM-5 rompeu com o modelo multiaxial introduzido na terceira edição do manual. Os transtornos de personalidade e o retardo mental, anteriormente apontado como transtornos do Eixo II, deixaram de ser condições subjacentes e se uniram aos demais transtornos psiquiátricos no Eixo I. Outros diagnósticos médicos, costumeiramente listados no Eixo III, também receberam o mesmo tratamento. Conceitualmente não existem diferenças fundamentais que sustentem a divisão dos diagnósticos em Eixos I, II e III, pois o objetivo da distinção era apenas o de estimular uma avaliação completa e detalhada do paciente; fatores psicossociais e ambientais (Eixo IV) continuam sendo foco de atenção, mas o DSM-5 recomendou que a codificação dessas condições fosse realizada com base no Capítulo da CID10-CM- Fatores que Influenciam o Estado de Saúde e o Contato com os Serviços de Saúde (ARAÚJO 2013, p.101).

Na sequência, Araújo (2013) explica que a Escala de Avaliação Global do Funcionamento, Eixo V, foi removida do Manual devido ao fato de que a nota de uma única escala não pode transmitir informações suficientes e adequadas para a compreensão global do paciente. No entanto, a APA recomenda a aplicação das diversas escalas que contribuem com cada caso e apresenta algumas medidas de avaliação na Seção III do DSM-5.

O transtorno de espectro autista (TEA) é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro antes, durante ou logo após o nascimento. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. Embora todas as pessoas com TEA compartilhem essas dificuldades, o transtorno irá afetá-las com intensidades diferentes. Assim, essas diferenças podem existir desde o nascimento, mostrando-se óbvias para todos ou podem ser mais sutis, tornando-se visíveis ao longo do desenvolvimento.

2.2 - O QUE É AUTISMO?

O termo “autismo” foi criado por Bleuler, psiquiatra alemão, contemporâneo de Freud, que o utilizou para descrever sintomas da esquizofrenia. Na década de 40, durante a Segunda

Guerra Mundial, o termo “autismo” foi utilizado por Leo Kanner, psiquiatra austríaco naturalizado americano, para se referir a crianças com distúrbios do contato afetivo e com dificuldades em relação à linguagem ecológica¹² quando presente, pois, em muitos casos, observamos o que chamamos de autistas não-verbais. Kanner (*apud* Cavalcanti, 2001) também verificou que, apesar da dificuldade de se comunicarem eficazmente, tais crianças possuíam outras habilidades, como a incrível capacidade de memorização. A partir dessa sua constatação, o autismo passou a diferenciar-se das psicoses infantis e novas linhas de estudo foram criadas tanto no campo neurológico quanto no campo da psicanálise.

Segundo Cavalcanti (2001), para alguns autores, Kanner criou os conceitos de síndrome e controvérsias, visto que a neurologia descreve o autismo como uma síndrome causadora de um déficit da capacidade afetiva de caráter orgânico, da comunicação e da linguagem, enquanto a psicanálise se divide entre tendências de um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente determinada.

Diferentes autores, como Kanner, Mahler e Klein, formularam diversas hipóteses sobre o transtorno autista, o que contribuiu para o surgimento de duas teorias básicas, com indicações terapêuticas específicas: a teoria de natureza etiológica organicista e a ambientalista ou afetiva. Facion (2005) explica estas duas concepções da seguinte forma:

- Abordagem organicista é aquela que se baseia na hipótese, levantada por Kanner, de que crianças que apresentam o quadro autista têm uma incapacidade inata para desenvolver o contato afetivo. Esse caráter inato corresponderia a déficits em diferentes níveis comportamentais, afetivos e de linguagem, que se relacionam a alguma disfunção de natureza bioquímica, genética ou neuropsicológica;

- Abordagem afetiva é aquela que considera a “refrigeração emocional” dos pais como a causa para o transtorno. Dentre os autores que optam por essa vertente, também chamada de Psicodinamicista, que toma a psicanálise como eixo central, destacam-se Melanie Klein, Margareth Mahler e Frances Tustin. A psicanálise, cujo fundamento é o determinismo psíquico, atribui as causas do comportamento anormal à esfera psíquica; seu objeto de estudo é o das representações mentais. Apesar de enfatizarem diferenças quanto as suas postulações teóricas acerca desse transtorno, o autismo seria, para essas autoras, um quadro clínico estabelecido sobre a expressão de um “quadro de psicose.” (FACION, 2005 p.20)

Os preceitos de Kanner, segundo Cavalcanti (2001), criaram noções equivocadas sobre

¹² Forma de afasia, em que o paciente repete mecanicamente palavras ou frases que ouve.

o autismo, como a ideia de que crianças autistas seriam incapacitadas, sendo, por isso, chamadas por alguns autores de “fortalezas vazias”, “tomadas desligadas”, “conchas” e “carapaças”; em outras situações, os familiares eram descritos como “mães geladeiras” e “pais intelectuais”. A autora ainda relata que a experiência de Kanner, baseada no estudo com 11 pais e seus filhos autistas, apontam fatores em comum entre eles, como inteligência elevada e dificuldade na socialização. Facion (2005) ressalta, porém, que essas percepções poderiam retratar somente a realidade da amostragem selecionada para a pesquisa, considerando que o tratamento para crianças autistas era, na época, inacessível a pessoas de classe social baixa, enquanto as crianças de classe social privilegiada eram atendidas apenas em consultório particular.

Algumas pesquisas indicam, também, perdas sociais em parentes próximos aos autistas; as informações delas resultantes são que eles apresentam pouco trato no falar, preocupações em excesso, falta de habilidade ao fazer relatos, entre outras, independentemente do nível de escolaridade ou QI. Como menciona Facion (2005, p.43), “[...] fatores genéticos podem existir, mas eles não estão só associados ao autismo, há evidências de que o sexo do indivíduo, QI, e problemas perinatais, eventualmente, amenizam essa propensão genética”.

Orrú (2012) afirma que apesar de compor os primeiros registros a respeito do autismo, as investigações minuciosas publicadas por Léo Kanner foram revistas inúmeras vezes por estudiosos como Bruno Bettlheim, que coletou dados em um campo de concentração no qual esteve preso e observou os fenômenos de isolamento apresentados por outros prisioneiros, assim como Tustin que também iniciou suas pesquisas a partir das publicações de Kanner. No entanto, tanto Bettlheim quanto Tustin formularam novas perspectivas para o estudo do autismo, as quais, mesmo nos dias atuais, causam controvérsias entre as linhas de pesquisa sobre esse tema. Kanner diferenciava o distúrbio autístico da esquizofrenia, em oposição à Bleuler, que considerava o autismo mais um sintoma da esquizofrenia; para Kanner, o esquizofrênico se isolava do mundo, enquanto o autista jamais conseguiu penetrar no mundo mencionado por Bleuler.

Gillberg (1990) (*apud* Orrú, 2012, p.23) define autismo como “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio em desenvolvimento”, com predominância no sexo masculino, uma vez que, de cada quatro crianças portadoras dessa síndrome, três são do sexo masculino e apenas uma do sexo feminino. Em estudos

desenvolvidos em 1998, o neurologista Gaspar (1998) (*apud* Órru, 2012) concluiu que, a cada dez mil nascidos, o autismo pode estar presente em até 20 crianças. Tais números também são mencionados por Facion (2007), que ainda afirma ser esse transtorno encontrado em qualquer família, independentemente da sua classe social, etnia ou configuração racial.

Interessante é a declaração de Joel Birman (Rocha, 1997, p.11) para quem “o autismo se materializa no plural: autismos”, pois o autismo não existe em uma forma universal, isto é, todo autista é dotado de características próprias, o que abre espaço para o enigmático em cada caso a que atendemos, uma vez que as reações são diferentes a cada novo contato.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou autismo, é um assunto complexo que necessita de uma análise particular, de um diagnóstico a ser elaborado para cada criança ou pessoa. No entanto, há alguns aspectos básicos para compreender, de forma clara, as peculiaridades da síndrome.

Isso posto, podemos definir o autismo como uma síndrome comportamental que apresenta sintomas básicos como: dificuldade de interação social; déficit de comunicação social, tanto quantitativo quanto qualitativo; e padrões inadequados de comportamento que não possuem finalidade social. Ao identificarmos estas características básicas, é possível definir e diagnosticar quem é portador da síndrome.

2.3 - PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

A literatura especializada informa que os sintomas do autismo surgem até os três anos de idade. Das possíveis causas ou modelos etiológicos para o autismo, Facion (2007) enfatiza três: o primeiro refere-se a causas relacionadas ao ambiente ou a traumas que podem ocorrer após o nascimento, ou seja, ela nasce mental e fisiologicamente saudável e algum fator externo causa o autismo; o segundo, a uma predisposição congênita ao autismo, independente do meio em que vive; e a terceira, a uma lesão cerebral exógena, que pode ocorrer na fase uterina, perinatal ou pós- natal até o 30º mês de gestação.

Esse mesmo autor seleciona 14 sintomas cardiais para facilitar a identificação do autismo afirmando que, se a criança apresentar pelo menos cinco deles, a família deve ser orientada a procurar auxílio médico. Segundo ele, os sintomas tornam-se perceptíveis quando a criança:

“1- Não se relaciona com outras crianças; 2- Age como se fosse surdo; 3- Resiste ao

aprendizado; 4- Não demonstra medo de perigos reais; 5- Resiste a mudanças de rotina; 6- Usa as pessoas como ferramenta; 7- Manifesta risos e movimentos não apropriados; 8- Resiste ao contato físico; 9- Apresenta acentuada hiperatividade física; 10- Não mantém contato visual; 11- Tem apego não-apropriado a objetos; 12- Gira objetos de maneira bizarra e peculiar; 13- Às vezes é agressiva e destrutiva; 14- Apresenta comportamento indiferente e arredo.” (FACION 2007, pp. 32, 33, 34)

Não existe, porém, um exame específico para identificar o autismo; na verdade, é necessário realizar um conjunto de exames para auxiliar em seu diagnóstico. Alguns recursos foram desenvolvidos para se fazer uma avaliação crítica, como os diversos questionários, as listas de observações de comportamento e as escalas para esta finalidade. Facion (2007) traduziu o Catálogo de Características e Sintomas para o Reconhecimento da Síndrome de Autismo, escrito por H. E. Kehrer, que configura uma alternativa de formulação adequada para o diagnóstico. Esse catálogo é composto por 73 descrições de comportamento que indicam que, se o sujeito apresentar mais de um terço dos sintomas ali descritos, o diagnóstico resulta como transtorno autista.

Ademais, aceita-se a identificação desse transtorno após os 36 meses do nascimento, visto que o autismo pode se apresentar tanto de forma mais severa – portanto, mais rápida e fácil de identificar - como de forma menos severa ou menos grave, quando se apresenta com características muitas vezes imperceptíveis e em idades mais avançadas. Daí o motivo para se substituir a denominação “autismo infantil” por “transtorno autista”.

Fato conferido na literatura especializada, a dificuldade na comunicação é uma das características mais recorrentes. Orrú (2012) destaca as seguintes características diagnósticas em relação à fala: a sua ausência; o seu retardo; o seu retrocesso em casos específicos; o emudecimento¹³; a ausência de espontaneidade; a troca da elaboração de frases por expressões ou uso de uma ou duas palavras; a presença de monólogos; a fala que nem sempre correspondente ao contexto; o uso constante da terceira pessoa ao invés da primeira; o uso de frases gramaticalmente incorretas ou incompletas; as expressões bizarras; os neologismos; a linguagem monótona e melódica; o uso de mímica e de gesticulações; a ecolalia imediata ou posterior; a imutabilidade da expressão emocional; o pouco ou nenhum contato visual; a limitação quanto aos interesses e iniciativas; e a pouca tolerância com frustrações. Todas essas observações são relevantes para nossa pesquisa, tendo em vista nosso interesse em obter informações detalhadas não apenas sobre como se dá a interação e a comunicação entre

¹³ Situação em que a criança inicia a fala com algumas palavras e frases e deixa de exercitá-la posteriormente, recusando-se a falar.

portadores desse transtorno e seu entorno, seja por meio da fala seja pelas alternativas aceitas pelos envolvidos, mas também sobre como conciliar possíveis recursos alternativos em uma sala regular. Por ora, tentaremos compreender melhor o TEA, enfatizando a importância de um diagnóstico para promover atividades que estimulem a ampliação ou o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para alunos que se enquadram nesta síndrome.

Gauderer (1993) simplifica substancialmente as características comportamentais presentes em portadores de autismo, dividindo-as em cinco grupos: distúrbios de relacionamento; distúrbios da fala e linguagem; distúrbios do ritmo de desenvolvimento; distúrbios da motilidade; e distúrbios de percepção. Em relação aos distúrbios da fala e linguagem, ele os relaciona a casos de fixações e paradas ou a casos de total mutismo, espécies de fobia social que levam o indivíduo a manter diálogo somente com pessoas de seu convívio direto e a rejeitar a interação com grupos diferentes; a ecolalia também se refere a dificuldades da fala, relacionadas à extrema rigidez de imitação observada nessas crianças.

Autistas, portadores de um QI mais avançado, podem alcançar o desenvolvimento da linguagem de forma funcional, chamando a atenção por sua semelhança comportamental com indivíduos esquizofrênicos. Verifica-se também que, com o passar do tempo, as deficiências mentais tornam-se mais acentuadas, o que pode representar perda de algumas das características autistas da infância. (GAUDERER 1993).

Quando, no espectro autista, falamos de crescimento cognitivo das crianças, sabemos que todas as habilidades – as motoras, as emocionais, as sociais, entre outras - são importantes e podem influenciar no desenvolvimento de seu repertório comportamental, necessário ao seu bom convívio em sociedade. Todavia, também sabemos que a linguagem, usada de forma funcional, é uma das principais habilidades que diferencia o homem dos demais seres vivos. Como seres sociais e culturais que somos, ainda podemos pensar no salto de desenvolvimento ocorrido com a aprendizagem da linguagem na modalidade escrita. No que tange, por exemplo, ao registro da historicidade da raça humana, é de nosso conhecimento que tal registro foi, está sendo e será feito mediante a linguagem escrita, mesmo que o sistema de comunicação atual tenha sido amplamente diversificado com o uso da tecnologia. Em razão disso, podemos afirmar categoricamente que, tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita da linguagem, têm um papel importante para quem vive em sociedade.

3 - DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E AUTISMO

3.1- COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE TEA

Grande parte da literatura pesquisada faz referência às dificuldades de interação entre os autistas e as outras pessoas. Por isso, a importância de discorrermos sobre o atendimento de portadores do espectro autista, realizado por profissionais comprometidos com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dessas crianças, considerando as opções metodológicas disponíveis para o trabalho.

A comunicação está presente em nossa vida desde o nascimento. Na primeira infância, ela se estabelece através do choro, das risadas e dos gestos; com o passar do tempo e após o desenvolvimento da linguagem, a comunicação se externa mediante a fala, com os pedidos ou expressões que revelam necessidade no ambiente familiar, estendendo-se, posteriormente, ao convívio escolar, o que lhe proporciona um enriquecimento do vocabulário. (CARDOSO 2012)

Os estudos sobre a linguagem remontam à Antiguidade, uma vez que eram comuns, na Grécia, entre naturalistas e convencionalistas, discussões de caráter filosófico sobre o tema; os naturalistas pensavam haver uma relação intrínseca entre o som e o sentido, entre os nomes e as coisas, acreditando ser a linguagem dependente da natureza; a esta ideia colocaram-se contrários os convencionalistas, que concebiam ser o nome resultado de um acordo entre homens, não havendo, portanto, harmonia entre eles. Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) enfatizou a importância da linguagem para traduzir o mundo, enquanto, no século XVII, o filósofo Descartes (1596-1650) formulou a ideia de língua como representação, sendo o pensamento a ligação entre ela e o mundo. Aprofundando esses estudos, Baruch Spinoza (1632-1677), discípulo de Descartes, refletiu sobre o funcionalismo da linguagem, dando-lhe abertura para uma perspectiva evolucionista, genética, histórica e fundadora da tradição hegeliana e marxista, que explica como o homem se constrói. (CARDOSO 2012).

A Psicologia e a Linguística, respeitadas como ciências, debateram por muito tempo o assunto, considerando a língua como “a representação do pensamento ou um instrumento da comunicação” (CARDOSO, 2012, P.16). Tais ideias tomaram outra direção com o desenvolvimento da Psicologia Social ou do Desenvolvimento, a qual admite que o sujeito tem consciência de si e do outro, sendo capaz de trabalhar em conjunto, fazendo uso da

linguagem. Essas concepções também estão presentes na obra de Vigotski (2008)¹⁴, para quem a passagem do pensamento à palavra perpassa seu significado e a comunicação só se realiza pela interação com o outro. Necessitamos assim, quando interagimos, da compreensão verbal e não verbal para todas as manifestações do pensamento.

A principal função da linguagem é a interacionista em razão de constituir-se um sistema simbólico, criado por grupos sociais para se comunicar. Por isso, o homem criou sistemas de linguagem, compartilhados e entendidos em grupo; caso eles não sejam compreendidos, não alcançam o objetivo desejado, isto é, o indivíduo deve compreender o significado da palavra no contexto em que esta é usada. O conceito de “mesa”, por exemplo, que designa um móvel que possui uma ou mais pranchas apoiadas em um ou mais pés, é construído pelo contato do indivíduo em seu meio social. (VIGOTSKI, 2008).

O desenvolvimento da criança ocorre, de início, em nível social para depois ocorrer no individual, o que explica a criança realizar, primeiramente, ações de acordo com a cultura de seu grupo, as quais serão, por ela, internalizadas mais tarde. Isso quer dizer que “as funções de desenvolvimento da criança aparecerão duas vezes primeiro de maneira interpsicológica ou entre pessoas e depois intrapsicológica ou no interior da criança.” (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Assim, o homem participa diretamente na construção social do meio em que vive, não sendo, portanto, determinado por ele; o homem é um ser social e tem suas relações mediadas pela linguagem.

Brito (2007) também destaca o uso funcional da linguagem para o bom desenvolvimento da criança, pois, através dela, podemos comunicar fatos, interagir com pessoas, expressar desejos e insatisfações, compreender normas e fatores sociais, explicar e compreender comportamentos. Quanto mais cedo a criança desenvolver a habilidade oral, mais rápido será sua adaptação no convívio em sociedade, principalmente no contexto escolar.

Essa mesma autora relaciona o desenvolvimento da criança com o desenvolvimento da linguagem infantil, uma vez que este resulta das interações do indivíduo com suas experiências. Ela ainda destaca alguns fatores mencionados por Haynes (1986):

Assim vale mencionar os fatores apontados por Emerick e Haynes (1986) como pré-

¹⁴ Vigotski (1896-1934). O nome Vigotski aparece com diferentes grafias nas obras consultadas para este trabalho. No entanto, optamos por utilizar grafá-lo Vigotski a fim de padronização e que foi utilizada na tradução da obra de Ester Orrú (2012).

requisitos para o seu desenvolvimento normal, que são: um trato vocal, maturação neuromotora, sistema auditivo, capacidade intelectual e desenvolvimento cognitivo normais, saúde emocional e física adequadas para favorecer e sustentar o desenvolvimento da linguagem oral e um ambiente instigante e encorajador (HAYNES, 1986, *apud* BRITO, 2007, p. 16).

As crianças com TEA apresentam dificuldades para se comunicar para estabelecer e manter relacionamentos sociais; apresentam também dificuldades para entender algumas formas de comunicação não verbal, como expressões faciais, gestos físicos e contato visual. Na maioria dos casos, essas crianças são incapazes de expressar suas necessidades básicas e podem encontrar problemas para interpretar e compreender as necessidades dos outros. Isso prejudica sua capacidade de partilhar interesses e atividades com outras pessoas. Por esta razão, elas podem parecer distantes e indiferentes em relação a outras pessoas.

O déficit na comunicação tem sido alvo de preocupação para os que fazem pesquisa sobre o autismo, visto existir uma evolução natural na transição do sistema de comunicação concreto para o abstrato, inerente à linguagem e que lhe faculta participar de um grupo e interagir com ele. Um dos maiores obstáculos a ser enfrentado por autistas está no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, pois embora muitos tenham desenvolvido habilidades verbais, grande parte deles só avança em habilidades não verbais de comunicação (ORRÚ, 2012).

A dificuldade de comunicação verbal pode prejudicar o envolvimento do autista em brincadeiras e jogos. Ele também pode apresentar comportamentos repetitivos para evitar interação com outras pessoas. Suas dificuldades de interagir socialmente podem se manifestar pelo uso limitado da linguagem e a insuficiente compreensão da comunicação não verbal, como o olhar, a expressão facial e o gesto. É difícil para o autista iniciar e manter amizade, compartilhar prazeres, interesses e atividades com outras pessoas, obstando sua capacidade de resposta social e emocional (FONTES, 2014).

É certo que crianças diagnosticadas com autismo têm, invariavelmente, de uma forma ou de outra, dificuldades de comunicação. Algumas falam fluentemente, outras podem ter alteração da fala em diferentes graus, alguns poucos podem ainda ser incapazes de falar. Entre aqueles que conseguem falar ou expressar-se, por meio de uma linguagem pouco considerável ou incomum, podem apresentar ecolalia ou exprimir-se de maneira monotemática, o que torna inviável a troca de experiências.

3.2- DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO AUTISTA

Como dito anteriormente, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais trouxe, em 2013, uma nova classificação para os transtornos do neurodesenvolvimento, mais especificamente para o transtorno do espectro autista (TEA), que passou a englobar, no quadro de autismo, as síndromes de Asperger, a síndrome de Rett, os transtornos do desenvolvimento e o transtorno desintegrativo da infância. Na prática, tal mudança ampliou as possibilidades diagnósticas; entretanto, no Brasil, os sintomas e comportamentos relacionados a essas síndromes têm confundido muitos profissionais e familiares.

A fonoaudióloga e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Lilian Kuhn, publicou os resultados de uma pesquisa na revista Crescer, da Editora Globo, em sete de abril de 2016. Ela declara que a situação brasileira é bastante grave porque não temos dados concretos sobre a quantidade de pessoas com TEA. Ao considerarmos as estatísticas internacionais, estima-se que um em cada 68 bebês nascidos tenha características de portadores da síndrome. Por isso, é provável que existam cerca de dois milhões de cidadãos brasileiros no quadro de Espectro Autista, dado também citado na edição 170 da Revista Espaço Aberto/USP, em uma matéria escrita por Carolina Oliveira.

Kuhn (2016) compara crianças brasileiras de 04 e 05 anos de idade, sem diagnóstico, com bebês americanos entre 09 e 10 meses de idade. Ao apresentarem qualquer suspeita de atraso nas fases de seu desenvolvimento neuropsicomotor e linguístico, esses bebês são inseridos em terapias de estimulação e, em seguida, se necessário, são assistidos por equipe multidisciplinar composta por psicólogo comportamental, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e médico neuropediatra ou psiquiatra.

Infelizmente, a realidade americana fica muito distante da nossa, principalmente a que observamos em sala de aula. A realidade das camadas mais pobres da população é que as crianças não recebem assistência necessária, o que ocasiona atrasos que podem ser irreparáveis em seu aprendizado e desenvolvimento neurológico. Uma criança com transtorno do espectro autista tem alterações no funcionamento neurológico, que geram consequências na linguagem e no comportamento, tais como ausência de fala, agressividade, sensações corporais desconfortáveis, o que não tem nada a ver com traços de personalidades.

Ainda, segundo Kuhn (2016), apesar de preocupante, a confirmação do diagnóstico de

TEA não é uma “sentença de morte” para a criança; logo após o diagnóstico ser confirmado, é de suma importância que os pais, ou os responsáveis pela criança, busquem informações e assegurem as intervenções especializadas a fim de garantir o seu desenvolvimento, a despeito da tristeza, do medo e da angústia do primeiro momento.

Não obstante, devido a todas as limitações de interação social impostas pelo TEA, é necessário que a criança participe das terapias possíveis e disponíveis em seu meio. Consequentemente, ela será submetida ao acompanhamento de diversos profissionais tanto da área da saúde quanto da área pedagógica. Dessa forma, o progresso decorrente das sessões terapêuticas trará os benefícios não apenas para a criança autista e seus familiares, mas também para os colegas que fazem parte de seu convívio escolar.

3.3- A LUTA PELA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Silva (2010) faz um breve resumo histórico, de como era a vida do deficiente. Quando nasciam crianças com alguma deficiência, a família, na maioria das vezes o pai, decidia se ela teria ou não o direito à vida; crianças com deficiência mental eram abandonadas e consideradas subumanas. O Cristianismo contribuiu para definir mudanças nessa cultura, já que todos eram considerados dignos de salvação. Por conseguinte, os deficientes começaram a ser atendidos em conventos e asilos. No entanto, uma vez que essas pessoas estavam sendo assistidas, foi-lhes exigido, em troca, um comportamento ético à medida que passaram a levar a culpa por suas deficiências, vistas como uma espécie de castigo divino.

A história da educação especial começou, no século XVI, quando médicos e pedagogos começaram a atender aos indivíduos considerados *ineducáveis*. Esses que desafiaram o sistema daquela época desenvolveram seu trabalho com base em tutoriais e seus educandos foram considerados seus pupilos. (MENDES, 2000 *apud* SILVA, 2010)

Após o Renascimento e durante o Modernismo, o homem iniciou sua procura por respostas em novos horizontes. Assim, a educação mudou seu foco de humanista para o científico e o conhecimento passou a ser valorizado mediante o preparo do homem para a vida e para a ação. No século XIX, o pensamento pedagógico formava os homens nos moldes da ciência. Herbert Spencer defendia que o desenvolvimento era gradual e de acordo com o ritmo de aprendizagem do indivíduo; a partir daí, diversas expressões surgiram para

denominar a educação para pessoa com algum tipo de deficiência. Essas pessoas sempre foram tratadas pelos valores sociais e culturais de cada época, sendo a perspectiva de direito do cidadão, sempre refutada. O atendimento a pessoas com deficiência ocorria apoiado no princípio paternalista e assistencialista. (ORRÚ, 2012)

No Brasil, a luta de familiares e ativistas pelo direito à inclusão da pessoa autista é constante. Luta-se, igualmente, por um atendimento educacional adequado não só aos portadores de autismo, mas também a todas as crianças portadoras de outras síndromes ou deficiências. Essas crianças são merecedoras de sua inclusão na sociedade com todos os direitos preservados, elas devem ser respeitadas e atendidas em suas necessidades básicas.

Esse atendimento teve início no Brasil do século XIX, por iniciativa de grupos de educadores que, através de órgãos oficiais e suas relações internacionais, se empenhavam em concretizar atividades inovadoras. Todavia, o sintagma “educação especial” foi incluído no rol de estudos educacionais apenas no século XX. Orrú (2012) ressalta que, apesar de essa área ter sido incluída, em meados de 1957, para serviço de reabilitação e serviços de saúde, as políticas públicas privilegiaram, durante muitos anos, a educação especial terapêutica, em que apenas alguns tinham acesso à escola. Até então, não se falava em professores especializados. Somente a partir de 1986, a Educação Especial foi compreendida como parte do desenvolvimento integral do sujeito:

A partir de 1986, época da construção de um governo democrático, a Educação Especial passou a ser compreendida como inerente à Educação, enfatizando o pleno desenvolvimento das potencialidades “do educando com necessidade especiais” por meio da Portaria CENESP/MEC nº69, de 28 de agosto de 1986, além de ditar normas à prestação de serviços de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas públicos e privados de ensino. (ORRÚ, 2012, p. 47)

Na quase totalidade de sua trajetória histórica, a educação especial focou no conceito de déficit, de incapacidade da pessoa com deficiência, o que impossibilitou o desenvolvimento de suas habilidades psicopedagógicas. Consequentemente, a pessoa portadora de deficiência intelectual, com baixo rendimento escolar e com problemas de adaptação social, sente-se incapaz de aprender, situação que contribui para o processo de exclusão. Como reflexo, a sociedade, criando rótulos, gera preconceito.

Orrú (2012) critica a institucionalização de escolas especialistas que acomodam, em uma única sala, uma pequena quantidade de crianças com o mesmo perfil intelectual. De acordo com a autora, isso impede o contato dessas crianças especiais com o diferente,

anulando seu acesso a outras referências sociais que podem ajudar a superar suas dificuldades. A autora também nos informa, com certo alívio, que a educação especial tem sido repensada. A heterogeneidade passou a ser considerada um importante agente na construção do saber e na reorientação da ação de educar. As pessoas com deficiência¹⁵ fazem parte da sociedade e, portanto, merecem todo respeito.

As políticas educacionais nem sempre garantem o acesso a um ensino de qualidade para todos no Brasil. Em relação ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, luta-se para garantir seu direito à saúde, à vida social, ao trabalho e à educação.

Em 27 de dezembro de 2012, o Brasil sancionou a lei nº 12.764 que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei garante a obrigatoriedade da matrícula em escola regular, a acomodação do ambiente e do currículo escolar, a elaboração de programas de ensino individualizado, o atendimento por profissionais especializados em apoio aos alunos, e outros direitos referentes ao bem estar do autista. Essa lei é considerada uma conquista da sociedade, principalmente para pessoas da camada mais pobre, que não têm acesso a um tratamento adequado. Como sabemos, mesmo sendo essencial para o bom desenvolvimento do indivíduo portador do espectro autista, o tratamento tem custo muito alto.

Quando falamos em tratamento adequado, referimo-nos a várias terapias importantes, às quais o autista deve estar submetido em contraturno escolar. Essas terapias são os acompanhamentos médicos, os tratamentos fonoaudiológicos e as terapias ocupacionais. Além disso, em sala de aula regular, o currículo deve ser adaptado. Daí a importância do acesso a todas as informações pertinentes aos tratamentos em andamento, para que o professor da sala regular possa aperfeiçoar as atividades do currículo para o autista.

Vale a pena conferir, na íntegra, alguns artigos da Lei nº 12.764, com destaque para aqueles que garantem qualidade de vida aos que são diagnosticados com o autismo:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) - o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) - o atendimento multiprofissional;

¹⁵ Pessoa com deficiência é o termo correto definido pela Convenção das Pessoas com Deficiência, organizada pela ONU, em 2006.

- c) - a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) - os medicamentos;
- e) - informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso:
 - a) - à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) - à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) - ao mercado de trabalho;
 - d) - à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012, art 3º)

Obviamente, bom seria se não houvesse necessidade de uma lei para amparar essas pessoas, isto é, bom seria se vivêssemos em uma sociedade justa a ponto de não precisarmos de leis para assegurar, a todos, o direito à cidadania. Se assim fosse, bastaríamos proceder com ética e com respeito ao próximo. Devemos, ainda assim, viver na esperança de que a lei seja cumprida.

A Organização das Nações Unidas (ONU), no dia 18 de dezembro de 2007, instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial do Autismo, cuja cor representativa é o azul. Neste dia, procura-se fazer uma ampla campanha de conscientização sobre o TEA. Essa é uma forma de disseminar, de fato, informações importantes acerca desse transtorno.

Mais do que celebrar o Dia do Autismo, devemos, como cidadãos e professores, cobrar das autoridades: adaptação dos espaços físicos dos estabelecimentos escolares; validação do direito dos autistas a interagir com outras crianças a fim de potencializar suas capacidades sociais; criação de um ambiente favorável para o aprendizado, respeitando as limitações de cada criança, portadoras ou não de deficiências; organização de diálogos informativos e temáticos no planejamento anual escolar; e promoção de campanhas direcionadas à prática do respeito às diferenças. Muito válido também é o incentivo à formação continuada para o professor, como foi o nosso caso com o mestrado no PROFLETRAS.

Pan (2008) tece comentários elucidativos sobre o papel das escolas na inclusão de pessoas portadoras de deficiência:

O compromisso em oferecer resposta à “diversidade das necessidades de aprendizagem e à avaliação dos alunos” e em superar as possíveis barreiras “à aprendizagem e a avaliação tanto do aluno quanto das turmas” é o desafio a ser enfrentado. Por um lado, a educação especial traz uma contribuição para a sala de aula por meio de planos de educação individualizados. Por outro, a escola é levada a repensar seus valores, estabelecendo valores inclusivos e, assim, reestruturando sua organização, seu currículo, seu planejamento e sua avaliação, de modo a superar suas próprias barreiras para aprender com as diferenças e a aprender

responder às necessidades dos alunos. Com essa reavaliação dos valores e práticas, a criança poderá frequentar preferencialmente a sala de aula regular, com apoio adequado às suas necessidades, e o professor deverá ter oportunidade para o desenvolvimento profissional, recebendo apoio apropriado (PAN, 2008, p. 133-4).

É claro que, para exercer sua função de educador, o professor deverá ter acesso à ampla informação e participar de programas de formação continuada. Nós, professores, temos consciência de que podemos receber, em nossas salas, alunos com deficiência de qualquer natureza. Essa experiência se torna mais fácil à medida que nos apropriamos da luta pela inclusão.

Isso posto, fomos estimulados a refletir sobre o papel da diversidade como inibidora do individualismo e da exclusão, levando-nos a compreender que o respeito às diferenças influi na formação da identidade das crianças, reforça positivamente o debate sobre tolerância e promove a superação de preconceitos. O deficiente tem direito ao nosso respeito mesmo que possa não parecer que essa deferência não tem legitimidade social.

4 - A ESCOLA E O AUTISMO

4.1- A IMPORTÂNCIA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Segundo Forquim (1993), um currículo é composto pelo conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são explícitos nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo que engloba a dimensão cultural e cognitiva da educação escolar. Todavia, quando nos referimos à educação especial, é necessário refletir sobre o assunto, uma vez que devemos sempre respeitar a individualidade do aluno no processo de aprendizagem.

Tanto a Lei nº 12.7764, que trata do autismo, quanto a LDB nº 9.394/96 garantem às crianças com deficiência o direito de frequentar uma sala regular de ensino e de participar de projetos com atendimento especializado. A LDB especifica em seu Capítulo V, precisamente no Art. 59º, o direito dessas crianças a um currículo adaptado e assegura, no Art. 60º, seu atendimento, preferencialmente, em sala regular do ensino público. Vejamos abaixo:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender às suas necessidades;

II

terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

- 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;

IV

acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com 31 necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, art º59)

Na maioria dos casos, as adaptações curriculares são consideradas um obstáculo para as escolas, principalmente na visão dos professores. Compreendemos, no entanto, que a adaptação também pode servir de grande aliada, se utilizada como ferramenta, para que sejam feitas alterações no currículo, de acordo com as necessidades do público bem variado, presente na sala de aula. Ao se respeitar essa diversidade, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos será observado positivamente. Sobre isso, Oliveira (2016) diz:

A atenção à diversidade é um princípio comprometido com a igualdade, ou seja, o direito de todos os alunos de realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização” (PCNs, p. 97.). Nesse contexto, a adaptação curricular será pelas mudanças feitas para atender às necessidades especiais das crianças, será o mecanismo para a escola inclusiva atender a todos, com critérios de qualidade. (OLIVEIRA, 2016, p.14.)

Essas alterações, feitas com maior ou menor expressividade, têm importância notória. Antes de iniciarmos o atendimento a crianças com TEA, devemos responder a três questões básicas: *O que vamos ensinar? Como vamos ensinar? e Como vamos avaliar?* Respondidas essas perguntas, conseguiremos ter um ponto de partida para planejarmos as mudanças curriculares, lembrando-nos sempre de que esse atendimento deve conduzir essas crianças a

um processo de aprendizagem bem vivenciado e significativo. Devemos levar em consideração, igualmente, a avaliação, já que é preciso saber se determinada intervenção foi eficaz ou não; por meio da avaliação, identificamos a relevância de certos conteúdos que podem facilitar a rotina diária do aluno com TEA (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Quill (1993) (*apud* Oliveira, 2016), a escola deve promover atividades que estimulem o processo de independência dos alunos autistas e, ao mesmo tempo, as atividades com seus pares da comunidade escolar. Para tanto, deve ministrar-lhes um plano de trabalho baseado em suas habilidades vocacionais, voltado para o desenvolvimento de sua comunicação social; enfatiza, ainda, que os professores devem promover um ambiente estruturado com materiais pedagógicos organizados com informações precisas e um sistema hierarquizado de ajuda específica.

As adaptações curriculares, conforme destaca Oliveira (2016), são de duas naturezas: as que se referem às modificações arquitetônicas que facilitam a autonomia do aluno com necessidades especiais, e as que se referem às metodologias que possibilitam que tais alunos desenvolvam as mesmas atividades dos demais alunos, com os recursos apropriados. A autora ainda diz que:

[...] torna-se fundamental que a intervenção do educador propicie um desenvolvimento em direção à uma aprendizagem significativa, pois se esta for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Para que se alcance esse novo paradigma de adaptação alguns aspectos tornam-se fundamentais, entre eles a necessidade de se conhecer e tomar por base o potencial de aprendizagem que o aluno possui e os avanços que alcança em relação ao próprio desempenho, antes de compará-lo com outros alunos. As situações avaliativas também podem tornar-se preciosos momentos de aprendizagem, se as entendermos como intervenções proativas em relação às dificuldades e aos erros. (OLIVEIRA 2016, p.14.)

Ulliane (2016), por sua vez, ressalta, no concernente à adaptação do currículo para atender os alunos autistas, a importância da avaliação constante, pois, é a partir dela que será definido o apoio pedagógico, tão necessário para realização das suas atividades em classe; somente através da avaliação será possível saber como utilizar recursos e estratégias diversas e identificar quais os que se adequam mais bem às necessidades do aluno, ou, até mesmo, como ajustá-los antes de montar um plano individual. É necessário, igualmente, um diálogo contínuo entre os professores e os profissionais envolvidos no atendimento do aluno. A equipe deve ter conhecimento tanto das dificuldades quanto das habilidades já alcançadas,

com o propósito de ampliar os esforços na superação dos obstáculos e de facultar-lhes um bom desempenho na realização de suas tarefas na área da educação especial.

4.2- O QUE É PROGRAMA TEACCH?

O método *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), que significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação, é um dos mais utilizados no Brasil e no mundo e uma das poucas abordagens educativas pertinentes ao autismo. O TEACCH surgiu em 1966 como prática psicopedagógica, criada mediante a um projeto desenvolvido na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, pelo Dr. Eric Schopler. À época, Schopler questionava a prática clínica que referia ao autismo como uma síndrome de fundo emocional, que deveria ser tratada apenas com o auxílio da Psicanálise (ORRÚ, 2012).

O TEACCH é um programa clínico-educacional baseado na observação comportamental das crianças autistas, em diferentes situações e de acordo com vários estímulos, visando definir, de maneira operacional, os comportamentos que devem ser trabalhados. Esse método possibilita a construção de um repertório a ser utilizado pelo professor para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento nos diferentes níveis. Ele permite que o ambiente seja manipulado pelo professor, que objetiva, sempre com reforço positivo, o desaparecimento ou diminuição dos comportamentos considerados inadequados.

Esse método utiliza estímulos visuais e audiocinestésicos visuais, ou seja, estímulos auditivos, visuais e sinestésicos ou práticas que ajudam no controle da inquietação e ansiedade que podem acometer um aluno autista durante as aulas. Orrú (2012) descreve como devem ser as aulas apoiadas no TEACCH:

As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar, no máximo cinco alunos com a síndrome. O professor, entendido como mediador, aplica uma tarefa a um dos alunos, enquanto os demais permanecem trabalhando sozinhos, com o auxílio de um assistente treinado que os observa. A metodologia de ensino se dá a partir da condição das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso do recurso visual (Orrú, 2012, p.61).

Beatriz Zeppelini Bezerra de Menezes Nasser, diretora da Companhia do Autismo, em

São Paulo, cursou a Universidade da Carolina do Norte, onde o TEACCH foi desenvolvido. Em recente entrevista à revista Nova Escola, Beatriz, que é psicomotricista e especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, explicou que esse método utiliza instrumentos visuais em um ambiente organizado e com previsibilidade de rotina. Mediante a aplicação do TEACCH, a criança com autismo consegue ser mais independente, além de ver ampliado o seu repertório comunicativo, o que lhe faculta realizar as atividades não apenas por repetição, mas pela compreensão.

A comunicação receptiva se antepõe à linguagem expressiva no método TEACCH. As atividades são realizadas com a linguagem dos símbolos por se acreditar que é muito difícil para um autista construir generalizações ou realizar analogias. O repertório de atividades é baseado em rotinas diárias e previsíveis, que são direcionadas pelas imagens. As constantes avaliações direcionam os objetivos a serem alcançados; os materiais são apropriados, de fácil acesso e capazes de conduzir a criança a manifestar comportamentos adequados aos estímulos (ORRÚ, 2012).

O TEACCH também desenvolveu escalas que auxiliam na avaliação e no diagnóstico do autismo, entre elas estão o CARS (*Childhood Autism Rating Scale*), cujo objetivo é classificar o nível do autismo em crianças na idade pré-escolar, o PEP (*Psychoeducation Profile*), que avalia oito áreas de desenvolvimento em crianças com idade entre seis meses e sete anos, e o APEP (*Adolescent and Adult Psychoeducation Profile*), desenvolvido para dar continuidade ao PEP, não obstante focalizando o atendimento de adolescentes, em atenção especial ao comportamento e ao planejamento escolar.

Precisamos levar em conta a necessidade de transformar o preconceito existente no âmbito educacional para que nossos alunos autistas superem as dificuldades de compreensão nos atendimentos individuais, rompendo seus limites sociais e ampliando seu universo cultural. Tudo isso só pode ocorrer na vivência em grupo. (ORRÚ, 2012).

4.3 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

A maioria dos autores estudados reporta que a principal dificuldade para os autistas está no campo da linguagem e da interação social. Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski (*apud*, Órru, 2012), a constituição social do sujeito não é composta apenas por fatores biológicos; ela se constrói através das relações sociais do indivíduo em seu

ambiente cultural por meio da linguagem, compreendida como qualquer sistema de signos utilizados na comunicação. A mediação verbal costuma ser a mais utilizada na socialização, porém, como professores e profissionais envolvidos com a formação e o desenvolvimento do indivíduo, temos de pensar em outros moldes de comunicação. Esses outros modelos são usados por pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento que pode interferir em sua comunicação social, como no caso de atendimento a autistas.

Segundo Cesar & Mota (2015), a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) visa compensar e facilitar os danos e incapacidades dos sujeitos portadores de graves distúrbios da compreensão e da comunicação expressiva (gestual, falada e/ou escrita). Essa ferramenta pode ser utilizada na área clínica, educacional e de pesquisa. CAA é um conjunto de procedimentos e processos que objetivam maximizar a comunicação, complementando ou substituindo a fala ou a escrita. Os suportes podem ser mais sofisticados e envolver a tecnologia, como pranchas e jogos eletrônicos, ou materiais confeccionados pelo próprio professor; são símbolos, imagens, gestos, linguagem de sinais e outros dispositivos que geram discurso. Tanto crianças como adultos podem se beneficiar com seu uso.

Em se tratando de suporte tecnológico, o meio mais utilizado é a prancha de comunicação¹⁶, de alta ou de baixa tecnologia, e que pode ser utilizada no ambiente familiar, social e escolar. Se introduzida precocemente no desenvolvimento infantil, essa prancha, além de não limitar a produção da aquisição da fala, favorece a sua organização e promove a participação ativa da família, o que é fundamental para o sucesso terapêutico. (vide imagem na página 70)

Essas ferramentas, utilizadas como recurso pedagógico, favorecem o processo de aprendizagem. Orrú (2012) salienta que todas as ferramentas que dispusermos serão importantes ao desenvolvimento integral do aluno. Contudo, quando incentivamos o desenvolvimento e a apropriação da linguagem, em uma sala regular, estimulando o convívio entre os que são diferentes, teremos resultados mais positivos, porque ela perpassa todas as áreas do desenvolvimento. É pelo intermédio da linguagem que o aluno autista formará suas percepções sobre o mundo no qual está inserido, é através dela que ele também transformará o campo da memória e atenção. Ademais, o portador dessa síndrome aprenderá a fazer a leitura

¹⁶ Recurso usado na Comunicação Alternativa (CA) para ampliar o repertório comunicativo, que envolve habilidades de expressão e compreensão. Ela é um auxílio que se destina a pessoas sem fala, sem escrita funcional ou em atraso na habilidade de falar ou escrever.

das informações, desenvolvendo a imaginação. Quando o professor opta por trabalhar o desenvolvimento da linguagem com seu aluno autista, ele será o mediador entre as reações imediatas desse aluno e a estabilidade emocional dele, auxiliando-o no aprendizado mais efetivo e duradouro, atendendo a uma vivência mais afetiva.

É importante saber que existem métodos que recorrem às imagens como forma de linguagem para facilitar a comunicação com alunos autistas. Nós, professores envolvidos com o desenvolvimento integral de nossos alunos - sejam eles ou não autistas, sejam eles ou não portadores de qualquer outro déficit -, podemos e devemos estimular a interação social entre eles. Para isso, a linguagem é uma forte aliada, é um caminho, é um meio para a superação de muitos obstáculos presentes em nossa sociedade (ORRÚ 2012).

PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. PLANO DE TRABALHO

A presente pesquisa pautou-se no estudo de caso, como método de investigação qualitativa, de um aluno com TEA que, no início da pesquisa, estava no 1º ano do Ensino Fundamental I e, no ano de 2020, já havia progredido para o 2º ano, no período vespertino, em uma escola da Rede de Ensino Municipal de Educação de Assis (SP).

Neste estudo de caso, trabalhamos com o relato de experiência sobre a inclusão do E, em sala regular, destacando seu desenvolvimento, após a adequação curricular e o início de atendimento em projetos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação em contraturno. Nas páginas 46 a 48 deste trabalho, discorreremos sobre a importância de conscientizar os demais alunos a respeito do projeto de inclusão, capaz de refletir sobre toda a sociedade. Em seguida, propusemos a criação de materiais adaptados, trabalhos com leitura, imagens, jogos que estimulassem a coordenação motora, brincadeiras cantadas, parlendas e poemas com rimas no intuito de promover, de modo especial, o desenvolvimento do aluno com TEA envolvendo todos os alunos da classe.

Vimos acompanhando quão grande tem sido a luta pela inclusão de pessoas portadoras de deficiência. Em razão disso, destacamos a relevância deste tema, assunto constante no cotidiano escolar, e sobre o qual há poucas pesquisas disponíveis.

1.1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Moreira (2008) afirma que a sala de aula é um ambiente favorável e desafiador para o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que é constituído por pessoas com diferentes características pessoais, sociais e históricas, que se interagem com o processo de ensino e aprendizagem. Realizamos nossa pesquisa baseada em nossa prática pedagógica, contradizendo a visão equivocada de que a pesquisa tem poucas relações com o dia a dia da sala de aula. Além dessas considerações, ressaltamos que a pesquisa também é considerada um mecanismo de reflexão muito importante para a formação do professor:

O planejamento e a realização de pesquisas de pequena escala ou a avaliação de

resultados de pesquisas, assim como o engajamento na reflexão crítica trazem muitas vantagens para o desenvolvimento profissional. Embora consuma tempo e não se aplique a todos os professores, a pesquisa torna o ato de ensinar mais do que a simples aplicação de conhecimento e de habilidades técnicas (MOREIRA, 2008, p.12).

Como pesquisadores ativos, refletimos sobre nossa prática docente, aliada ao aporte teórico, e procuramos elaborar novas propostas de intervenção e mediação no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à inclusão e ao desenvolvimento integral de alunos portadores de TEA.

A principal base para esta pesquisa foram os estudos de Vigotski, que muito contribuíram para a investigação sobre o desenvolvimento do sujeito, com destaque para sua teoria denominada Sociointeracionismo¹⁷ e para as leis de inclusão, atendo-nos ao fato de elas serem ou não cumpridas no ambiente escolar. Recorremos também à leitura de materiais teóricos de pedagogos, entre eles Silvia Ester Orrú, autora de *Autismo Linguagem e Educação*, José Raimundo Facion, autor de *Transtornos do Desenvolvimento e do Comportamento*, e Ana Paula Oliveira, autora de *Adaptação curricular para autistas no Ensino Fundamental I: um enfoque na legislação educacional*, por meio dos quais produzimos materiais que serviram de apoio e como forma de intervenção para o enriquecimento curricular do aluno com TEA, atentando, sempre, para o desenvolvimento do grupo como um todo.

De acordo com Moreira (2008), a pesquisa qualitativa explora dados dos indivíduos que são difíceis de descrever e analisar numericamente, o que necessita, portanto, de registros feitos por meio de anotações ou gravações daquilo que se é observado durante as aulas.

As interpretações ou conceitos sobre pesquisa qualitativa são variadas e, atualmente, dá-se preferência à chamada “abordagem qualitativa” (OLIVEIRA, 2007, p. 37), porquanto esclarece Silveira e Córdona (2009), este tipo de pesquisa não se preocupa com representações numéricas e sim com a compreensão dos comportamentos grupais e sua organização. Os pesquisadores que optam por este tipo de pesquisa acreditam que não deve haver um único modelo de pesquisa, principalmente, porque as ciências sociais têm suas

¹⁷ **Vigotski** entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido. Por isso, sua teoria ganhou o nome de socioconstrutivismo, sendo também denominada **sociointeracionismo**. (RESENDE, 2009, *apud*, ROMERO, 2015).

especificidades; eles buscam explicar o porquê das coisas e, para isso, se valem de diferentes abordagens, sem quantificar os valores e as trocas nas relações sociais. Nesse sentido, pesquisa qualitativa, ou abordagem qualitativa, é um processo de reflexão e análise da realidade por meio do emprego de método e técnica para a melhor compreensão do objeto inserido em seu contexto.

De acordo com Martinelli (1999), nas pesquisas de abordagem qualitativa, todos os fatos e fenômenos são significativos e fundamentais e devem ser trabalhados por meio das principais técnicas: entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos.

Bortoni (2008) também esclarece que o principal objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é observar, adequadamente, a rotina que muitas vezes se torna sem significado, pois, como se explica na citação abaixo, os envolvidos no processo:

[...] acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldades de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério- têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionadas.” (BORTONI, 2008, p.49).

Conforme salienta Bortoni (2008), nos anos 80, a interação entre professor e aluno e a qualidade do processo de aprendizagem ganharam ênfase no âmbito escolar e isso motivou professores a investigar suas turmas, a produzir pesquisas científicas e a escrever monografias e estudos de caso. Dessa forma, o professor-pesquisador passou a concentrar suas reflexões sobre sua prática, com o objetivo de superar suas dificuldades.

1.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa contou com a participação dos 24 alunos, matriculados no 2º ano C, entre os quais 01 (um) obteve o diagnóstico incluído no Transtorno do Espectro Autístico, realizado segundo os critérios estabelecidos pela CID-10 e pelo DSM-V. Esses alunos frequentaram, até março de 2020, uma escola que pertence à Rede Municipal de Ensino de Assis, localizada no interior do estado de São Paulo. Contamos também com a ajuda voluntária de uma estagiária, estudante de Psicologia, que acompanhou e nos auxiliou no atendimento do aluno autista.

Nosso primeiro passo foi encaminhar os documentos do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE), modelo fornecido pela própria UNESP, para que os pais e responsáveis tivessem conhecimento a respeito da pesquisa e pudessem esclarecer eventuais dúvidas sobre ela; naquele momento, também iniciamos o levantamento de dados. Vale registrar novamente que, no ano de 2019, tínhamos dois alunos, matriculados na mesma sala, diagnosticados com autismo. No entanto, o aluno denominado A, que apresentava uma linguagem funcional e acompanhava todas as atividades do currículo sem a necessidade de adequações, foi transferido para a sala do 1º ano B. Em vista disso, concentramos nossa atenção no aluno E, que, merecendo o lembrete, apesar de também ter o diagnóstico de autismo leve, tem a ele associada deficiência intelectual; E era um aluno não verbal, com muita dificuldade de interação com o grupo, além de apresentar dificuldades motoras, principalmente a fina. A citação do caso do aluno A é de elevada importância para fazermos a comparação de dados e conclusões das questões levantadas na pesquisa; lembramos ainda que os dois alunos têm a mesma idade e frequentam o mesmo projeto em contraturno escolar.

Além da autorização dos pais e demais envolvidos, também solicitamos a aprovação do Comitê de Ética da UNESP/Assis- SP, bem como a autorização do diretor da Unidade Escolar, também salientamos que toda essa documentação foi encaminhada via e-mail para a assessoria da SME de Assis, para que a pesquisa ficasse devidamente registrada em todas as instâncias necessárias.

2 - DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

2.1. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

No contexto escolar atual, observamos que, cada vez mais, temos alunos com algum tipo de deficiência ou déficits de naturezas variadas. Esses alunos têm sido atendidos nas escolas, não obstante a insegurança e as dificuldades dos professores em seus primeiros contatos, porque nem sempre tiveram formação adequada para que tal atendimento ocorresse apropriadamente. Por essa razão, na literatura especializada, a formação continuada do professor é destacada como uma forma de melhoria da qualidade de ensino.

Esta pesquisa foi motivada para entendermos o processo e, assim, aprimorarmos o atendimento aos alunos com autismo nas salas de aula regulares. Nossa escolha temática poderia ser sobre déficit de qualquer outra natureza ou sobre outra deficiência, pois sabemos

que as redes de ensino devem oferecer suporte para crianças que necessitam do atendimento especializado em muitas áreas. Nesse sentido, a Constituição lhes assegura o direito a um amplo programa de atendimento que não se restringe apenas ao escolar, mas acompanhamento em diversas áreas como fonológica, psicológica, médica e até ocupacional.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos anotações realizadas em diário de bordo¹⁸, como nos orienta Bortoni (2008), porquanto esses dados práticos e bem elaborados, essenciais para obtenção das respostas dos questionamentos levantados durante a pesquisa e, por conseguinte, para elaborar o Plano de Trabalho com E, foram utilizados no intuito de melhorar sua interação com os demais alunos e ampliar sua capacidade de comunicação, seja por meio da fala e da escrita, seja por outras modalidades, utilizadas como suporte.

Servimo-nos também das entrevistas, recorrendo a questionário escrito ou gravado com auxílio das tecnologias disponíveis, além das observações do comportamento do grupo, durante as interações em sala de aula, até o momento em que as aulas presenciais foram suspensas.

Organizamos o trabalho de pesquisa, mediante observação de como o grupo se preparou para a recepção dos alunos autistas. A princípio, realizamos sondagens para nos apropriarmos das informações pertinentes para a elaboração do Plano de Ensino e para realizar não só as possíveis, mas também as necessárias adaptações do currículo. Nosso propósito foi de que todos conseguissem atingir, integralmente, seu potencial. As primeiras abordagens foram sobre o respeito às diferenças, a inclusão e as possíveis mudanças no modo de aplicar algumas atividades, uma vez que precisávamos conhecer cada criança participante da pesquisa, principalmente os alunos autistas.

2.2. ESPAÇO DA PESQUISA

Localizada em Nova Florínea, bairro periférico da cidade de Assis, a escola é toda adaptada estruturalmente para receber deficientes: as rampas e as portas das salas obedecem às medidas necessárias para facilitar o acesso de cadeirantes; os banheiros são providos de barras de apoio; há três portões de acesso; duas saídas de emergência e duas cozinhas amplas com portões para acesso direto. Todo o espaço é formado por quatro blocos de salas de aula,

¹⁸ Confira relatórios os Oficiais anexados na página 95 ss deste trabalho.

quadra poliesportiva coberta, biblioteca, brinquedoteca, dois refeitórios para alunos, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de direção e duas salas de coordenação. Além disso, há, no chão da escola, sinalização para pessoas com deficiência visual ou baixa visão e placas informativas sobre a localização com desenhos para facilitar a compreensão dos alunos que ainda não sabem ler. Em nossa pesquisa, recorreremos à essas placas como suportes de linguagem alternativa.

Nesse ambiente escolar, são atendidos 688 alunos, dos quais 324 encontram-se na educação infantil e 364 no ensino fundamental. Destes, 11 necessitam de atendimento especial, uma vez que são portadores de autismo, deficiência intelectual ou física e altas habilidades. Ressaltamos que esses dados foram obtidos junto à secretaria da escola com a autorização da autoridade competente e que, devido a pandemia tais números já foram superados, pois houve uma migração de alunos de escolas particulares para a rede pública de ensino.

A escola conta com uma equipe de profissionais de diversas áreas: merendeiras; equipe de limpeza; agentes escolares; secretárias; estagiários; dois coordenadores; um diretor; duas vice-diretoras; 16 professores de desenvolvimento infantil; 10 professores de Ensino Básico I (25h); 17 professores de Ensino Básico I (30h); 17 auxiliares de desenvolvimento infantil; quatro professores de Ensino Básico II – Inglês; três professores de Ensino Básico II – Educação Física e ainda oferece atendimento especializado em Educação Especial ou Déficit de Aprendizagem na sala de Atendimento de Educacional Especializado (AEE), em contraturno escolar. Nesta sala, três é a quantidade máxima de alunos atendidos por vez, e as intervenções ocorrem com jogos, brinquedos e materiais diferenciados, para atender as necessidades de cada aluno.

2.3. ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

O estudo de caso é utilizado em muitas circunstâncias e situações para contribuir com o “conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p. 20). Este estudo, iniciado no final do século XIX e início do século XX, no âmbito da Sociologia e Antropologia, com o propósito de realçar as características e atributos da vida social, é utilizado por diversas áreas como a psicologia, medicina, direito, administração, entre outras. Na área da educação, apareceu em

manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, época em que seu uso se restringia a um estudo descritivo, “não experimental”, e considerado, portanto, menos” científico”. Nos anos de 1980, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com o objetivo de observar um caso específico, atendo-se, porém, ao seu contexto e a suas múltiplas dimensões. (ANDRÉ 2013).

De acordo com Peres e Santos (2005 *apud* ANDRÉ, 2013), há três pontos básicos a serem considerados quando optamos pelo estudo de caso qualitativo em uma pesquisa. O primeiro ponto diz respeito à construção de conhecimento como um processo constante, em relação ao qual o pesquisador deverá ter uma atitude aberta e flexível, apoiando-se em um referencial teórico, mas sem restringir-se apenas a ele, uma vez que, durante o processo, poderão ocorrer situações específicas e relevantes ao caso; o segundo é ter em mente que o caso envolve múltiplas dimensões, que necessitam, muitas vezes, não só de uma variedade de fontes para a coleta de dados, mas também de interpretações profundas e ambilaterais; e o terceiro, indica que as interpretações sobre a realidade do caso podem ser compreendidas por diversas óticas e isso exigirá uma postura ética do pesquisador, daí a necessidade de fornecer informações claras sobre como e o que utilizou para fazer suas análises. Esses registros são de suma importância, porque poderão comprovar ou não as afirmações do pesquisador, o que dará, ao leitor, oportunidade de criar suas próprias interpretações.

Ludke (1986) destaca oito características do estudo de caso: visam à descoberta, uma vez que o conhecimento não é acabado; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam diversas fontes de informação para obter dados; revelam experiência suplenente e permitem generalizações naturalistas; tentam representar diferentes pontos de vista mesmo que sejam conflitantes; podem utilizar uma linguagem mais acessível que outros relatórios de pesquisa e possuem três fases: a exploratória; a delimitação do estudo; e a análise sistemática e elaboração do relatório.

Simple e específico ou complexo e abstrato, o caso precisa ser bem delimitado e seu contorno precisa ser bem definido no desenvolvimento do estudo. Quando investigamos um fenômeno singular para enfatizar seu valor, devemos optar pelo estudo de caso, focalizando a realidade de forma contextualizada.

A etnografia é um método de pesquisa que tem como ponto de partida a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo. O objetivo das primeiras pesquisas etnográficas era compartilhar informações sobre os indivíduos estudados, a fim de esclarecer qual o

sentido, atribuído por eles, ao mundo a que pertencem. Para obter esses dados importantes à pesquisa, o trabalho de campo é essencial:

Em termos gerais, o trabalho de campo é o meio pelo qual muitos dos dados etnográficos têm sido obtidos. Ele exige o envolvimento direto, prolongado e intenso do pesquisador na vida e nas atividades do grupo a ser pesquisado.” (Moreira, 2008, p.85).

Pesquisas em educação têm como objetivo investigar, analisar e interpretar como o comportamento social de um grupo se relaciona com essa área. O pesquisador formula um roteiro de pesquisa com questionamentos relevantes, indicando os objetivos da pesquisa, e estabelece possíveis respostas para tais inquietações. Moreira (2008) esclarece que as perguntas podem ser elaboradas antecipadamente; todavia, estas podem mudar no decorrer da pesquisa, a ser realizada através da análise documental ou entrevistas. Tais informações serão a base para descobrir os padrões, temas e interpretações importantes ao grupo.

Segundo André (2012), os primeiros empregos da etnografia tiveram início na década de 1970, objetivando compreender a prática escolar cotidiana; para ela, nem todos os requisitos da antropologia necessitam ser cumpridos pelo pesquisador da área da educação.

Nas pesquisas em educação, não se faz etnografia em seu sentido estrito, mas, sim, estudos do tipo etnográfico. Associado a ele, aparece o estudo de caso, isto é, um estudo que abarca as características da etnografia, porém, com foco em uma unidade bem definida.

Trabalharemos, nesta pesquisa, com elementos das duas metodologias que, aliadas, recebem o nome de estudo de caso do tipo etnográfico. Diz Ghaziri (2008) que “o caso pode ser escolhido por sua singularidade ou por ser representativo de outros” (GHAZIRI, 2008, p.61), visto que, em educação, um estudo como do tipo etnográfico é caracterizado quando abrange os seguintes procedimentos: “a observação participante, a análise de documentos e a entrevista”. (GHAZIRI, 2008, p.61).

Como mencionado por Moreira (2008), a etnografia é uma abordagem flexível. Mesmo após as definições prévias e o início do andamento do trabalho, é possível a inclusão de outros procedimentos. Ghaziri (2008) ainda acrescenta a coleta de dados, bem como o aprofundamento de algumas questões, revisão de outras e a escolha de novos sujeitos.

Lembramos que, no estudo etnográfico, é importante frisar que a observação é chamada “participante” devido ao grau de interação e vivência entre o pesquisador e a realidade estudada; ela é “[...] sem igual, pois enfoca o comportamento social no cenário

natural”. (MOREIRA, 2008, p.85).

Moreira (2008) apresenta-nos uma lista com oito procedimentos importantes para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, dentre eles destacamos o registro documental, em que o pesquisador deve selecionar rapidamente o que é relevante para sua pesquisa, relacionando-o diretamente com outro procedimento, não menos importante, que é a análise dos dados. Esses procedimentos podem demandar mais tempo nas descrições, interpretações e explicação dos resultados de suas investigações.

A pesquisa etnográfica constrói um retrato rico e detalhado da vida humana devido à sua natureza holística e à sua minuciosa investigação de comportamentos, originários do convívio em sociedade.

André (1995 *apud* GHAZIRI, 2008) esclarece que o pesquisador deve estar constantemente atento ao que está ocorrendo, buscando observar e questionar a evolução de seu objeto de estudo. Ainda sobre suas características, cabe dizer que:

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 30 *apud* GHAZIRI, 2008).

Ghaziri (2008) ainda nos faz um alerta de que o pesquisador não deve limitar o seu trabalho a meros registros sem reflexão, a descrições de ambientes ou a reprodução de falas e comportamentos, pois a “etnografia não é uma técnica de descrição”, o pesquisador deve ampliar seu ponto de vista, refletir sobre os dados e ressignificar o entendimento do outro, ele deve ultrapassar seus métodos e valores.

Após o exposto, podemos afirmar que a presente pesquisa terá como metodologia o Estudo de Caso Etnográfico devido às características de coleta e análise dos dados, além de considerarmos também o fato de a pesquisadora ter um profundo envolvimento com o grupo e de destacarmos características da Pesquisa Participante¹⁹, visto que somos a professora regente da classe.

¹⁹ Pesquisa que tem como característica o envolvimento do pesquisador com o grupo ou pessoa participante. Silveira (2009).

PARTE III

1- INCLUSÃO COMO PRÁTICA EM SALA DE AULA

1.1. AVALIAÇÃO COMO ALIADA

Ao iniciarmos nossa pesquisa, atentamos para as necessidades específicas de E, sem deixarmos de lado todos os outros alunos participantes. Embora o conteúdo programático já estivesse definido em documentos como o Plano de Ensino Anual, e nos documentos oficiais emitidos pelo MEC, tivemos de realizar sondagens e, através delas, pudemos identificar as necessidades reais e comuns ao grupo. Como eram alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, todos necessitavam de atenção em relação à alfabetização; precisamos, por isso, saber se conheciam as vogais, o alfabeto, as práticas de leitura, a interpretação de texto e demais conteúdos pertinentes a esse ano escolar.

A alfabetização deve ser efetivada nos três anos iniciais do Ensino Fundamental I, não obstante esta realidade não se concretiza com todos os alunos, como bem nos esclarece Soares (2020). Essa realidade nos causa angústia enquanto professores, pois acreditamos que os esforços para o cumprimento de ações que favoreçam a alfabetização e o letramento sejam a melhor contribuição que um professor possa oferecer para uma sociedade melhor, com sujeitos capazes e críticos.

Após a primeira avaliação, identificamos que, no grupo, apenas três estavam em nível silábico com valor sonoro nas vogais; o restante, estava em nível pré-silábico. Contudo, a maioria conhecia o alfabeto, tinha uma boa oralidade e conseguia participar de discussões sobre diversos assuntos. De modo geral, os alunos participavam de forma ativa das rodas de conversa e conseguiam fazer interpretações de texto após as leituras, que ocorriam diariamente.

O Plano de Ensino Escolar é um instrumento elaborado para direcionar o trabalho docente durante o ano letivo; ainda que flexível, sua elaboração deve estabelecer metas a serem alcançadas em determinado período. Elencadas as metas, o que de fato irá nos apontar se elas estão de acordo com os objetivos estabelecidos são as constantes avaliações: algumas delas externas; outras, pertencentes ao próprio sistema de ensino, ocorrem em períodos

mensais, bimestrais, semestrais ou anuais. Mas, somente o professor- mediador, consegue perceber, diariamente, a evolução de seus alunos. Por esse motivo, um professor atento e interessado pode detectar algumas dificuldades restritas a apenas alguns alunos e, nesses casos, a avaliação contínua facilita a tomada de decisões em relação a certas intervenções necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades.

Glat (2013) enfatiza que quando o professor avalia um aluno, tende a construir suas intervenções sob a perspectiva do que o aluno não consegue realizar; isso resulta em uma baixa expectativa e não objetiva o desenvolvimento cognitivo superior desses alunos.

No caso do E, por intermédio da avaliação, identificamos o que ele já sabia e o que era desejável que aprendesse para tornar sua vivência produtiva, atendendo ao objetivo de estar na escola e realizar suas atividades com independência e funcionalidade.

Mais uma vez retomamos suas condições, o aluno E está dentro do Transtorno do Espectro Autista com nível leve, associado à deficiência intelectual. Era um aluno não verbal, com dificuldades de movimentos finos e na interação com os colegas de turma, bem como dificuldade em lidar com situações de mudanças, comuns no ambiente escolar.

Dessa forma, além do Plano de Ensino comum ao grupo - elaborado em parceria com as demais professoras que atendem alunos com a mesma idade escolar (série), no caso os primeiros anos do Ensino Fundamental I, tivemos de formular um Plano de Ensino individual, objetivando atender às necessidades do E. Sabíamos que o aluno já frequentava outros projetos em contraturno, mas, não conseguimos a colaboração dos profissionais que participavam desses atendimentos específicos, o que seria o ideal. Diante dessa impossibilidade, sabíamos que todas as propostas deveriam ser mediadas para a evolução do potencial do E, propósito principal deste trabalho.

Para Pletsch, a aprendizagem é uma ação mútua entre professor e aluno, na qual o professor utiliza métodos organizados com finalidade específica; isso posto, “a aprendizagem não ocorre de forma espontânea e sim da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional.” (2010, p. 187, *apud* GLAT, 2013).

Pensando ainda no grupo, organizamos um questionário destinado aos pais, com o intuito de conhecer as percepções que tanto alunos como familiares teriam sobre a inclusão. Sendo assim, enviamos vinte e quatro questionários, dos quais vinte foram respondidos. Portanto, antes de iniciarmos a discorrer sobre o PEI, achamos de elevada importância expor a

percepção dos pais sobre a inclusão.

Os vinte entrevistados afirmaram ter ao menos um filho em idade escolar; treze conheciam ou tinham na família algum deficiente; todos os vinte achavam importante a inclusão dos deficientes na sociedade assim como, em específico, que eles estivessem incluídos em sala de ensino regular; dezessete deles acreditavam que tal inclusão resultaria em melhora da sociedade e na diminuição dos casos de preconceito e *bullying*, pois se tratava de uma oportunidade de conhecer mais bem o outro e de desenvolvimento mútuo; dezoito acreditavam que o desenvolvimento dos deficientes ocorreria de maneira mais certa em sala regular e dois consideravam que seria mais interessante se eles fossem assistidos em escola especializada; doze deles admitiam saber sobre a existência de leis sobre inclusão, enquanto que oito afirmavam não possuir este conhecimento; dez concordavam com a existência das leis que amparam os deficientes, um discordava e nove diziam desconhecer tais leis; dezenove, com exceção de uma apoiavam as adaptações estruturais/físicas, garantidas por lei, para facilitar a locomoção e demais atividades a serem desenvolvidas por deficientes não; doze conheciam as adaptações presentes na escola de seu filho e oito desconheciam.

Lembramos que, no município de Assis, as escolas passaram por reformas para que tais adaptações fossem realizadas, as que ainda não passaram por tais alterações já estão incluídas em um plano de adaptação.

Essas respostas nos encorajaram a dar continuidade à pesquisa, visto haver uma boa aceitação de inclusão na sala. Em virtude disso, realizamos muitas rodas de conversa durante esse período e nelas sempre incentivamos os alunos a terem atitudes de respeito à diferença e enfatizamos não somente a importância do diálogo, mas também as atitudes positivas diante de novas situações de aprendizagem e, como entendemos que nossos alunos são propagadores do que ocorre na escola, começamos a chamar sua atenção para todas as repartições e adaptações que a escola possui para atender pessoas com diferentes deficiências. Partimos do pressuposto de que, se desde bem pequenos nossos alunos conhecerem as adaptações no ambiente escolar e se aprenderem a respeitar os direitos de inclusão, propagarão ideias positivas para as demais pessoas com as quais mantêm contato.

1.2- PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL (PEI)

O Plano de Ensino Individual é uma forma de ressignificação do ambiente escolar,

porque torna possível que mudanças necessárias à inclusão sejam postas em discussão para reorganização da comunidade escolar no âmbito.

Glat (2013) assinala que o PEI, enquanto proposta educacional, vem sendo utilizado em países como Estados Unidos, Espanha, França, Portugal e Itália, porém, sua aplicação no Brasil é recente, com poucos relatos de uso, principalmente nas salas de aula regulares. Essa proposta é, geralmente, muito utilizada nas salas de AEE, ou por equipes de terapia ocupacional. A principal dificuldade apontada por Glat para sua aplicação em escolas comuns, é a falta de conhecimento, por parte dos docentes, para elaborá-los. Entretanto, quando utilizado de forma adequada:

[...] pode auxiliar os docentes a planejar ações que possibilitem aos alunos com deficiência participar das atividades e desenvolver aprendizagens escolares, mesmo que com adaptações, a partir das práticas curriculares propostas para a turma em que estiverem matriculados. (GLAT, 2013, p. 23).

Como já afirmamos, para construirmos o Plano adaptado para o aluno com TEA, tivemos que observá-lo por um tempo e avaliarmos o desenvolvimento adquirido em anos anteriores. O que mais nos preocupava era sua linguagem não funcional, pois a comunicação deficitária prejudicava até mesmo a manutenção de seu bem-estar e de sua higiene, como o uso autônomo do banheiro ou momentos ligados à alimentação, condição necessária para que o aluno se sentisse bem durante o período em que estava na escola. Para construir o Plano, utilizamos as orientações contidas no quadro que demonstram os níveis de planejamento do PEI de Correia (1999, *apud* GLAT, 2013) e algumas perguntas contidas no *Inventário de habilidades escolares*, criados por Pletsch e Oliveira (2013, *apud* GLAT, 2013).

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI, entrelaçada com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula), necessárias para atender ao aluno.
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorre a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Quadro 1. Níveis de planejamento do PEI
Fonte: adaptado de Correia (1999). Apud Glat, 2013)

Nome do aluno: _____

Idade: _____

Grupo/série/ano: _____

Habilidades	Realiza sem suporte	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
Comunicação oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível.				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, dez minutos.				
3. Comunica-se com outras pessoas usando um tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral.				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar.				
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto.				
6. Reconhece a diferença entre letras e números.				
7. Domina sílabas simples.				
8. Ouve histórias com atenção.				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias.				
10. Participa de jogos, atendendo às regras.				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária.				
12. Sabe soletrar.				
13. Consegue escrever palavras simples.				
14. É capaz de assinar seu nome.				
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar).				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes.				
17. Escreve sob ditado.				
18. Lê com compreensão pequenos textos.				

19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes públicos.				
20. Utiliza habilidade de leitura para obter informações, por exemplo, em jornais ou revistas.				
21. Relaciona quantidade ao número.				
22. Soluciona problemas simples.				
28. Possui conceitos como cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal).				
30. Identifica dias da semana.				
43. Organiza figuras em ordem lógica.				
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas).				
45. Sabe usar o computador e a internet quando disponibilizados na escola.				

Vide anexo com respostas sobre o desenvolvimento do E no início e ao final desta pesquisa

Quadro 2. Inventário de habilidades escolares

Fonte: Plasch 2010, apud Glat, 2013, p. 28, 29, 30 e 31.

O quadro acima é um recorte com algumas questões que utilizamos para fazer a avaliação inicial. A partir dessas respostas²⁰, desenvolvemos o Plano Individual, montando as atividades e materiais para que E conseguisse avançar na aquisição da oralidade e escrita. Como nos aponta Glat (2013), o Plano, com objetivos bem definidos para curto, médio e longo prazo, deveria ser avaliado constantemente e poderia sofrer alterações conforme o aluno evoluísse em suas habilidades acadêmicas e sociais.

Nessa sequência, percebemos que deveríamos produzir materiais que facilitassem a comunicação funcional e promovessem o aprendizado do sistema de escrita, utilizando imagens inteligíveis e que facilitasse a interação com o grupo. Apesar do aluno demonstrar pouca habilidade em se comunicar oralmente, percebemos sua capacidade em: interpretar imagens, reconhecer vogais, fazer relação entre número e quantidade, reconhecer algumas

²⁰Vide os quadros, anexados nas páginas 95 e 99 com os resultados do desenvolvimento do E, observados no início e no final desta pesquisa

cores e entender jogos nas aulas de informática, momento em que compartilhava o computador com outros alunos. Nas aulas de Educação Física, realizava com destreza os movimentos e comandos dados pela professora, mesmo que levasse, frequentemente, tombos leves.

Abaixo, apresentaremos um quadro de rotina do E com o Plano de trabalho do ano de 2019

O que fazer	Como fazer	Quando fazer	Quem faz / fará	Onde fazer	Recursos
Organização das atividades do dia	Organizar o quadro de rotina, das atividades do dia com o apoio de imagens.	Todos os dias, logo após a entrada	E com o apoio da estagiária	Na sala de aula	Fichas com imagens e quadro de rotina
Atividades em grupo	Em rodas de conversa ou em brincadeiras	Todos os dias	Professora regente	Na sala de aula	Livros, massinha, papéis diversos, rádio, brinquedos, jogos, etc.
Inglês	De acordo com o planejamento da professora responsável	Duas vezes na semana	Professora de Inglês e estagiária	Na sala de aula	Livro de Inglês
Educação física	De acordo com o planejamento da professora responsável	Duas vezes na semana	Professora de Educação física e estagiária	Na quadra, parque ou espaço escolhido pela professora	Cones, cordas, bolas, colchonetes, arcos, etc.
Informática	Professora de Informática	Uma vez na semana	Professora de Informática e estagiária	Na sala de Informática	Computador e jogos educativos
Atividades de Língua Portuguesa; matemática; história; geografia; ciências e artes	Com o uso de livros, materiais impressos e atividades adaptadas	Todos os dias	Professora regente com o apoio da estagiária	Na sala de aula	Caderno, livro; atividades xerocadas; cola; tesoura; tinta; papéis diversos; lápis; borracha; cartazes; etc.
Atividades que desenvolvam habilidades específicas	Com o apoio dos materiais confeccionados	Todos os dias	Professora regente e estagiária	Na sala de aula, no parque, na biblioteca, no pátio da escola	Jogos confeccionados, rádio, massinha, figuras e imagens, brinquedos, etc.

QUADRO 3 – Rotina
Fonte: Registros da escola

1.3- PRODUÇÃO DE MATERIAIS

As placas de comunicação foram grandes aliadas no início de nosso trabalho, com elas o aluno apontava para as imagens e podíamos entender mais claramente suas necessidades. Ressaltamos que a escola já possuía sinalizações com imagens, todavia, por ser a primeira experiência com um aluno não verbal, não entendíamos sobre tais exigências e como elas poderiam facilitar nosso trabalho. No momento em que o aluno apontava para as imagens, nós formulávamos a frase e o estimulávamos a repeti-la; imprimimos da internet, várias pranchas com diversas imagens, colamos em papel cartão e deixávamos à disposição dele. No início, houve algumas dificuldades para entender a dinâmica que, uma vez compreendida, ficou mais fácil.

O aluno tinha como acompanhante uma estudante do curso de Psicologia, que muito contribuiu no desenvolvimento deste trabalho. Ela ficava com o aluno durante todo o período de aula e sempre nos ajudou na produção do material, bem como no apoio durante o desenvolvimento de atividades comuns a toda a sala.



Figuras 9 e 10: modelos de placas/pranchas de comunicação

O calendário (Figura 12) e o quadro de rotina (Figura 11) eram usados todos os dias para que o aluno entendesse as relações entre os dias da semana, se apropriasse das noções de tempo (antes, agora e depois), e tivesse uma boa adaptação para as atividades diárias. Eram quadros adaptados para a troca das fichas elaboradas, de acordo com a atividade que estava em andamento e indicada por um prendedor. Esse instrumento não era visto como uma atividade dirigida somente ao aluno E pois, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

fundamental, tais ações contribuem com o desenvolvimento e o aprendizado de toda a turma.



Figura 11: Modelo de rotina escolar



Figura 12: modelo de calendário com dia, mês e ano.

Também montamos jogos para formar palavras, quebra-cabeças, jogos com figuras geométricas, utilizamos livros de histórias para conto e reconto, assim como placas de alinhavo para melhorar a motricidade fina, realizamos rodas de conversa para ampliar o vocabulário e estimular a oralidade em todos os momentos da aula.

Sabemos que as escolas nem sempre dispõem de recursos com tecnologias avançadas para serem usados no processo de ensino. Portanto, o ato de produzir materiais de apoio e jogos é uma prática muito comum nas escolas e, quando bem mediadas, produzem efeitos positivos. Para Soares,

Diagnósticos periódicos da aprendizagem, elaborados, aplicados e corrigidos pelas/os próprias/es, guiam o processo de ensino. Tecnologias de ensino, com as quais não podem contar a quase toda totalidade das escolas públicas deste país, são substituídas, atrevo-me a dizer que com vantagem, pela produção de jogos e artefatos confeccionados pelas/os professoras/es com a ajuda das crianças. (SOARES, 2020, p. 13)

Com o mesmo interesse, nos dispomos a pesquisar e produzir materiais para ampliar as possibilidades de aprendizagem do E, pois consideramos de suma importância que todo o grupo também usufruísse de tais produções. Abaixo, iremos apresentar alguns dos muitos materiais e atividades que produzimos no decorrer da pesquisa:

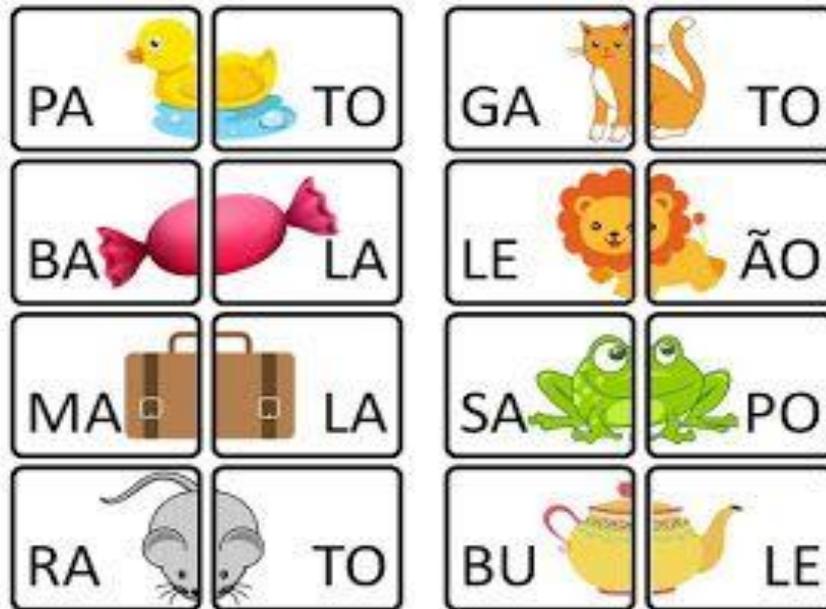


FIGURA 13: quebra-cabeça com figuras e palavras

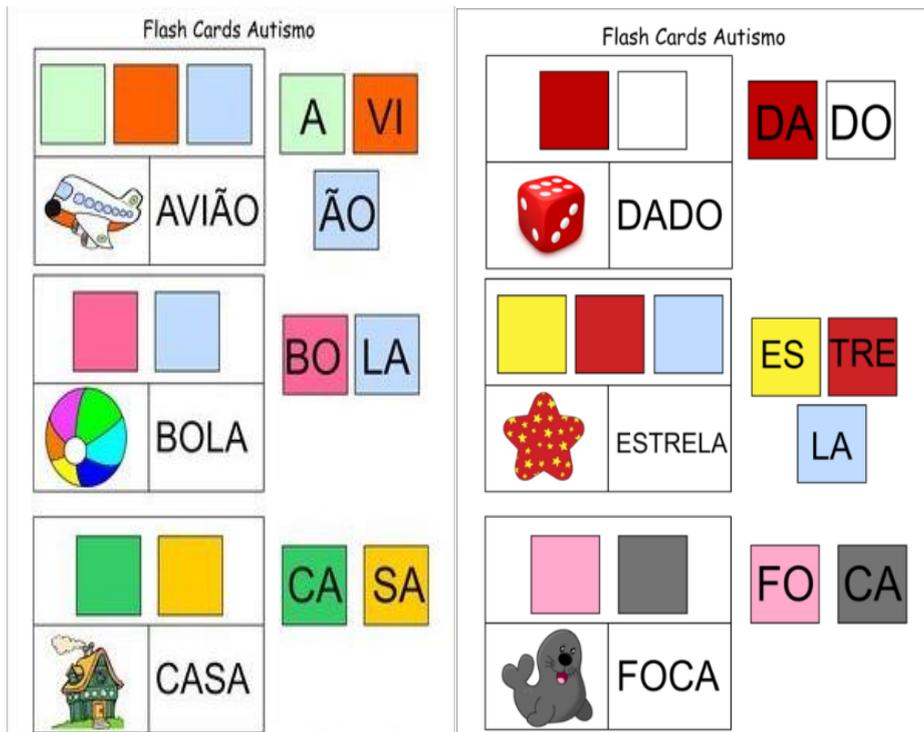


Figura 14: Flash cards

	P	O	T	E
	D	A	D	O
	B	O	T	A

Figura 15: Cartelas com imagens e palavras para a escrita com alfabeto móvel

Todos os materiais apresentados, a título de exemplos, foram confeccionados para serem utilizados tanto no estímulo do desenvolvimento da modalidade oral quanto na da escrita; estimulamos, o tempo todo, o desenvolvimento de habilidade leitora e da fala interativa de E, com tudo o que lhe foi apresentado. Entendemos que, se o aluno tiver a compreensão do que ocorre ao seu redor, melhor será a interiorização e o avanço cognitivo de seu desenvolvimento.



Figura 16: Foto dos jogos de formas geométricas e cores



Figuras 17 e 18: Foto do quebra-cabeça Objetos e seus nomes

Apresentamos, abaixo, na Figura 19, o material produzido com a intenção de não somente ajudar E a escrever seu nome, mas também de estimular a melhora de sua coordenação motora fina. Este trabalho contribuiu, igualmente, para que E começasse a se referir a si mesmo em primeira pessoa, ou seja, utilizando o pronome pessoal EU, o que representou um avanço cognitivo. Ele se apropriou do próprio nome, passando a responder sempre que chamado por outros alunos que se comunicavam com ele.



Figura 19: escrita do nome com suporte

Aqui, apresentamos as cartelas com diversas cores e pedimos para que E encontrasse o objeto, que estava na caixa ao seu lado, da mesma cor da cartela. Após identificá-lo, repetíamos o nome desse objeto e o nome da cor representada. Nesta atividade, identificamos muitas habilidades e avanços do aluno em sua trajetória escolar, pois ele passou a pronunciar algumas palavras com clareza e já caminhávamos para a formação de pequenas frases na forma oral.



Figura 20: atividades com cores

Assim como apresentamos as cartelas para a formação de palavras com alfabeto móvel, também começamos a apresentar as divisões silábicas, (Figura 21). Nesta situação em particular, ele estava formando a palavra TATU, mas ao pronunciá-la, repetia “TUTU” percorrendo com o dedo a palavra. Entendemos tal atitude como uma tentativa de leitura e, neste ponto, acreditamos que ele já começava a se apropriar do conhecimento sobre o sistema de escrita e leitura, assim como um desenvolvimento significativo da oralidade.



Figura 21: Atividades com flash cards

Como E apresentasse dificuldades relacionadas ao movimento fino, para auxiliá-lo, utilizamos muitas atividades que envolviam o estímulo do movimento das mãos, entre eles, exercícios de grafomotricidade, que envolvem desde a pintura com pincel, manipulação de massinha, xerox de figuras pontilhadas para que o aluno fizesse o contorno com lápis, dedo ou pincel. Tais atividades contribuíram para a melhora constante dos movimentos finos e melhora na manipulação segura de objetos diversos.



Figura 22: foto de atividade com pintura

Esta foto representa o avanço do E em relação ao seu comportamento e seu sentimento de conforto no ambiente e com o grupo. Ele começou a ficar mais tempo sentado, diminuiu a resistência em fazer atividades no caderno e, inclusive, passou a participar de atividades que envolviam trabalho junto com outros alunos, de forma mais próxima. Ele também já reconhecia e pronunciava o nome dos demais colegas, exposto em um quadro no armário da sala e em cadernos, livros e outros objetos pessoais.



Figura 23: atividades de grafomotricidade, para melhora de movimentos finos e manipulação correta do lápis.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos de vários recursos visuais para proporcionar, a toda a turma, um ambiente alfabetizador, colando cartazes produzidos em conjunto com as crianças. Também recorremos a rodas de conversa, a leituras individuais e coletivas, utilizamos músicas, livros, parlendas e poemas, tanto para o exercício da modalidade oral como para a aquisição da escrita. Nesses momentos, todos tinham a liberdade de expressar suas opiniões, esclarecer dúvidas e multiplicar conhecimento. Todas essas ações foram importantes para que todos aprimorassem a oralidade e fossem avançando nas habilidades de alfabetização e letramento.



Figura 24: roda de conversa

Outra estratégia que utilizamos foi *Os ajudantes do dia*, atividade comum na educação infantil, em que dois alunos são ajudantes durante a aula, os nomes seguem a lista da sala, para que todos possam participar da dinâmica. Eles entregam para o restante da turma, materiais, fichas com nomes, fazem leitura de livro baseada em imagens, etc. Nas primeiras vezes que pedimos para E participar, ele se recusou. Com o passar do tempo e com o avanço na interação com os colegas, ele mesmo pedia para participar e diminuiu a dificuldade de fazer as entregas dos materiais. Pudemos assim inferir que E reconhecia a forma escrita dos nomes de quase todos os alunos da sala.

A interação social, muitas vezes, pode tornar-se uma questão preocupante para o desenvolvimento do autista. Vigotski explica que o desenvolvimento da criança ocorre tanto em nível biológico quanto na esfera da socialização através de sua interação com o meio em que vive e de ações mediadas por instrumentos ou signos.

O desenvolvimento humano está ligado ao contexto social ao qual o indivíduo está inserido. Mello (2010) destaca que a relação da criança com o meio possibilita grandes mudanças, pois a ela pode mudar tanto por questões de ressignificação de suas vivências, quanto por questões biológicas. Tais observações são importantes para compreendermos a influência do meio no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores²¹ (SPF). Portanto,

²¹ As Funções Psíquicas Superiores (FPS), segundo Vigotski, são um conjunto de habilidades como a fala, a memória, a atenção, a consciência, entre outras. Tais habilidades se relacionam entre si, formando um sistema psicológico.

no decorrer desta pesquisa, observamos claramente como estimulamos a ocorrência de vários momentos de interação das crianças dentro e fora da sala de aula, bem como o seu amplo envolvimento em situações de exploração do ambiente escolar e de; seus sujeitos. Mello (2010) ainda sustenta tais afirmações quando destaca que o meio, o (a) professor (a) e a criança são protagonistas, de forma indivisível, na construção do saber no processo educativo, pois este saber nasce das relações que se estabelecem entre eles durante as vivências.

As fotos a seguir também comprovam que atentamos para a importância do lúdico, visto que, no Ensino Fundamental I, estamos trabalhando com crianças entre seis e sete anos de idade. Essas ações não só favoreceram o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos, como fortaleceram a sensação de pertencimento e aceitação do E na turma; os alunos sempre estavam ao seu lado, auxiliando-o a superar suas dificuldades durante as atividades e brincadeiras ao ar livre. Pudemos também perceber o envolvimento de E ao demonstrar interesse em se relacionar com os demais alunos do grupo, que o receberam receptivamente. Nestes espaços, constatamos suas alegrias, frustrações, ações e suas tentativas de comunicação, tanto com a professora como com as demais crianças da turma.



Figura 25: Interação no parque

Apesar da sensibilidade auditiva de E, sempre nos esforçávamos para que ele participasse de todas as atividades em grupo. A foto abaixo registra um desses momentos de interação: embora E não tenha participado do jogo que estávamos brincando, assistiu a ele e torceu pelos amigos.



Figura 26: Atividade na quadra

Nas fotos seguintes, observamos que E, durante as interações, passou a aceitar que outras crianças dividissem os brinquedos, mesmo que elas fossem de outras salas. Tivemos um mútuo envolvimento para a inclusão, pois as professoras de outras salas, que sabiam da pesquisa, também tiveram momentos de conversa sobre o tema com seus alunos, estimulando e reforçando sobre o respeito à diferença.



Figura 27: Interação com crianças de outras salas

No início desta pesquisa, os relatos de tombo e, conseqüentemente, de pequenos machucados, eram constantes. Em parceria com a professora de Educação Física, propusemos, então, o desenvolvimento de atividades que possibilitassem melhora nos movimentos laterais e equilíbrio. Isso colaborou para que o aluno tivesse melhora na mobilidade e diminuição no número de quedas.

Na imagem abaixo, observamos que E subiu de maneira independente e sem

dificuldade aparente, em um brinquedo inflável, instalado na escola durante uma festa no segundo semestre de 2019.



Figura 28: atividades de interação e melhora na mobilidade

Nas fotos 29 e 30, mais uma vez, percebemos que o aluno evoluiu em suas habilidades, tanto no domínio do equilíbrio quanto na interação com os demais alunos.



Figura 29: Interação no pula- pula



Figura 30: momento de interação e aceitação

Mais uma oportunidade que tivemos de apresentar novas situações ao E foi proporcionar-lhe um passeio para assistir a uma peça teatral. Observamos que o aluno já não agia como no início do ano, pois aceitava participar de várias atividades, mesmo daquelas que envolviam espaços diferentes da sala de aula e mudança de rotina. As birras foram substituídas por curiosidade, vontade de aprender e vivenciar coisas novas. Tudo isso, aliado ao bem-estar e à sensação de pertencimento ao grupo, favoreceu a confiança tanto do aluno quanto da família que autorizou o passeio.



Figuras 31 e 32: Ida ao teatro

Ao final do ano letivo de 2019, a turma do 2º ano C encerrou o ano letivo com vinte e

quatro alunos, dos quais, dezessete estavam em nível alfabético, quatro em nível silábico-alfabético e três em nível silábico **com valor sonoro tanto em vogais quanto em consoantes**. Em relação ao E, percebemos um avanço significativo de suas habilidades. Ele já conseguia se comunicar sem o apoio das **placas/ pranchas**, fazia uso do sanitário com autonomia, participava de atividades grupais sem birras, reconhecia a forma escrita dos nomes dos demais alunos e do seu próprio nome, avançou do nível de escrita pré-silábica para o da silábica com valor sonoro nas vogais (as sondagens e avaliações eram feitas com alfabeto móvel), melhorou sua motricidade fina, aumentou sua capacidade de relacionar número à quantidade, reconhecia todas as letras do alfabeto e conseguia montar seu quadro de rotina com mais independência.

Ao retornarmos para o ano letivo de 2020, demos continuidade ao trabalho iniciado em 2019. Já estávamos preparando novos materiais, pois percebemos que, mesmo durante as férias, os alunos avançaram em seu desenvolvimento, mas tivemos de interromper as aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19.

Inicialmente, tivemos um recesso, depois passamos por um planejamento para termos aulas remotas. É impossível dizer que não ficamos frustrados. Na escola, localizada em um bairro periférico da cidade, sabemos que existem diferenças sociais em relação ao acesso tanto à internet como à informação, além de tantos outros fatores que desfavorecem os mais pobres.

De uma forma geral, os pais demonstraram dificuldade em acessar a plataforma de atividades *on-line*. Iniciamos as aulas remotas atendendo a dois alunos com atividade impressa, sendo um deles o E, e vinte e dois com atendimento pela plataforma, mas logo as requisições para receber o material impresso aumentaram e finalizamos o ano com apenas três alunos na plataforma e vinte e um com material impresso.

Quanto ao E, desde o início do recesso das aulas, em março de 2020, preparamos o material diferenciado que usávamos em sala de aula, para que a mãe pudesse continuar o trabalho de estímulo no desenvolvimento das habilidades orais e escritas. Lembramos que um dos nossos objetivos foi tornar a forma de comunicação deste aluno funcional para que ele, mesmo em situações fora da escola, pudesse se comunicar com clareza. Nesse período, uma professora especialista foi designada para orientar a confecção de suas apostilas. Analisado o material que preparamos e que foi entregue à mãe, a especialista concluiu que, para a finalidade de estímulo da fala, o material confeccionado era suficiente desde que a mãe soubesse como utilizá-lo. Além disso, a professora também nos indicou a produção de

atividades com grafomotricidade, que já tinham sido utilizadas no ano anterior.

Após as orientações, marcamos uma reunião com a mãe do E, que ocorreu na escola em dia de entrega de material impresso e, então, explicamos a ela sobre a importância de dialogar, mostrar as figuras e repetir os nomes, insistir que o aluno reproduzisse as falas, formasse frases, ouvisse histórias e disponibilizamos ajuda por chamadas de vídeo. A mãe reportou que, em alguns momentos, o aluno estava demonstrando nervosismo e irritação; explicamos que seria importante observar e identificar os melhores momentos para a realização das atividades.

Em conversa com a direção da escola, indicamos que o material impresso deveria ser colorido para facilitar-lhe a identificação das **imagens**, também disponibilizamos materiais diversos como massinha de modelar, tinta guache, lápis adaptado, etc, que a mãe retirava na escola, de acordo com as necessidades de uso. Sabemos que não foi o ideal, pois se tivéssemos tido a oportunidade de estarmos juntos, em constante interação, o aprendizado teria sido mútuo e as conquistas, ainda maiores. Mas nos esforçamos bastante e avançamos o quanto nos foi permitido.

A família sempre enviava fotos do aluno E realizando as atividades, mas o mais emocionante foi ter visto o vídeo em que ele dizia seu nome, seu endereço, o nome dos pais, o nome da professora e a escola em que estudava. Sem sombra de dúvidas, o pleno envolvimento da família foi essencial para que não perdêssemos as evoluções alcançadas em 2019.

Ao final de 2020, tivemos nossa última reunião via Meet, e foi gratificante percebermos o quanto E desenvolveu sua oralidade. Ele nos cumprimentou, nos chamou pelo nome e disse que estava com saudade. Percebemos que a fala ainda estava um pouco travada, contudo, pelas condições em que trabalhamos nesse ano atípico, consideramos muito positivos esses avanços, principalmente se os compararmos com o resultado das avaliações iniciais. Ponderamos que, devido à deficiência intelectual associada ao autismo, E não teve seu desenvolvimento integral igual ao de seus colegas de classe, nem como o do aluno A, que embora dentro do mesmo diagnóstico autístico leve, já estava alfabetizado ao final de 2019, mas evoluiu em sua capacidade de interagir com os demais alunos, conseguiu atribuir significado aos diálogos ao seu redor, conseguiu participar das atividades grupais e, o principal, conseguiu expressar-se através da fala e de outros suportes que lhe foram oferecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos o mestrado no PROFLETRAS, não tínhamos ideia das contribuições que uma pós-graduação nos daria para o nosso dia a dia em sala de aula, visto que a profundidade dos estudos sobre a linguagem ampliou nossos conhecimentos, levando-nos a refletir também sobre sua importância social. Durante as aulas de formação, tivemos muitas orientações sobre o desenvolvimento de ações que potencializam o aprendizado em sala de aula; afinal, este é o principal objetivo de um mestrado profissional. Em uma das aulas de Fonética e Fonologia, dentre tantas indicações bibliográficas, o professor nos indicou o filme *O Milagre de Anne Sullivam* (2000) que, baseado em fatos reais, retrata todo o esforço de uma professora para ensinar Helen Keller, uma menina cega e surda, a adaptar-se ao mundo que a rodeava. Para isso, ensinou-lhe a linguagem de sinais como forma de comunicação e também o significado de cada objeto dentro do contexto em que ela vivia. Após essa experiência riquíssima do mestrado, pudemos constatar muito do que nos foi indicado em aula: a linguagem humaniza, muda as perspectivas de vida e facilita a comunicação.

Nesse sentido, jamais perceberemos a linguagem como antes, pois para nós, que vivemos em uma sociedade letrada que se comunica ao mesmo tempo oralmente, é muito difícil imaginarmos a situação daqueles que não falam, não ouvem ou não enxergam, bem como sentir as dificuldades por que passam aqueles que possuem alguma deficiência. Isso até nos depararmos com situações em que se faz necessário um olhar diferenciado, porque de alguma forma tal deficiência passa a fazer parte de nosso cotidiano. Nós, professores, podemos nos encontrar em tal situação em algum momento, uma vez que o direito à inclusão faz parte da nossa sociedade.

Estamos, porém, cientes de que o aluno, seja qual for sua deficiência, não pode estar na sala de aula apenas para cumprir uma lei que o ampara, porquanto isso não é inclusão. Sua integração no ambiente escolar ocorrerá apenas quando esse aluno tiver sido incluído nos Planos de Aula do professor, sendo que, em muitos casos, o docente terá de recorrer a várias fontes para conseguir estabelecer e alcançar objetivos que atendam às necessidades desse aluno.

O presente trabalho tentou demonstrar que tais ações são possíveis, desde que o professor esteja disposto a aprofundar suas pesquisas sobre a inclusão. Conforme o conceito

da própria palavra, o professor deve *incluir* esse aluno em todas as ações desenvolvidas em sala regular, promover um processo de discussões sobre o tema e lembrar que os demais alunos são, na verdade, parte de um grupo e, como tal, deverão propagar a ideia de respeito às diferenças existentes na sociedade.

De maneira geral, todos somos responsáveis pela cobrança de melhores condições e acessibilidade para a pessoas com deficiência, devemos acolher seus familiares na comunidade escolar e nos esforçarmos, ao máximo, no intuito de que o planejamento não fique apenas no papel ou em relatórios fictícios, posto que o desenvolvimento do aluno com necessidades diferenciadas propiciará a ele autonomia e, a toda sociedade, cidadãos conscientes.

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos, segundo os estudos desenvolvidos por Vigotski, os processos de desenvolvimento global da criança, com ênfase na fala, bem como as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Em seguida, de acordo com os estudos de Magda Soares, discorreremos sobre o processo de alfabetização.

Ainda na primeira parte do trabalho, aprofundamos nossos estudos sobre o autismo. Embora esta pesquisa tenha tomado por foco um estudo de caso sobre inclusão de um autista em sala regular, discorreremos um pouco a respeito da luta para conseguir o direito de inclusão em uma sociedade que ainda se revela preconceituosa e pouco preparada para receber os deficientes de qualquer natureza.

Seguimos, então, afirmando a importância de adaptações curriculares para que os deficientes sejam atendidos em suas reais necessidades e apresentamos alguns recursos disponíveis para tais adaptações; ressaltamos, porém, que cada aluno, seja ele ou não autista, possui suas particularidades. Nosso intento jamais foi considerar que exista uma única forma possível para trabalhar com alunos autistas em uma sala regular, visto sabermos que os níveis de autismo são diferentes e a síndrome pode estar associada a alguma outra deficiência. Ainda na primeira parte, apresentamos a análise de autores como Cavalcanti (2001), que prefere a expressão *autismos*, no plural, em razão de nenhum caso ser igual ao outro, isto é, cada autista tem suas próprias habilidades e dificuldades.

Na segunda parte deste trabalho, abordamos os participantes da pesquisa, a metodologia, o espaço e as considerações sobre acessibilidade. Ressaltamos que, por se tratar de um mestrado profissional, a pesquisadora também era a professora regente. Iniciamos, no ano de 2019, com um primeiro ano do Ensino Fundamental I e continuamos, no ano de 2020,

com a mesma turma até a finalização da pesquisa. Lembramos ainda que a escola possui um espaço todo adaptado, com acessibilidade, placas indicativas e, no entanto, mesmo fazendo parte do corpo docente desde o ano de 2015, nunca tínhamos observado tais aspectos estruturais, pois foi o primeiro ano que tivemos a enriquecedora experiência de termos o contato direto com alguém que possuísse algum tipo de necessidade especial.

Por fim, na terceira parte, referimos as observações, avaliações e adaptações curriculares que fizemos para que E tivesse êxito em seu desenvolvimento escolar. Enfatizamos seu avanço em habilidades orais e suas práticas comunicativas, assim como expusemos o universo da escrita e suas funções na sociedade. Todas essas questões foram tratadas tanto no âmbito individual quanto em grupo, pois não podíamos esquecer que todos os alunos da sala também estavam no período de alfabetização e muitas das atividades planejadas para atender o aluno E, também foram realizadas com sucesso por todos os alunos.

No início desta pesquisa, E apresentava um perfil comunicativo que dificultava a interpretação de suas mensagens e prejudicava sua interação em contexto de sala de aula. Esse fato restringia suas possibilidades de ser compreendido e mais bem atendido em suas necessidades.

Destacamos, ainda, a necessidade de intervenção em contexto de ensino comum para fornecer condições que favorecessem o uso da linguagem de crianças com TEA, caso de E, promovendo, de modo geral, seu desenvolvimento e aprendizagem. Para um educador, talvez os questionamentos e a utilidade prática deste estudo se limitem, principalmente em reconhecer a importância do seu papel em sala de aula como facilitador para o desenvolvimento da linguagem de crianças com TEA, de modo a despertar a sua atenção para as dificuldades de linguagem desses alunos, identificar quais as habilidades comunicativas de que eles dispõem e utilizar respostas que possam sempre favorecer a comunicação, buscando atraí-los para todo evento de interação social.

Tal pesquisa apresentou-se adequada por destacar a inclusão e apresentar propostas de estudos sobre como alunos com TEA podem encontrar um espaço que lhes permita expressar suas habilidades sociais e comunicativas, além de demonstrar a importância do contexto em que esses alunos estão inseridos no ensino comum.

Este tema ainda é bastante polêmico, particularmente no que diz respeito em como tal procedimento deve ser realizado ou sobre a insegurança da família em relação ao comportamento dos demais alunos da turma para com a criança portadora de deficiência. Isso

posto, tivemos resultados muito positivos e temos a certeza de que os demais alunos serão propagadores de bons relatos de como a inclusão educacional pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de todos os indivíduos envolvidos no processo.

Dessa forma, inferimos que conseguimos responder as perguntas propostas no início deste trabalho: O que é TEA e qual a relevância do atendimento diferenciado para crianças com esse transtorno? Como a escola recebe esse aluno e quais as políticas de apoio e suporte que oferece a familiares, alunos e professores para estimular a inclusão? O que um professor pode fazer para potencializar o desenvolvimento e a inclusão de alunos com TEA, principalmente no desenvolvimento da oralidade e na aquisição da escrita?

Sem sermos pretensiosos, esta pesquisa significou, além de tudo, um ganho pessoal, pois aprendemos muito sobre o tema através da investigação, o que facilitará possíveis novos contatos de mediação com outros alunos autistas ou com portadores de outras deficiências. Esperamos, igualmente, que tenha sido um ganho para todos os demais alunos envolvidos no processo, pois supomos que o aprendizado tenha sido grande e valioso, principalmente no incentivo a atitudes de respeito, tolerância e empatia. Após tal desafio, sabemos que devemos recorrer sempre à pesquisa para auxiliar-nos. Consequentemente, também aprendemos que a busca do conhecimento pode ser real e mais leve, quando caminhamos juntos.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARO, C. A.; Francisco Lotufo Neto: A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM-5. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007
- ANDRÉ, M. E. D.A de André. Etnografia da Prática Escolar. - 18ª ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Série Prática Pedagógica).
- _____. O que é um estudo de caso em educação? Revista da FAEEDBA- Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 22, n.40, p.95-113, jul/dez. 2013.
- ARAUJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-
- BISTENE, Marta. Kit autismo: Habilidades cognitivas. Rio de Janeiro: Portal Estruturar, 2019. <https://marta-bistene-sos-educacaoespecial.kpages.online/incricaoportalestruturar> acesso em: 05 Maio 2019.
- BORTONI, R. S. M., 1945- O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa- São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Abril 2020.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- _____. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em 12/04/2020.
- BRITO, M. C. Análise do perfil comunicativo de alunos com transtornos do espectro autístico na interação com seus professores/ Maria Cláudia Brito, 2007. 152 f. – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
- CARDOSO, B. P. de A. Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil. - São Paulo: Editora Anzol, 2012.
- CAGLIARI, L. C. A Linguística e o ensino de português. In: Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione,1992.
- CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. Autismo: construções e desconstruções- São Paulo:

Casa do Psicólogo, 2001.

CESAR, C. C.; MOTA, H. B. Comunicação aumentativa e alternativa: panorama dos periódicos brasileiros - São Paulo: Ver. CEFAC, vol.17, jan/fev. 2015
<https://doi.org/10.1590/1982-021620150114> Acesso em 05/05/2020.

FACION, J. R. Transtornos do desenvolvimento e do comportamento, 3ed. ver. atual.- Curitiba: Ibpx, 2007.

_____. Inclusão escolar e suas implicações. Organizador; Carmem Lúcia Guimarães de Mattos. 2ª ed revisada e atual- Curitiba: Ibpx, 2009.

FELIX. S. P.; Linguagem Oral x Linguagem Escrita em: 2009-07-30 17:18:19
<https://www.radiotube.org.br/texto-zkjplv9i>. Acesso em 05/11/2020.

FONTES, Maria Alice. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em:
http://www.plenamente.com.br/#.wo6b1mdv_iu Acesso em: 15/04/2020.

FRANCHI, E. P. Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita/ Eglê Pontes Franchi- 7. Ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

GAUDERER, C. E. Autismo. 3º ed. São Paulo: Editora Atheneu, 1993.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago/Dez.2014. <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443> acesso em: 20/04/2019.

GERHARDT, T. E. Métodos de Pesquisa. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GLAT, R. P. M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais/ organização Rosana Glat, Marcia Desnise Pletsch. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200p.

GUEBERT, M. C. C. Inclusão uma realidade em discussão.2º ed. rev. - Curitiba: Ibpx, 2007.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago/Dez.2014. <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597> acesso em 20/04/2019.

KUHN, L. Transtorno do Espectro Autista (TEA): O Brasil precisa ligar a sirene de alerta! Disponível em <https://revistacrescer.globo.com/Colunistas/Lilian-Kuhn/noticia/2016/04/transtorno-do-espectro-autista-tea-o-brasil-precisa-ligar-sirene-de-alerta.html> Acesso em 12/04/2020.

LANDSMAN, L. T. Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática,1993.

LUDKE, M., MARLI, E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas- São Paulo:

EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino) .

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Escrita. Revista Signótica, 9: 119-145, jan/dez. 1997.

MAZZOTA, M. J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6ª ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 727-739. 10/06/2021 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/XFdGdGZt9x5zzjf6TfryGcM/abstract/?lang=pt#>

MOREIRA, H. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador/ Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe- 2ª ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOUSINHO, R. et al . Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25.12/ 2020

NASSER, B. Z. B. de M. Autismo: conheça o TEACCH®, um programa para melhorar a comunicação de crianças com autismo. 06/06/2019

<https://novaescola.org.br/conteudo/17625/autismo-conheca-o-teacch-um-programa-para-melhorar-a-comunicacao-com-criancas-autistas> Acesso em 06/05/2020.

OLIVEIRA, A. P. Adaptação curricular para autistas no Ensino Fundamental I: um enfoque na legislação educacional- João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7vC7if7juHUI:https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1814/1/APO21062016+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 22/04/2020.

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014. <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345/15609>

ONOFRE, P. S. A Criança...e a sua Psicomotricidade...uma pedagogia livre e aberta em intervenção motora educacional. Lisboa: Trilhos Editora, 2004.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar. 3. ed- Rio de Janeiro: Walk Ed., 2012.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/FbMyNpWtMBJM9wBXGxPP4dG/?lang=pt&format=pdf> acesso em: 10/06/2021.

SANTOS, E. C. dos. Linguagem escrita e a criança com autismo- 1ª ed.- Curitiba: Appris, 2016.

SOARES, M. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever/ Magda Soares. – São Paulo: Contexto, 2020.

PAN, M. A. de S. O direito à diferença: Uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpx, 2008.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G., Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com Autismo. Lins, 2013.
<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56194.pdf>. Acesso em 25/04/2020.

ROCHA, P. S., (org). Autismos- São Paulo: Editora Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.

ROJO, R. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas- caderno do professor/ Roxane Rojo. – Belo Horizonte: Ceale. 2006. 60 p.- (Coleção Alfabetização e Letramento)

ROMERO, Priscila. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o Sociointeracionismo. Rio de Janeiro, 2015. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>. Acesso em 05/04/2021

SILVA, A. M. da. Educação especial e inclusão escolar: História e fundamentos- Curitiba: Ibpx, 2010.

SILVEIRA, D. T.; GERHARDT, T. E. (eds.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

SERRA, D. Alfabetização de Alunos com TEA. Rio de Janeiro, 2018.

ULLIANE, C. Adaptações Curriculares para Receber o Aluno com Autismo. Disponível em <https://carlaulliane.com/2016/adaptacoes-curriculares-para-receber-o-aluno-com-autismo/> acesso em 25/04/2020.

VIGOTSKI L. S. 1896- 1934. Sete aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia/ L.S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana- 1. Ed- Rio de Janeiro: E. Papers. 2018.

_____. 1896-1934. Pensamento e linguagem; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto- 4ºed- São Paulo: Martins Fontes, 2008- (Psicologia e Pedagogia).

_____. 1896-1934. A formação social da mente: desenvolvimento dos processos superiores; tradução José Cipolla Neto, LuísSilveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche- 7ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007- (Psicologia e Pedagogia).

YIN, R. K. Estudo de caso: Planejamento e Métodos; trad. Daniel Grassi- 2ª ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

SIM NÃO

7- VOCÊ TEM CONHECIMENTO SOBRE AS LEIS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL?

SIM NÃO

8- VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA DESTAS LEIS?

CONCORDO DISCORDO NÃO CONHEÇO

9- AS LEIS DE INCLUSÃO GARANTEM AOS DEFICIENTES O DIREITO DE SEREM RECEBIDOS EM ESCOLAS, BEM COMO EM OUTROS ESPAÇOS DA SOCIEDADE, COM ADAPTAÇÕES AS SUAS NECESSIDADES PARA FACILITAR SUA LOCOMOÇÃO E DEMAIS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS POR ELE. VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA DESTE DIREITO?

CONCORDO DISCORDO

10- A ESCOLA QUE SEU FILHO FREQUENTA POSSUI ADAPTAÇÕES PARA O ATENDIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

SIM NÃO NÃO SEI

OBSERVAÇÃO: ESTA PESQUISA FAZ PARTE DE UM TRABALHO ACADÊMICO SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS DEFICIENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS. COMO QUALQUER PESQUISA, GARANTE AO ENTREVISTADO O DIREITO DE ANONIMATO.

ESPAÇO RESERVADO A OPINIÕES E SUGESTÕES:

ANEXO II

Primeiro Inventário de Habilidades de E

Nome do aluno: EIdade: 6 anosGrupo/série/ano: 1º ano C

Habilidades	Realiza sem suporte	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
Comunicação oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível.			X	
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, dez minutos.			X	
3. Comunica-se com outras pessoas usando um tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral.		X		
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar.			X	
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto.		X		
6. Reconhece a diferença entre letras e números.	X			
7. Domina sílabas simples.			X	
8. Ouve histórias com atenção.		X		
9. Consegue compreender e reproduzir histórias.			X	
10. Participa de jogos, atendendo às regras.		X		
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária.			X	
12. Sabe soletrar.			X	
13. Consegue escrever palavras simples.			X	
14. É capaz de assinar seu nome.			X	
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar).			X	
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes.			X	
17. Escreve sob ditado.			X	
18. Lê com compreensão pequenos textos.			X	

19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes públicos.			X	
20. Utiliza habilidade de leitura para obter informações, por exemplo, em jornais ou revistas.			X	
21. Relaciona quantidade ao número.		X		
22. Soluciona problemas simples.			X	
28. Possui conceitos como cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.	X			
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal).		X		
30. Identifica dias da semana.		X		
43. Organiza figuras em ordem lógica.		X		
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas).		X		
45. Sabe usar o computador e a internet quando disponibilizados na escola.		X		

ANEXO III

Primeiro Inventário de Habilidades de E

Nome do aluno: EIdade: 7 anosGrupo/série/ano: 2º ano C

Habilidades	Realiza sem suporte	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
Comunicação oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível.		X		
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, dez minutos.			X	
3. Comunica-se com outras pessoas usando um tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral.	X			
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar.	X			
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto.	X			
6. Reconhece a diferença entre letras e números.	X			
7. Domina sílabas simples.		X		
8. Ouve histórias com atenção.	X			
9. Consegue compreender e reproduzir histórias.		X		
10. Participa de jogos, atendendo às regras.	X			
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária.		X		
12. Sabe soletrar.		X		
13. Consegue escrever palavras simples.		X		
14. É capaz de assinar seu nome.		X		
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar).			X	
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes.			X	
17. Escreve sob ditado.			X	
18. Lê com compreensão pequenos textos.			X	

19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes públicos.			X	
20. Utiliza habilidade de leitura para obter informações, por exemplo, em jornais ou revistas.			X	
21. Relaciona quantidade ao número.	X			
22. Soluciona problemas simples.		X		
28. Possui conceitos como cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.	X			
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal).	X			
30. Identifica dias da semana.		X		
43. Organiza figuras em ordem lógica.	X			
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas).	X			
45. Sabe usar o computador e a internet quando disponibilizados na escola.	X			

Avaliação realizada em março de 2020, para reformular plano de ensino individual.

ANEXO IV

Relatórios oficiais, entregues à coordenação da EMEIF, no ano de 2019. Ressaltamos que retiramos o nome completo do aluno, recorrendo ao codinome E, bem como o logo da escola em que a pesquisa foi realizada, tal procedimento foi necessário para cumprir os protocolos de anonimato, firmado no TCLE, enviado aos pais no início da pesquisa.

RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ALUNO

E -1º ANO C

PRIMEIRO BIMESTRE

Neste primeiro bimestre, foi observado que o aluno já reconhece algumas letras, alguns números e cores, porém apresenta dificuldade motora fina, que o atrapalha na escrita, desta forma para o segundo bimestre será organizado um material de alfabetização próprio para autistas, composto por imagens, cores e palavras, também materiais (jogos e sucatas) que estimulam o movimento de pinça e rosca, iniciaremos formando o nome, depois usaremos o recurso de flash cards, os materiais já estão em confecção.

A família tem feito todos os acompanhamentos necessários, e esta atitude positiva tem ajudado principalmente no desenvolvimento da fala, pois no início do ano letivo ele pouco se comunicava oralmente, o que se tornava um agravante no convívio com os demais alunos, já no final deste bimestre percebemos um grande avanço na interação com os pares.

O aluno já se familiarizou com o uso do alfabeto móvel e isto tornará mais fácil as atividades com o material confeccionado, a maior dificuldade apresentada para o momento é a de manipulação do lápis, mas como já mencionado os acompanhamentos extra escolares, nos projetos SER e FENIX, aumentam significativamente as possibilidades de desenvolvimento.

Assis, 26 de abril de 2019.

Leise Cecília de Omena

Leise Cecília de Omena

RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ALUNO

E -1º ANO C

SEGUNDO BIMESTRE

Neste segundo bimestre, foi observado o envolvimento do aluno com a turma e participação em diversas atividades em grupo, ele também já consegue escrever algumas letras, e isso é um grande avanço, pois era claro o seu comprometimento na coordenação motora fina, reconhece o som das letras e consegue escrever algumas, aumentou seu repertório de números e cores, já estamos utilizando material diferenciado com imagens, jogos e sucatas. Tais materiais fazem parte do PEI, para o desenvolvimento de novas habilidades do aluno em questão.

A família continua com todos os acompanhamentos necessários, e esta atitude positiva tem ajudado principalmente no desenvolvimento da fala, pois no início do ano letivo ele pouco se comunicava oralmente, o que tornava-se um agravante no convívio com os demais alunos, percebemos que ele já consegue expressar desejos e necessidades e tenta acompanhar as atividades dos livros e caderno.

Os projetos extra classe que o aluno frequenta em contra turno, já apresenta uma expressiva diferença tanto no comportamento, como no aprendizado dos conteúdos curriculares, ele continua fazendo uso do alfabeto móvel, dos flash cards e dos livros de história como forma de ampliar seu repertório. Neste ano, até o momento não houve nenhum episódio de agressão, que era recorrente nos anos anteriores.

Assis, 12 de Julho de 2019.

Leise Cecília de Omena

Leise Cecília de Omena

RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ALUNO

E -1º ANO C

TERCEIRO BIMESTRE

Neste terceiro bimestre, foi observado a melhora no envolvimento do aluno com a turma e participação em diversas atividades em grupo, apesar do retorno depois das férias ter sido com novas adaptações, ele chorou alguns dias, mas depois melhorou, continuamos o trabalho de escrita para complemento do que ele já consegue escrever, percebemos que ele continua avançando, apesar de suas limitações e seu comprometimento na coordenação motora fina, confeccionamos materiais para movimentos de preensão, rosca e materiais novos com imagens diferenciadas, flash cards, para associação de significado e significante, como ressaltado anteriormente ele reconhece o som das letras e consegue escrever algumas, aumentou seu repertório de números e cores, adquirimos um material próprio para o trabalho com autistas baseado nas rotinas.

A família continua com todos os acompanhamentos necessários, e esta atitude positiva tem ajudado principalmente no desenvolvimento da fala, pois no início do ano letivo ele pouco se comunicava oralmente, percebemos que ele melhorou a comunicação de desejos e necessidades, ampliou sua capacidade de interação e avançou em suas habilidades.

Os projetos extra classe que o aluno frequenta em contra turno, já apresenta uma expressiva diferença tanto no comportamento, como no aprendizado dos conteúdos curriculares, ele continua fazendo uso do alfabeto móvel, inclusive nas provas bimestrais. Neste ano, até o momento houve apenas um episódio de agressão, que era recorrente nos anos anteriores.

Assis, 7 de outubro de 2019.

Leise Cecília de Omena

RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ALUNO

E -1º ANO C

QUARTO BIMESTRE

Neste quarto bimestre, observamos melhoria na interação do aluno com os colegas de classe e participação em diversas atividades em grupo, ao decorrer do mesmo houve diminuição em relação ao choro na entrada, demos procedência ao trabalho de escrita para complementar o que ele já conseguia escrever, seu desenvolvimento continua sendo gradual, apesar de suas limitações e seu comprometimento na coordenação motora fina, demos continuidade ao trabalho realizado com materiais para movimentos de preensão, rosca e novos materiais com imagens, com pinturas com guache, flash cards, para associação de significado e significante, como ressaltado anteriormente ele reconhece o som das letras e consegue escrever algumas, aumentou seu repertório de números, cores e gestos, procedemos trabalhando também com o material próprio para os autistas baseado nas rotinas.

A família continua com os acompanhamentos necessários, e esta atitude continua ajudando positivamente no desenvolvimento do aluno, principalmente com a fala, pois no início do ano letivo ele pouco se comunicava oralmente, o que se tornava um problema no convívio e na compreensão dos demais alunos, ele já consegue expressar desejos e necessidades através de palavras e gestos e tenta acompanhar as atividades dos livros e caderno.

Os projetos extra classe que o aluno frequenta em contra turno, continuam dando diferença na transformação do mesmo, tanto no comportamento de interação e comunicação, como no aprendizado dos conteúdos curriculares, ele continua fazendo uso do alfabeto móvel, inclusive nas provas bimestrais, mas já melhorou na escrita com lápis e no uso de objetos que exige habilidades finas.

Assis, 11 de dezembro de 2019.

Leise Cecília de Omena

ANEXO V

TCLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE**

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor:....., participar como voluntário da pesquisa intitulada: A inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental I: Da linguagem oral à escrita, o que é possível?, que se refere a um projeto de observação e possíveis intervenções durante as atividades propostas em sala de aula, sobre o comportamento dos alunos, em relação as questões de inclusão.

O(s) objetivo(s) deste estudo é coletar dados sobre a inclusão no município de Assis, projetos desenvolvidos para este público alvo e quais as contribuições e resultados que podemos observar no cotidiano escolar, bem como potencializar as capacidades de aprendizagens dos alunos, principalmente no que diz respeito à informações sobre o assunto e melhores formas de convivência durante as aulas. Os resultados contribuirão para ajudar alunos e professores, bem como toda a comunidade escolar durante estes processos que nem sempre recebem a atenção necessária para que se desenvolva cada vez mais atitudes positivas na contribuição de políticas publicas para uma educação de qualidade para todos, sendo eles minorias ou não.

A forma de participação consiste em participação nas rodas de conversa, atividades que já são desenvolvidas diariamente, principalmente as que são feitas em grupo, leitura compartilhada, produção de materiais, dança e principalmente compartilhamento de opiniões durante as conversas.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como: quase nulo devido a pesquisa se basear apenas em análise de dados comportamentais de alunos em fase de alfabetização e como se relacionam com crianças em processo de inclusão.

São esperados os seguintes benefícios da participação: Os alunos terão acesso a um amplo material alternativo na alfabetização, jogos, participação em conversas de grupos para solucionar possíveis conflitos que surjam durante os momentos de aula e podem supostamente desestabilizar os resultados esperados durante o processo de aprendizagem.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza. Desde já, agradecemos a atenção e a da participação e colocamos-nos à disposição para maiores informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com pesquisador principal. Leise Cecília de Omena, Rua Ivone Vanda Henning, 51, Assis III, telefone (18) 996142023.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que Leise Cecília de Omena explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para participação do menor _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

Assis, 12, de março de 2019.

(Assinatura responsável ou representante legal)

Eu, Leise Cecília de Omena, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

Leise Cecília de Omena

ANEXO VI

Parecer do Comitê de Ética



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A inclusão de alunos com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental do Município de Assis: Da linguagem oral à escrita, o que é possível?

Pesquisador: LEISE CECILIA DE OMENA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26195919.0.0000.5401

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.856.706

Apresentação do Projeto:

O Projeto possui estrutura e fundamentação adequada, na medida em que suas partes definem uma situação problemática para a qual são propostas ações inclusivas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto escolar (ensino fundamental) público. Os objetivos de pesquisa, a justificativa, a metodologia e as referências bibliográficas sustentam a proposição do projeto, particularmente no que toca ao foco de interesse (aquisição de competências linguísticas oral e escrita).

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta, como objetivos gerais, a criação de situações de convivência e aprendizado do aluno com TEA em uma sala regular; a reflexão com os alunos sobre a importância do respeito que devem ter entre si e sobre a contribuição de todos para o processo formativo. Os objetivos específicos, por sua vez, são: conhecer os projetos de inclusão no município de Assis (SP); desenvolver materiais para o auxílio do aprendizado de alunos com TEA, relacionados à aquisição das linguagens oral e escrita; promover a interação social e a participação desses alunos em rodas de conversa, atividades musicais e contação de histórias, além de incentivar o professor a conhecer a rotina do aluno no contraturno escolar.

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube **CEP:** 19.806-900
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5804 **E-mail:** cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 3.856.706

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa proposta apresenta baixo risco, por centrar-se na análise de dados comportamentais de alunos em fase de alfabetização e como se relacionam com crianças em processo de inclusão. Os benefícios sobrepõem-se aos riscos, por tratar-se de uma projeto de pesquisa que visa o estudo de caso, por meio de investigação qualitativa junto a um grupo de estudantes do ensino fundamental (1º ano C) da EMEIF Profª "Coraly Júlia Gonçalves Carneiro", em Assis (SP), vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Assis (SP). A pesquisa, em suma, visa o relato de experiência sobre a inclusão de alunos com TEA em sala regular, observando-se o desenvolvimento desses alunos face ao atendimento em projetos da Secretaria Municipal de Educação em contraturno escolar. O projeto também se propõe a conscientizar os demais alunos sobre a importância da inclusão em foco, bem como a criação de materiais adaptados, trabalho com leitura, imagens, jogos que estimulem a coordenação motora, brincadeiras cantadas, parlendas e poemas com rimas, para estimular o aluno com TEA e envolver a sala de aula como um todo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa possui o mérito de embasar-se nas leis de inclusão, que - desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação até o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nacional 13.146) - dão destaque aos direitos fundamentais dos portadores de deficiência. Com base no que a lei assegura como direitos à cidadania, o projeto em análise propõe-se a observar como são, ou não, acatadas essas leis. Para isso, a investigação envolve questões fundamentais que deverão ser respondidas ao longo da pesquisa: como é feito o atendimento nos Centros de Reabilitação em Assis (SP)?; como a escola recebe o aluno portador de deficiência intelectual e quais as políticas de apoio e suporte que oferece a familiares, alunos e professores para estimular a inclusão? quais recursos o professor adota para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com TEA, particularmente no que respeita à oralidade e à escrita? Dada a relevância social de seu escopo, o espírito de sondagem e o propósito de oferecer subsídios para alunos e professores envolvidos no contexto pesquisado, o projeto de pesquisa mostra-se viável, tanto em razão do cronograma estabelecido, quanto da fundamentação teórica com que foi inicialmente pensado (ex.: ÓRRU, Sílvia Ester. Autismo, Linguagem e Educação; SANTOS, Emilene Coco dos. Linguagem Escrita e a criança com autismo)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proponente apresenta as informações básicas sobre o Projeto, o Projeto detalhado, bem como a

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100	CEP: 19.806-900
Bairro: Vila Tênis Clube	
UF: SP	Município: ASSIS
Telefone: (18)3302-5607	Fax: (18)3302-5804
	E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 3.856.706

Autorização do Diretor da EMEIF Profa. "Coral Júlia Gonçalves Carneio", em que se declara a existência da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

Apresenta também um minucioso TCLE, no qual se afirma que os alunos participarão de rodas de conversa, leitura compartilhada, produção de materiais e dança. Garante-se, ainda, o anonimato dos voluntários na divulgação dos resultados, bem como a gratuidade da participação. Assegura-se que, em caso de qualquer dano, o participante será indenizado nos termos previstos em Lei. Por fim, explicita-se que participação é voluntária e poderá ser descontinuada se e quando o voluntário o desejar, sem prejuízo de qualquer natureza.

A folha de rosto informa que 27 (vinte e sete) é o número de envolvidos na pesquisa.

Recomendações:

Dada a complexidade do Transtorno do Espectro Autista e os diferentes níveis de intensidade que o caracterizam, será importante uma atenção especial ao diagnóstico de funcionalidade, para, quando da preparação das atividades, evitar que algumas das previstas (roda de conversa, dança, parlendas) se tornem eventualmente incômodas para as crianças portadoras de TEA. Por isso, conviria que a proponente dialogasse com profissionais da saúde e acrescentasse referências dessa área à bibliografia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto, no que toca a seu ponto fulcral de interesse, apresenta mérito e validade, desde que haja atenção contínua à necessidade de ajuste das atividades ao grau de TEA das crianças portadoras envolvidas na pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. O RELATÓRIO FINAL deverá ser postado na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<http://www.assis.unesp.br/#!/comite-de-etica/humanos/formularios/>) em JANEIRO/2021. No relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. **ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.**

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 3.856.706

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1402294.pdf	25/11/2019 20:28:05		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.jpg	25/11/2019 20:27:20	LEISE CECILIA DE OMENA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	24/11/2019 18:20:58	LEISE CECILIA DE OMENA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	22/09/2019 15:50:51	LEISE CECILIA DE OMENA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	22/09/2019 15:49:39	LEISE CECILIA DE OMENA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 26 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
CLAUDIO EDWARD DOS REIS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br

ANEXO VII

Modelo de Apostila

MODELO DE APOSTILA 2º ANO C ATIVIDADES DE TRABALHO REMOTO

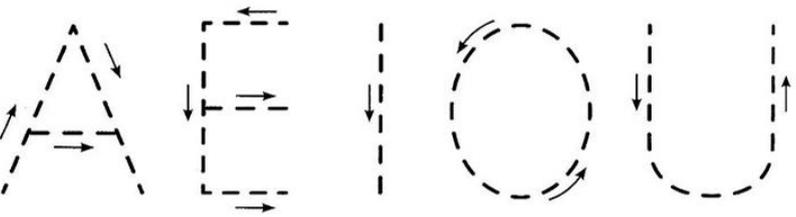
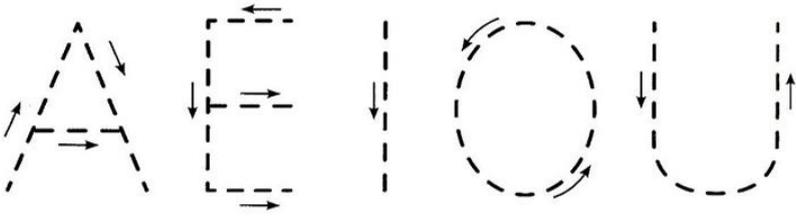
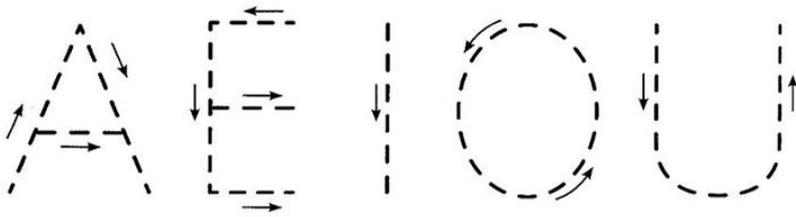
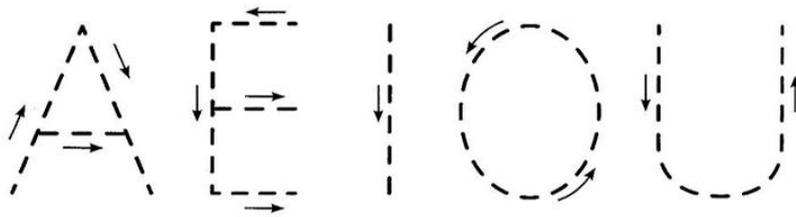
NOME:

PROFESSORA:

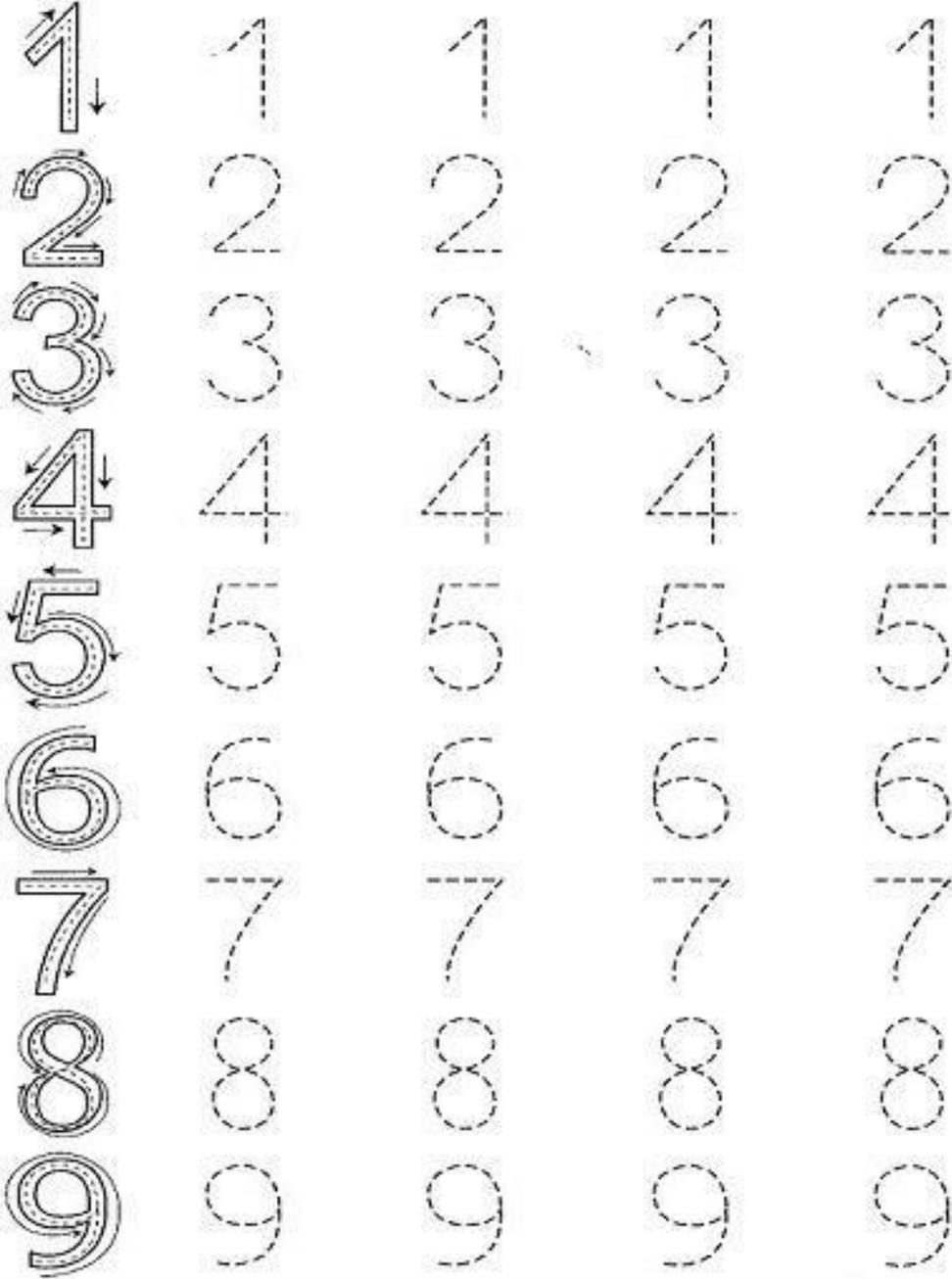
DATA DE ENTREGA:

- Grafomotricidade: segundo o pesquisador português Onofre (2004), é fundamental que a criança consolide sua própria grafomotricidade na educação infantil, por exigência psicomotora e linguística, no seu progressivo conhecimento e na conquista da sua autonomia; tudo isso interfere diretamente no sucesso do traço gráfico e, conseqüentemente, da escrita.
- Posições: é importante que a criança aprenda conceitos espaciais para facilitar a se localizar em relação aos objetos ao seu redor. Essas atividades são essenciais, por exemplo, para saber em que ordem dispor as letras no caderno, durante a aquisição da escrita. Soares (2020) ressalta que ter noção de espaço facilita o processo de aprendizagem, isto é, auxilia no conhecimento de como a escrita se desenvolve: de cima para baixo, da esquerda para a direita.
- Jogo das emoções: as crianças autistas tem muita dificuldades em demonstrar suas emoções. Exercícios que ajudam tais alunos a identificar expressões faciais reveladoras de sentimentos irão contribuir para a compreensão dessas habilidades.
- Imagens e ampliação do vocabulário: todas as imagens têm a sua representação gráfica com as respectivas letras, isto é, estão associadas a sua forma escrita para que o aluno, já conhecendo o valor oral da palavra, se aproprie também de sua forma escrita. É importante que os adultos conversem, tenham interação constante com as crianças, para que aquelas que fazem uso da linguagem não verbal tentem reproduzir a fala e criar frases com independência. Além do déficit de interação social e estereotipia, a criança com transtorno do espectro autista tem ainda o de linguagem receptiva (comportamento de ouvinte), responsável pela capacidade de compreender a palavra falada a ela dirigida. Essa condição pode causar sérios problemas de aprendizagem e, por essa razão, nesse processo a criança necessita ter uma criteriosa e cotidiana mediação pedagógica para sua formação de conceitos: daí a importância da ação mediadora da família, escola e sociedade.
- Rotina: o aluno autista sente necessidade de organizar suas atividades, pois, na maioria dos casos, mudanças bruscas podem ocasionar atitudes negativas e respostas pouco funcionais.
- Habilidades de percepção visual: a discriminação visual é uma habilidade fundamental para a aprendizagem, recurso que propicia à criança perceber as diferenças pela visão. Essa capacidade abre infinitas novas maneiras de compreender o mundo, como, até mesmo as diferentes posições dos objetos e suas características. Na alfabetização, as crianças precisam adquirir a capacidade de distinguir as diferentes letras para ler e escrever palavras. A semelhança de algumas letras e números pode tornar esse processo muito difícil para uma criança com fraca percepção visual, o que, inevitavelmente, a levará à frustração e a insegurança. A criança lutará para entender por que a sentença não faz sentido.
- Leitura: em todas as fases desse processo, o contato com a leitura é importante para a criança desenvolver habilidades complexas, razão por que insistimos que tal atividade seja cotidiana, com a indicação de sites aplicativos que lhe permitam o acesso a livros digitais.

COMPLETE O PONTILHADO

 CUBRA AS LETRAS E ESCREVA-AS ABAIXO.

SIGA OS TRACEJADOS E COMPLETE OS NÚMEROS DE 1 A 9.





VAMOS COBRIR AS
LETRAS USANDO O LÁPIS
DE COR?

PASSAR O LÁPIS SOBRE
O PONTILHADO COM
MUITO CUIDADO.

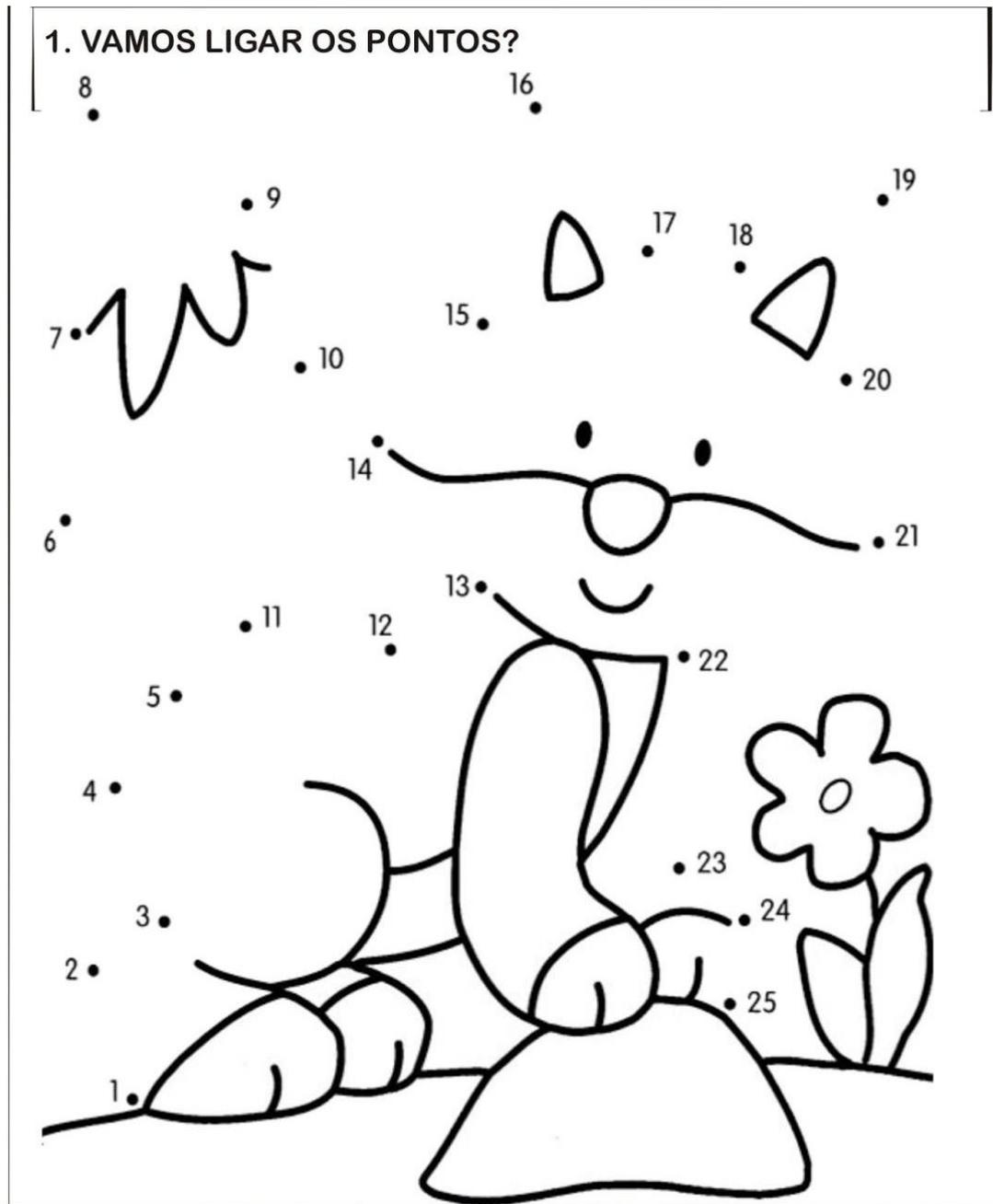
A B C D E F G

H I J K L M N

O P Q R S T

U V W X Y Z

LIGUE OS PONTOS E DESCUBRA O DESENHO



**JOGO DAS EMOÇÕES:
COMPLETE O DESENHO DOS ROSTINHOS E DESCUBRA O QUE ELES SENTEM**

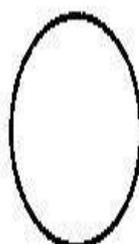
**Seguindo a ordem desenhe
a emoção que falta.**



Alegria



Medo



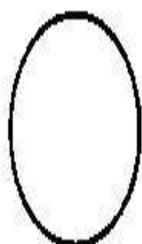
Amor



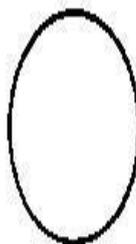
Raiva



Tristeza



Alegria



Medo



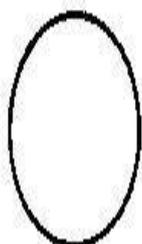
Amor



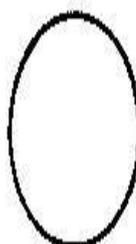
Raiva



Tristeza



Alegria



Medo



Amor



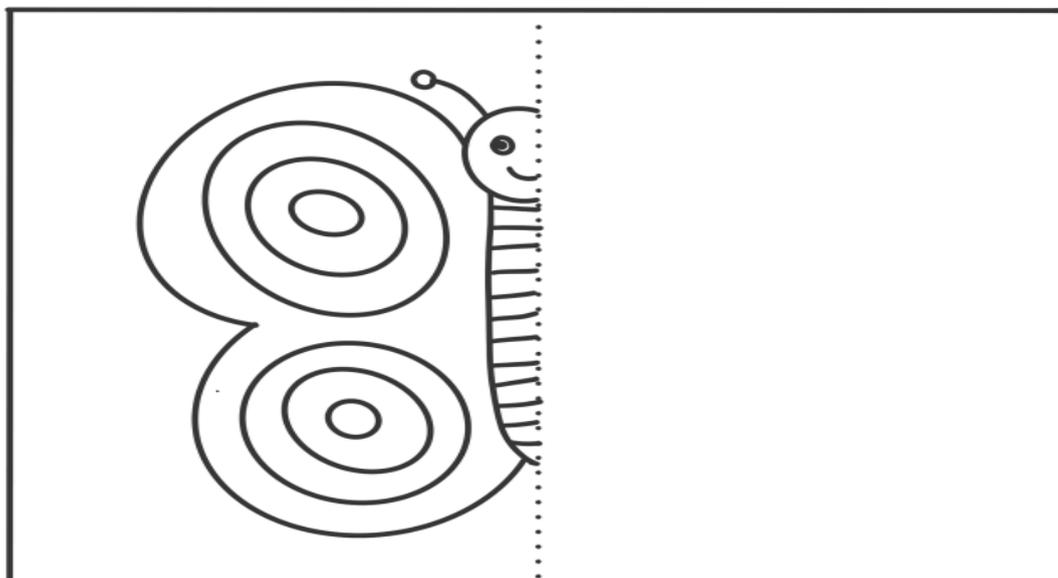
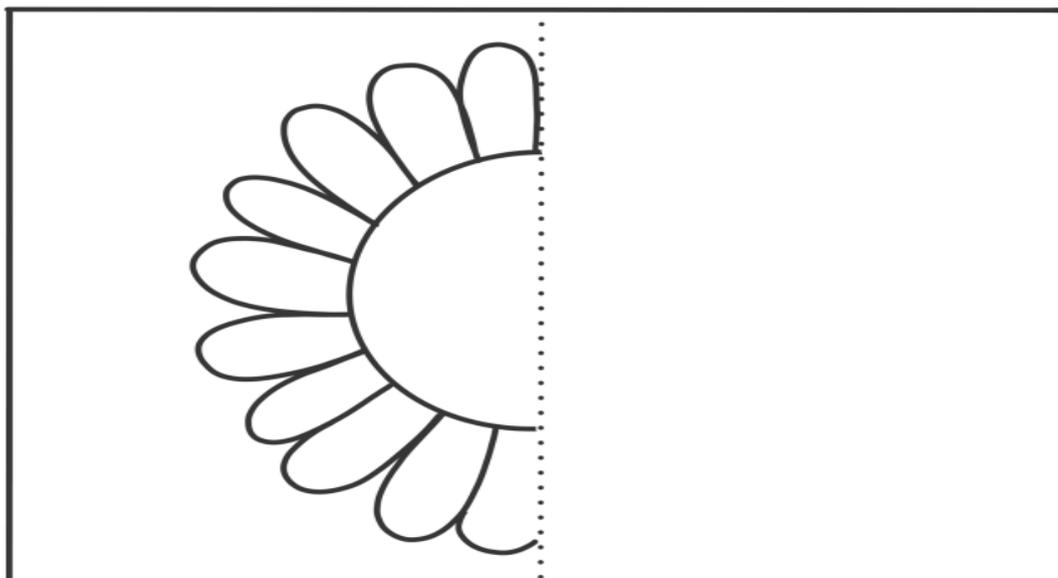
Raiva



Tristeza

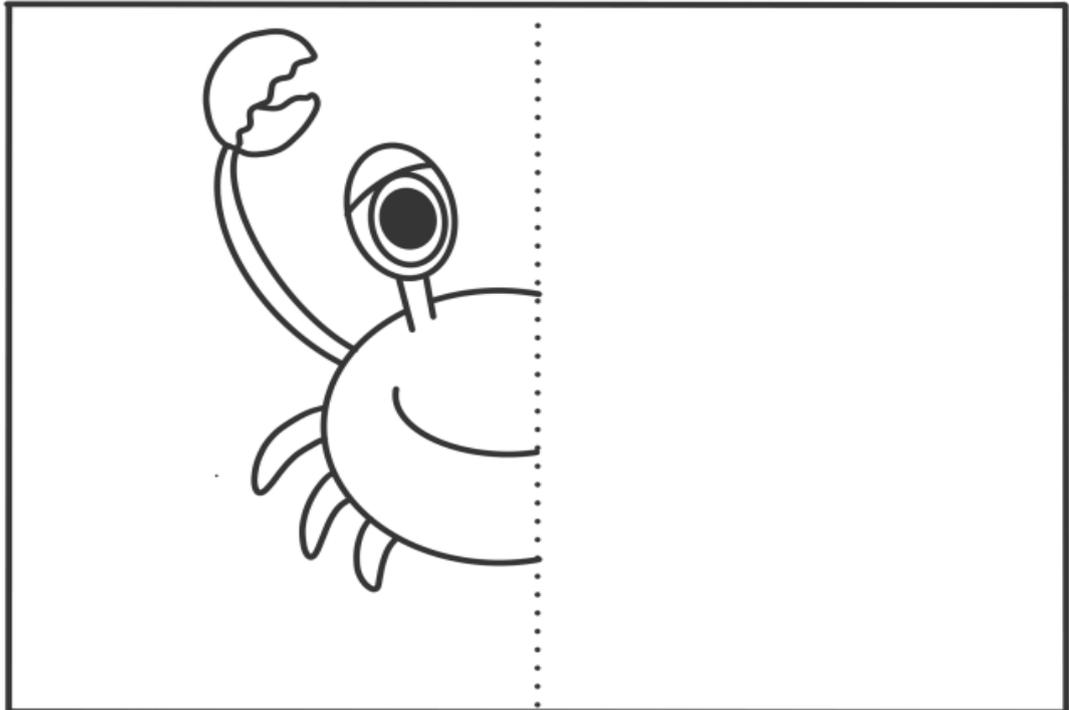
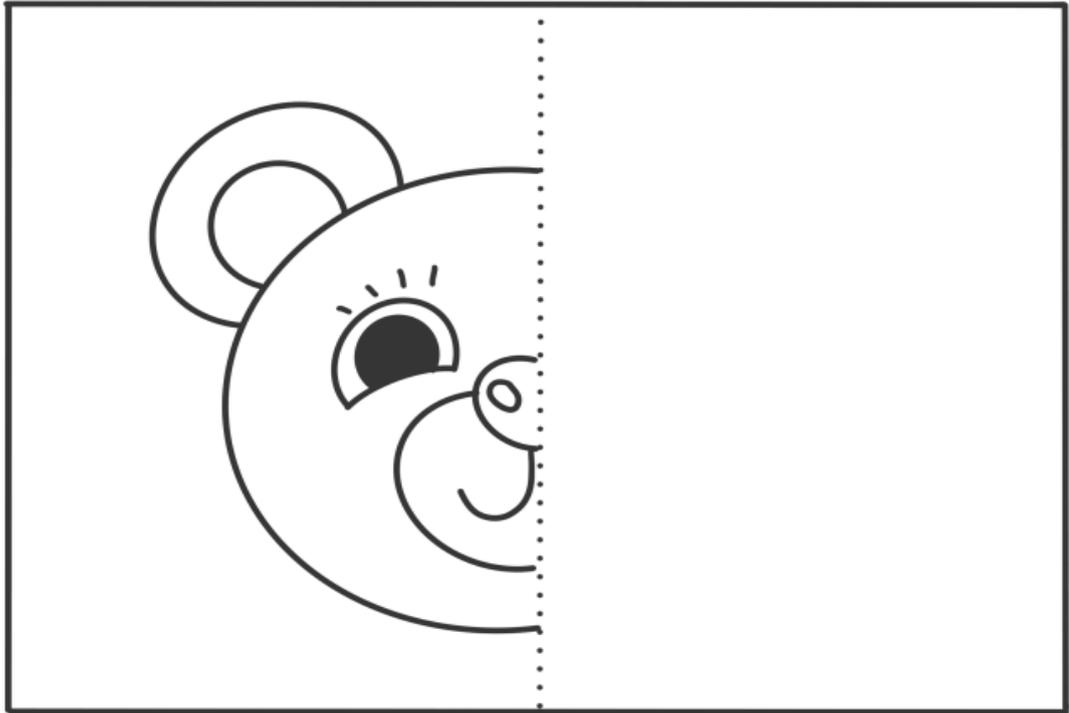
COMPLETE OS DESENHOS:

FLOR



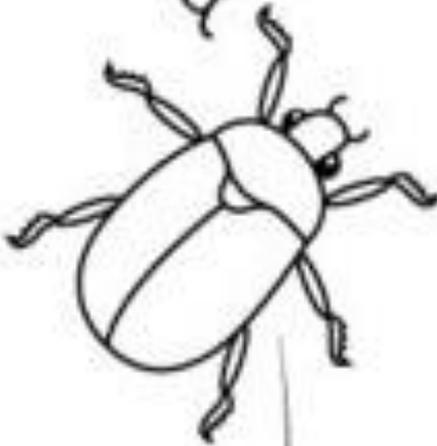
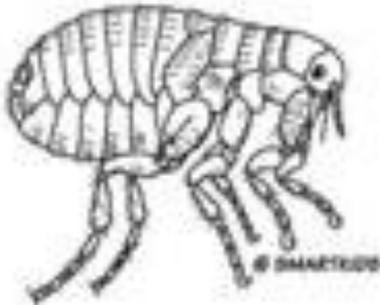
BORBOLETA

URSO



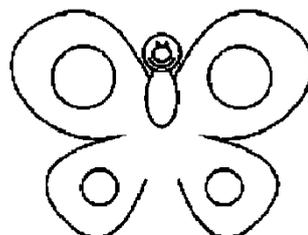
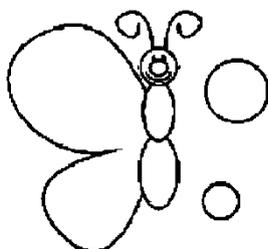
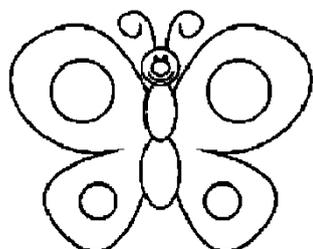
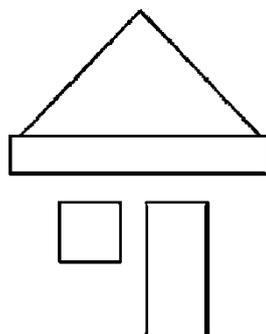
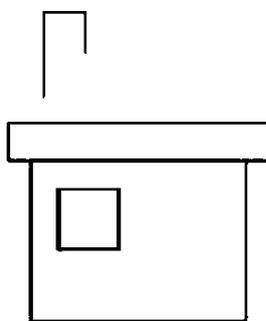
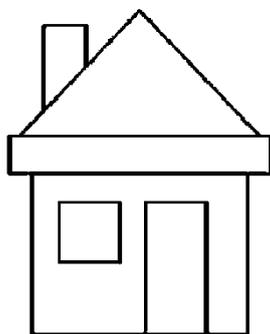
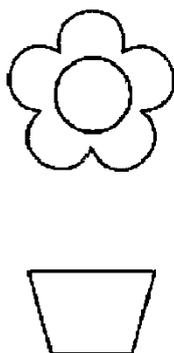
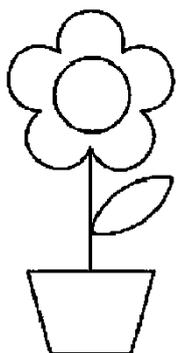
CARANGUEJO

COMPLETE AS LETRAS QUE FALTAM NAS PALAVRAS

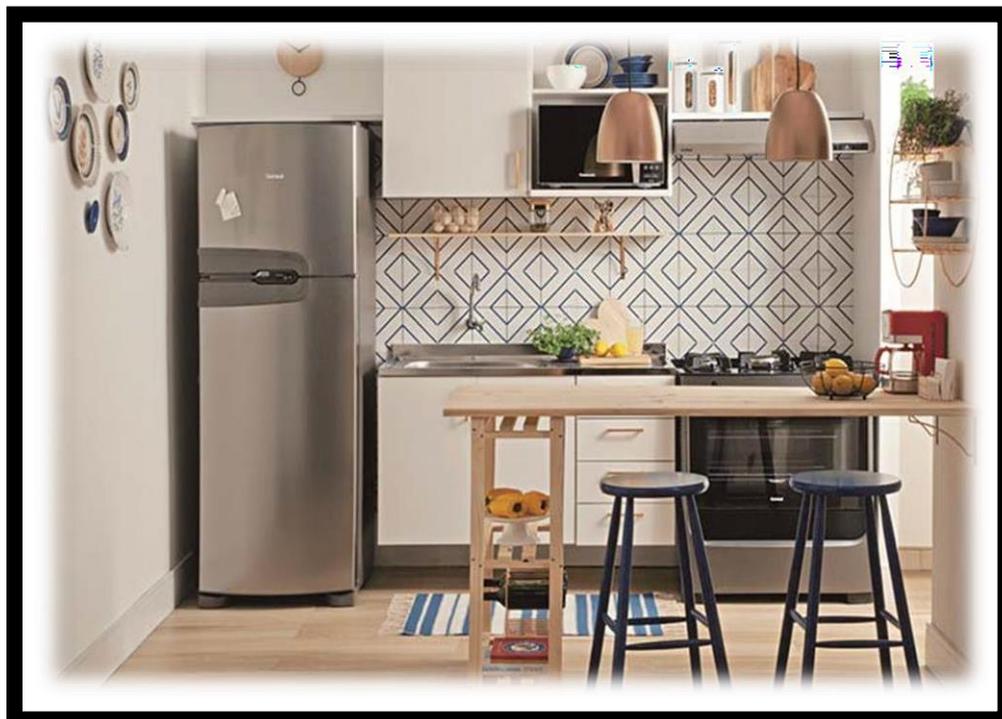
A EL AB S R B R T P L A

VAMOS DESENHAR

COMPLETE OS DESENHOS COM OS DETALHES QUE ESTÃO FALTANDO.



FORME FRASES ORAIS COM OS DESENHOS A SEGUIR



FRASES ENIGMÁTICAS

1 - COPIE AS FRASES, COMPLETANDO-AS COM OS NOMES DOS DESENHOS.

 O  BRINCA COM O  DE LÃ

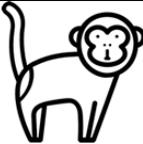
GATO - NOVELO

 A  É DA 

BEXIGA - MENINA

 A  GOSTA DE OLHAR A 

CORUJA - LUA

 O  COME 

MACACO - BANANA

 O  BRINCA COM A 

MENINO - BOLA

ALFABETIZAÇÃO

Escreva as frases substituindo os desenhos pelos nomes:

○  correu atrás da  .

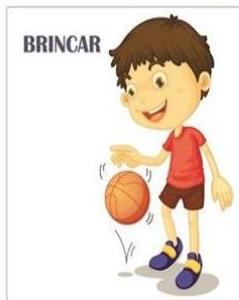
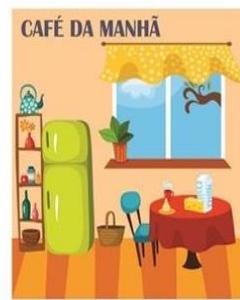
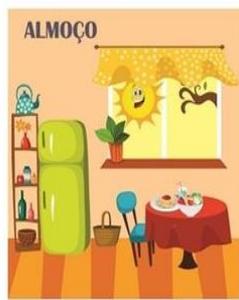
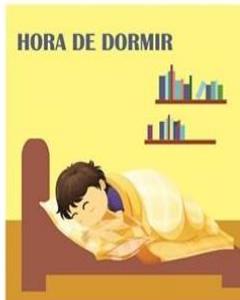
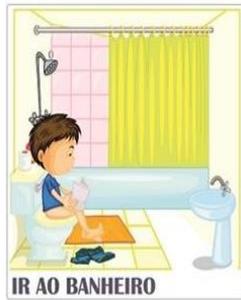
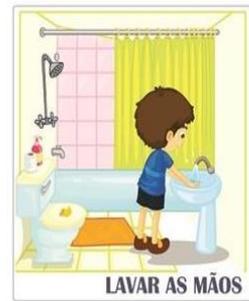
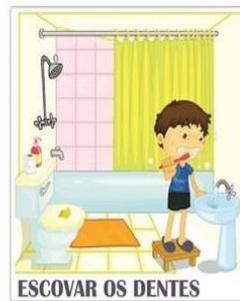
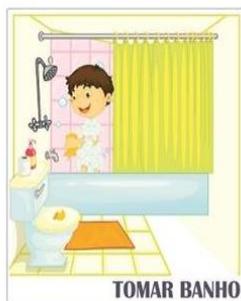
○  comeu a  .

Na  da vovó tem  e  .

○  fica lá no  .

Eu vi um  e um  no zoológico.

OBSERVE O QUADRO DE ROTINA E RESPONDA O QUE O MENINO FAZ EM CADA UMA DELAS. VOCÊ PODE COLAR IMÃS E FORMAR SUA ROTINA.



REPITA O NOME DOS OBJETOS E ESCREVA COM A AJUDA DE UM ADULTO NO CADERNO OU COM ALFABETO MÓVEL



CAIXA



GELADEIRA



ESTOJO



GUARDA-ROUPA



ARMARIO



MOCHILA

**RELACIONE OS OBJETOS ACIMA E IDENTIFIQUE NOS OBJETOS ABAIXO
O QUE SE GUARDA DENTRO DE CADA UM**

MARTELO



CHAVE DE FENDA



SERROTE



GRIFO



DANONE



FRUTAS



LEGUMES



CARNE



BATOM



ESCOVA DE DENTE



PASTA DE DENTE



PENTE



CALÇA



CUECA



CAMISA



TALHERES



PRATOS



PANELAS



LÁPIS



CADERNO



BORRACHA



APONTADOR



COPOS



BERMUDA

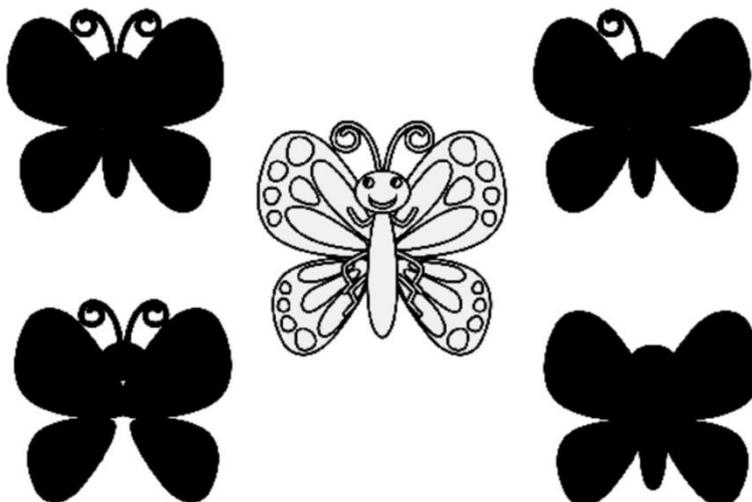


OBSERVE CADA FIGURA E IDENTIFIQUE SUA BOMBRA

 VAMOS AJUDAR A BORBOLETA ENCONTRAR SUA SOMBRA, CIRCULANDO A SOMBRA CORRETA. DEPOIS VAMOS COLORIR A BORBOLETA E DEIXÁ-LA BEM BONITA!!

BORBOLETINHA
TÁ NA COZINHA
FAZENDO CHOCOLATE
PARA A MADRINHA
POTI POTI
PERNA DE PAU
OLHO DE VIDRO
E NARIZ DE PICA PAU
PAU PAU

(Origem Popular)

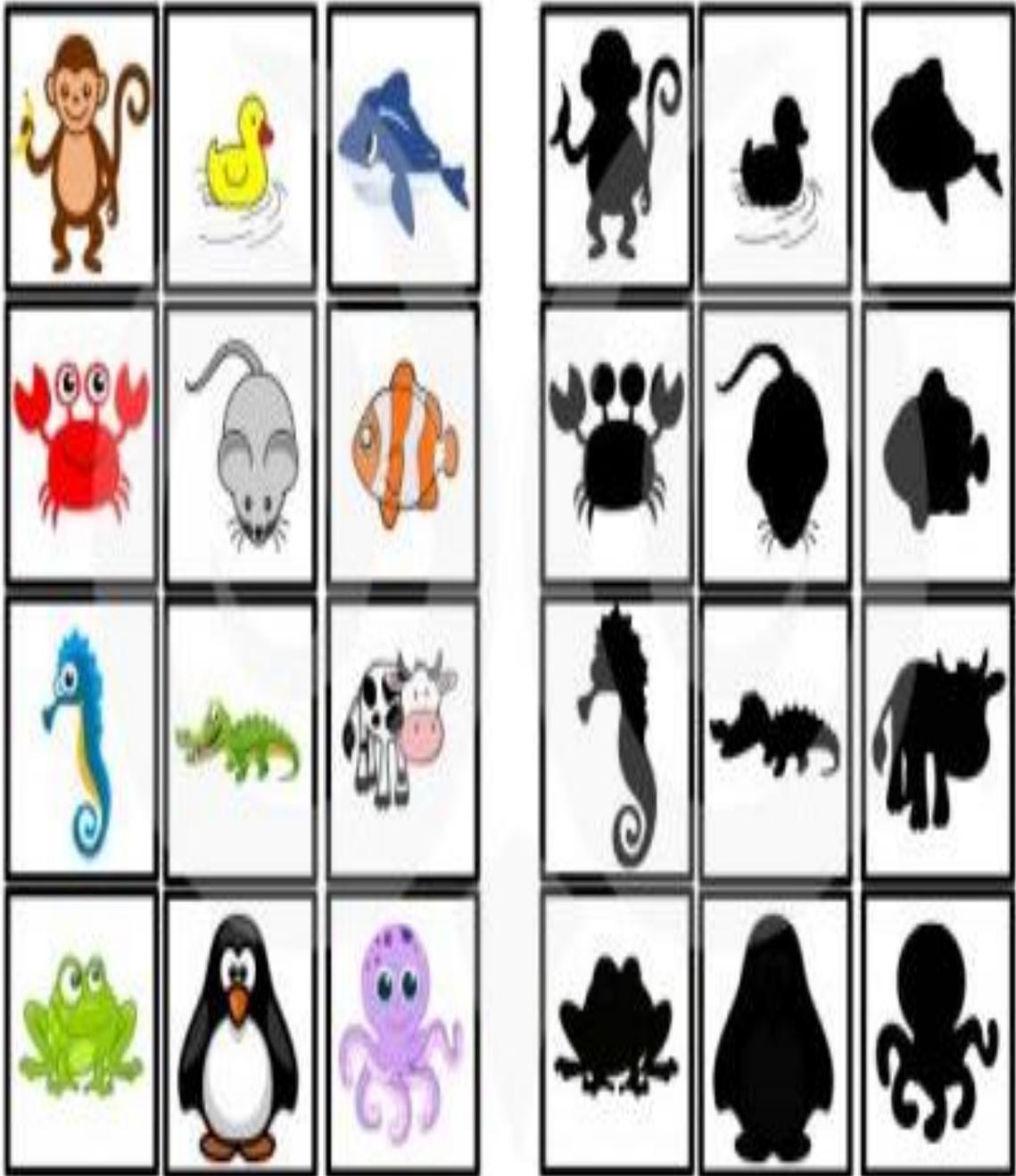


 VAMOS DESCOBRIR DE QUEM É CADA SOMBRA? LIGUE CADA ANIMAL À SUA SOMBRA.





RECORTE AS CARTELAS E IDENTIFIQUE A SOMBRA DE CADA BICHO



CIRCULE A SOMBRA DO DESENHO EM DESTAQUE



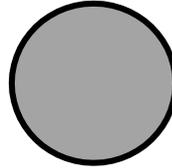
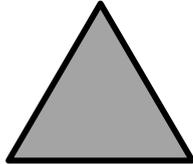
MARQUE DE QUEM É A SOMBRA....



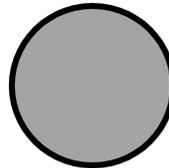
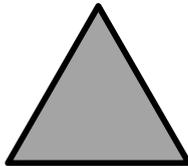
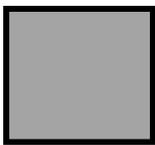
MARQUE DE QUEM É A SOMBRA....



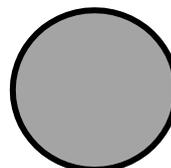
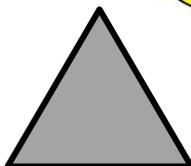
MARQUE A FORMA GEOMÉTRICA QUE SE PARECE O DESENHO ABAIXO:



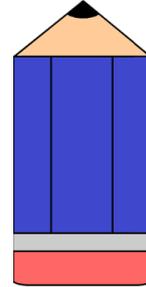
MARQUE A FORMA GEOMÉTRICA QUE SE PARECE O DESENHO ABAIXO:



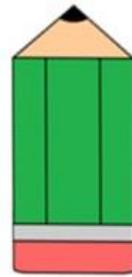
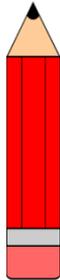
MARQUE A FORMA GEOMÉTRICA QUE SE PARECE O DESENHO ABAIXO:



CIRCULE O LÁPIS MAIS GROSSO



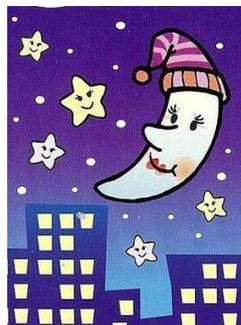
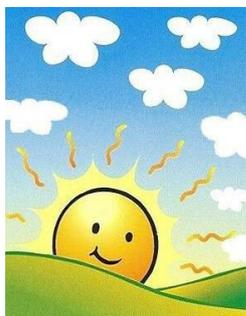
CIRCULE O LÁPIS FINO



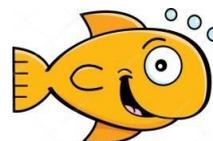
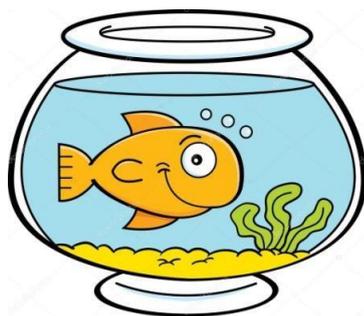
CIRCULE A SOMBRA DO DESENHO EM DESTAQUE



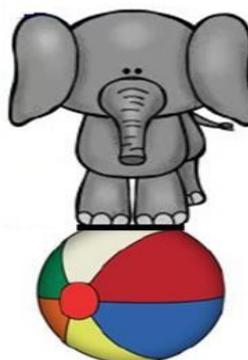
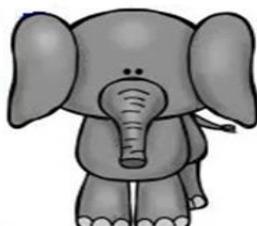
MARQUE A FIGURA QUE REPRESENTA O DIA



MARQUE O PEIXINHO QUE ESTÁ FORA DO AQUÁRIO



MARQUE O ELEFANTE QUE ESTÁ EM CIMA DA BOLA



INSETOS

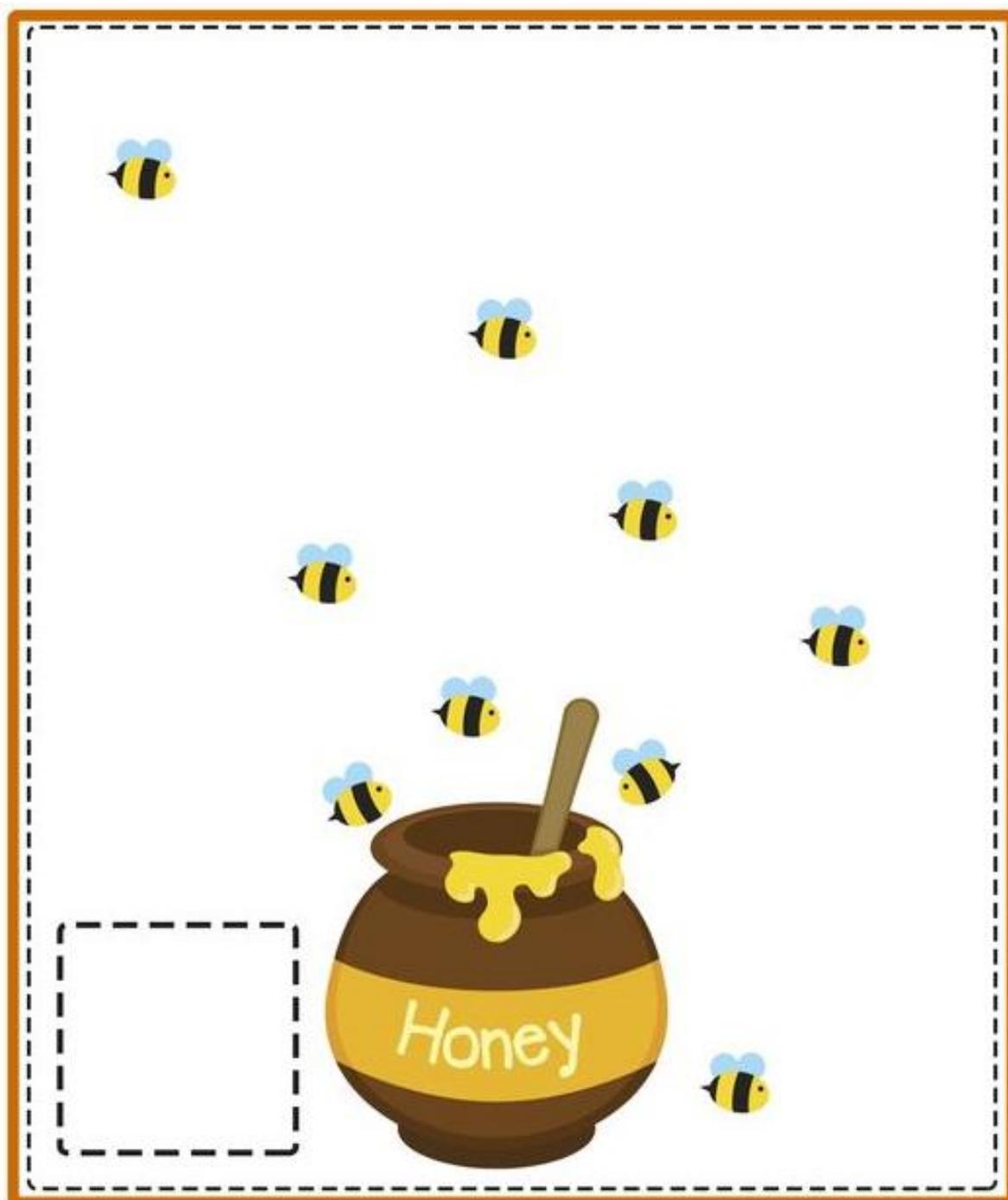
1- VAMOS VER UM POUQUINHO SOBRE OS INSETOS.

MUITAS PESSOAS PENSAM QUE INSETOS SEMPRE SÃO PREJUDICIAIS, COMO AS PRAGAS AGRÍCOLAS E AQUELES QUE TRANSMITEM DOENÇAS. ALGUNS ATÉ CHEGAM A QUERER EXTERMINÁ-LOS, O QUE É UMA IDEIA ERRÔNEA.

A PRODUÇÃO DE VÁRIAS FRUTAS TROPICAIS, POR EXEMPLO, FICARIA DIFÍCIL SEM A ATUAÇÃO DOS **INSETOS POLINIZADORES**, COMO ABELHAS, MARIPOSAS E BORBOLETAS. ALGUNS FUNCIONAM COMO INIMIGOS NATURAIS DE PRAGAS, COMO A JOANINHA, TESOURINHAS E BICHO-LIXEIRO, QUE SÃO CHAMADOS “**INSETOS DO BEM**”. ESSES “**INSETOS DO BEM**” SÓ NOS TRAZEM BENEFÍCIOS POR PERMITIR QUE TENHAMOS PRODUTOS DE QUALIDADE E SEM AGROTÓXICOS, VINDOS DE UM AMBIENTE DE PRODUÇÃO ECOLÓGICAMENTE MAIS EQUILIBRADO. LOGO, PRECISAMOS CONHECER, VALORIZAR E CUIDAR DESSES INSETOS, POIS ELES SÃO NOSSOS AMIGOS E, COMO TAL, SÃO MUITO PRECIOSOS, NÃO É MESMO?



- 2- AS ABELHAS FABRICAM O MEL. ESCREVA NO QUADRO ABAIXO A QUANTIDADE DE ABELHAS, DEPOIS CIRCULE A QUE VOA MAIS BAIXO E RISQUE A QUE VOA MAIS ALTO.



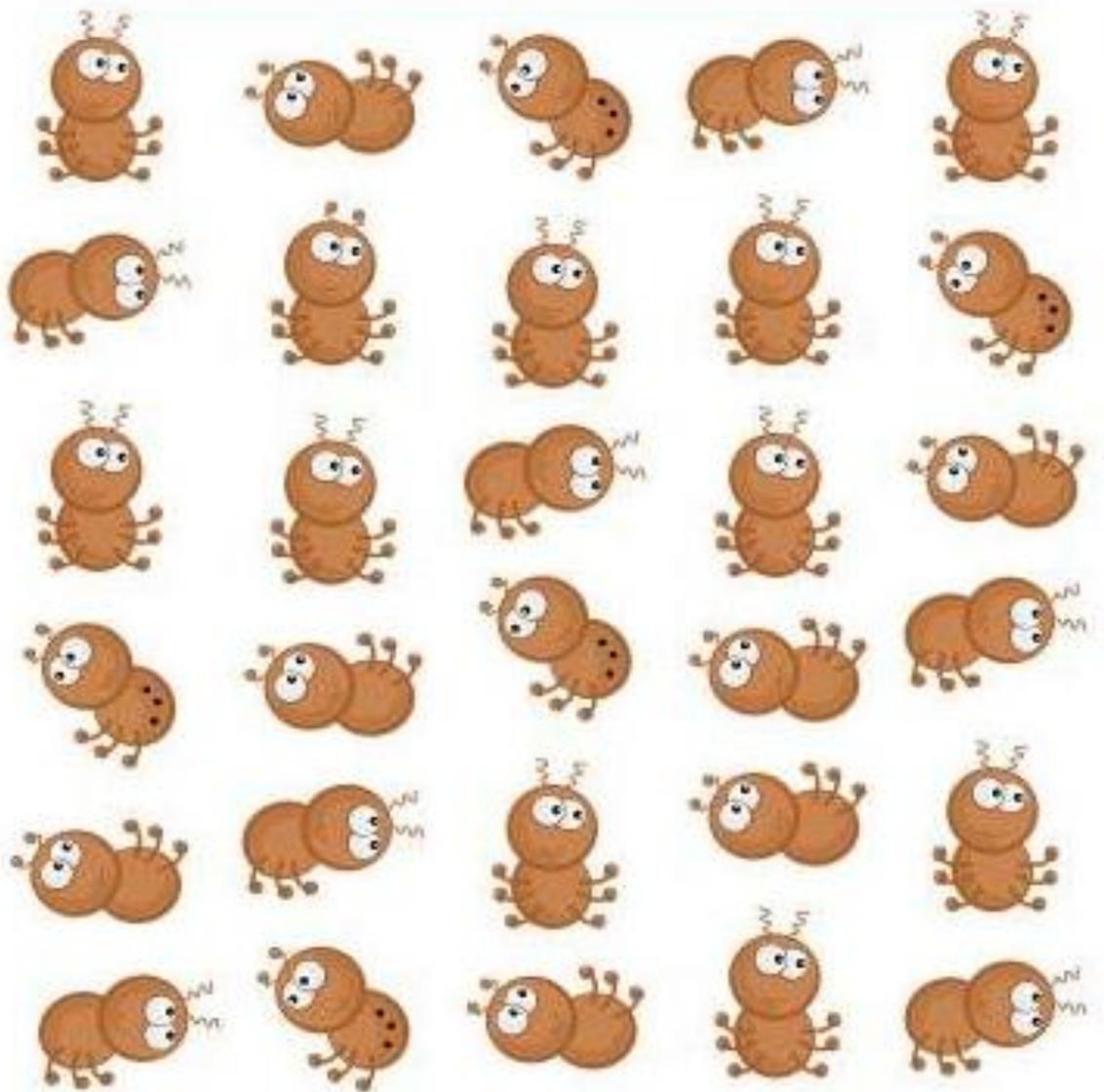
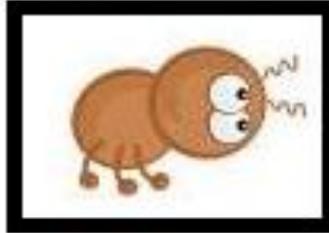
3- VAMOS CONTAR?

COLE NOS QUADROS A QUANTIDADE CORRESPONDENTE A CADA INSETO ENCONTRADO.

The image shows a collection of 28 insects scattered across the page. Below the insects is a dashed line and a grid of empty boxes for counting. The grid consists of two rows of three boxes each. The first row contains a fly, a butterfly, and a grasshopper. The second row contains a bee, a ladybug, and a dragonfly.

5	7	8	8	4	4
---	---	---	---	---	---

4- CIRCULE AS FORMIGAS IGUAIS A QUE ESTÁ EM DESTAQUE:



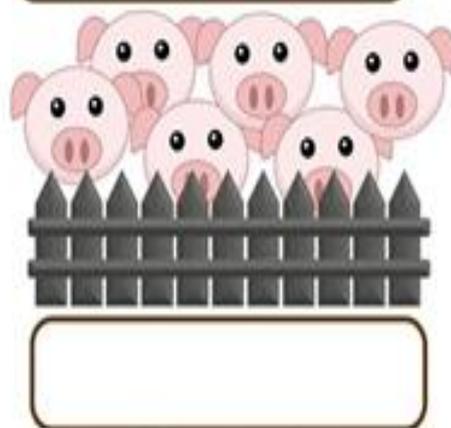
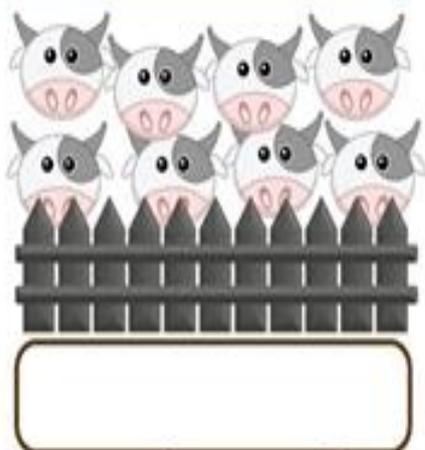
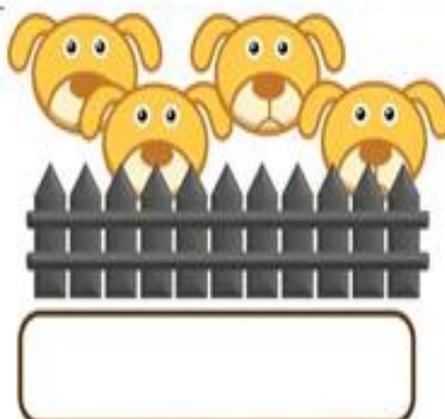
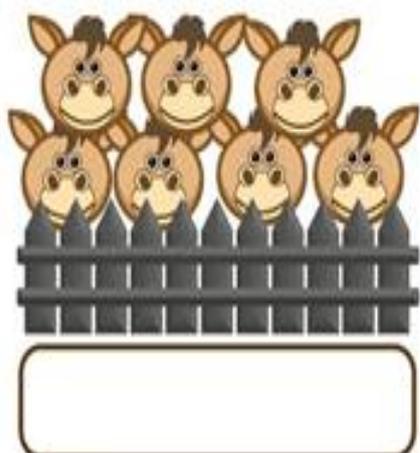
BICHOS DA FAZENDA:

PREENCHA OS QUADROS QUE ESTÃO VAZIOS
COM OS NÚMEROS QUE ESTÃO FALTANDO
E LEVE O SAPO ATÉ A LAGOA

A farmer with a pitchfork is on the left, and a red barn is on the right. A path of dashed lines connects them through a series of boxes. The boxes contain numbers: 2, 4, 6, 8. There are empty boxes for the missing numbers 1, 3, 5, 7, 9, and 10.

1	3	7	5	9	10
---	---	---	---	---	----

CONTE OS ANIMAIS DE CADA CERQUINHA E REGISTRE A QUANTIDADE E SEUS RESPECTIVOS NOMES.



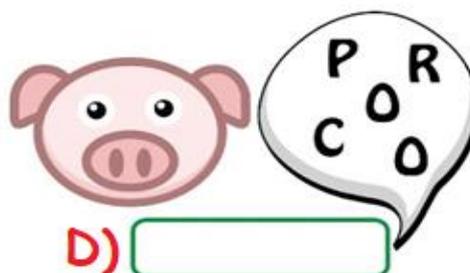
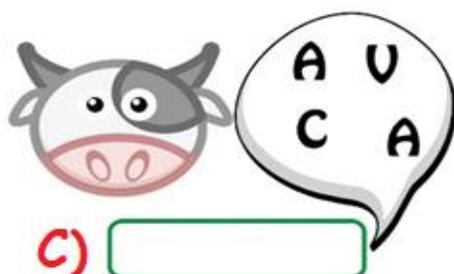
4 CACHORROS

8 VACAS

6 PORCOS

7 CAVALOS

ORGANIZE AS LETRAS E ESCREVA O NOME DE ALGUNS ANIMAIS QUE VIVEM NO SÍTIO.



LIGUE OS ANIMAIS AOS NOMES:

LIGUE OS ANIMAIS AOS NOMES:



|



VACA

PINTINHO

CAVALO

PORCO

CACHORRO

PEIXINHO

RELACIONE AS FIGURAS AOS NOMES E SONS QUE PRODUZEM



CACHORRO

PORCO

CAVALO

VACA

PEIXINHO

PINTINHO

MUMU

IRRIII

ÓINC

PIU

MUMU

IRRIII

ÓINC

PIU

MUMU

IRRIII

ÓINC

PIU

AU

GLUB

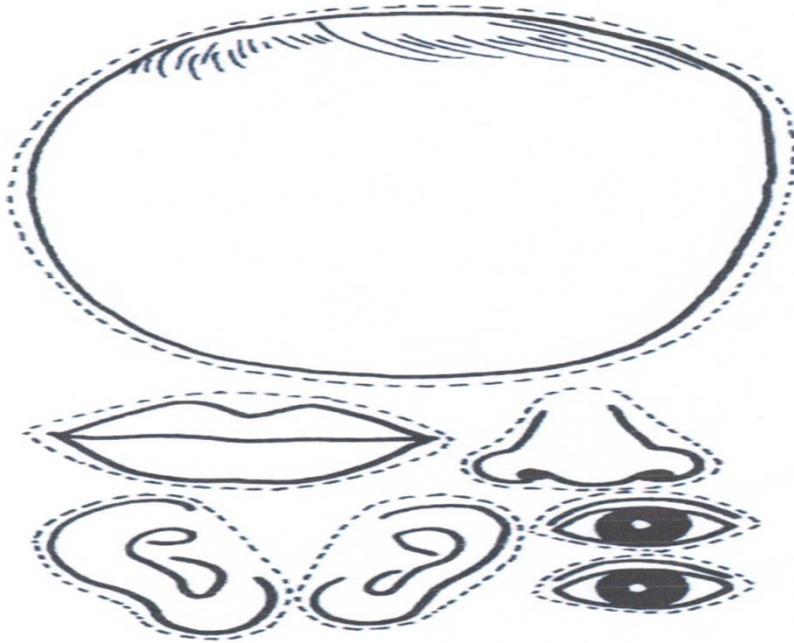
AU

GLUB

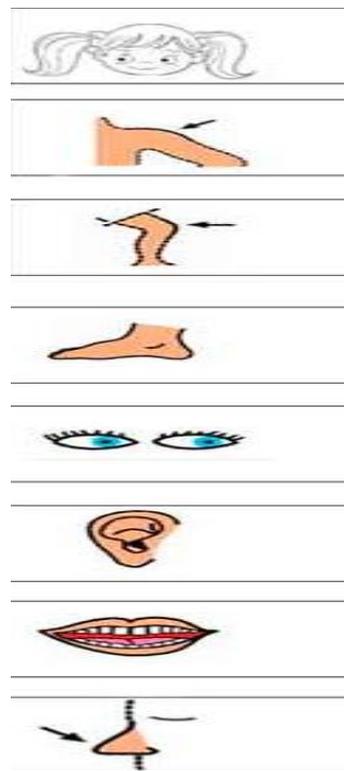
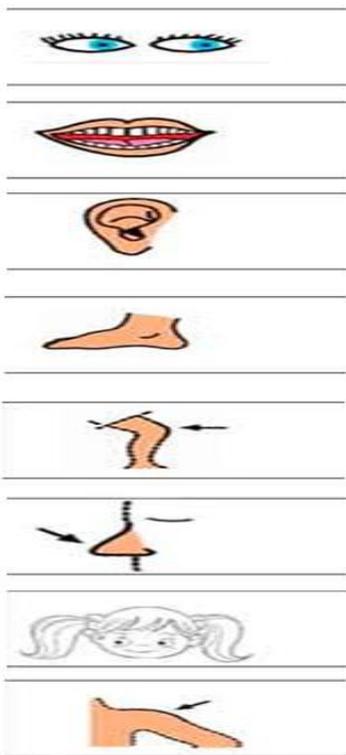
AU

GLUB

RECORTE AS PARTES DO ROSTO E COLE.



VAMOS LIGAR AS PARTES IGUAIS?



PINTE A PRIMEIRA LETRA DE CADA PALAVRA.



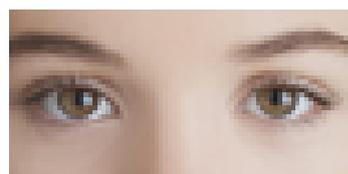
BOCA



NARIZ



PÉ



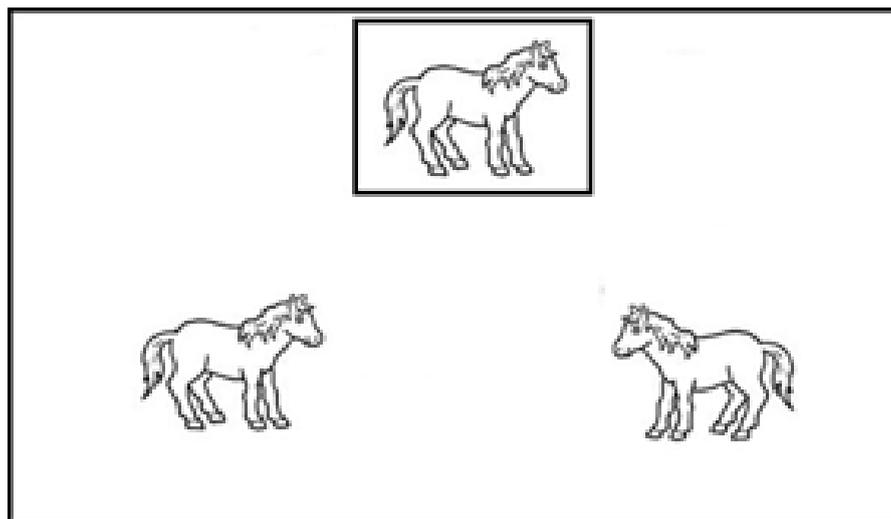
OLHOS



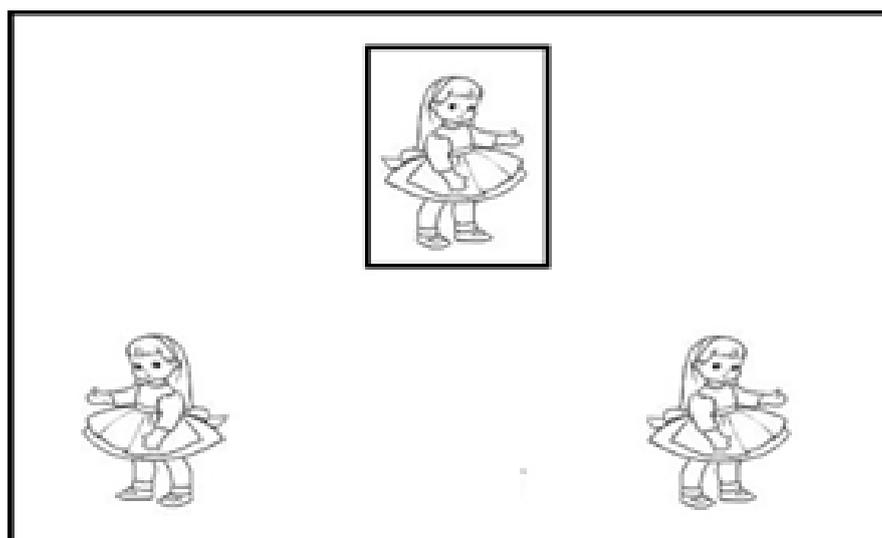
CABEÇA

OBSERVE AS IMAGENS E RESPONDA:

**MARQUE O CAVALO QUE ESTÁ NA POSIÇÃO
DIFERENTE DO MODELO**

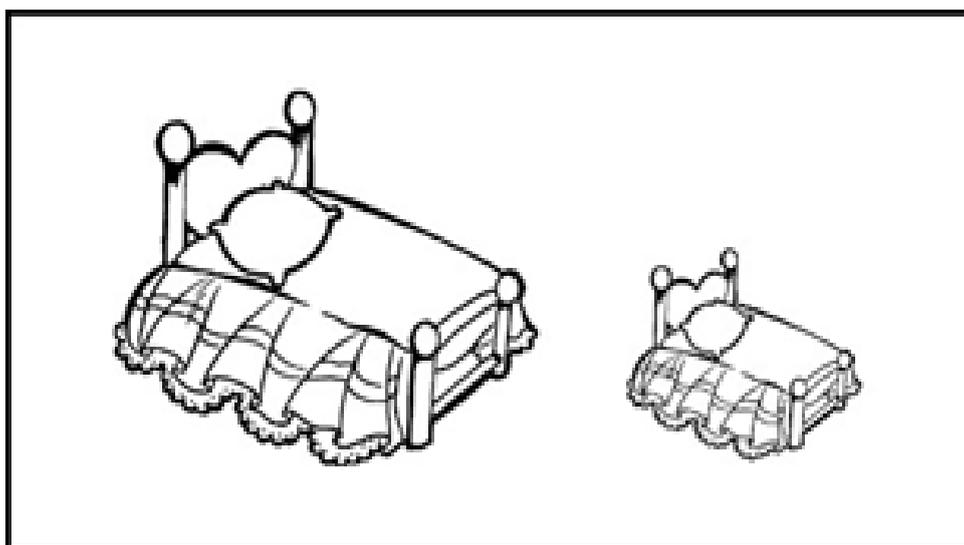


**PINTE A BONECA QUE ESTÁ NA MESMA
POSIÇÃO DO MODELO:**

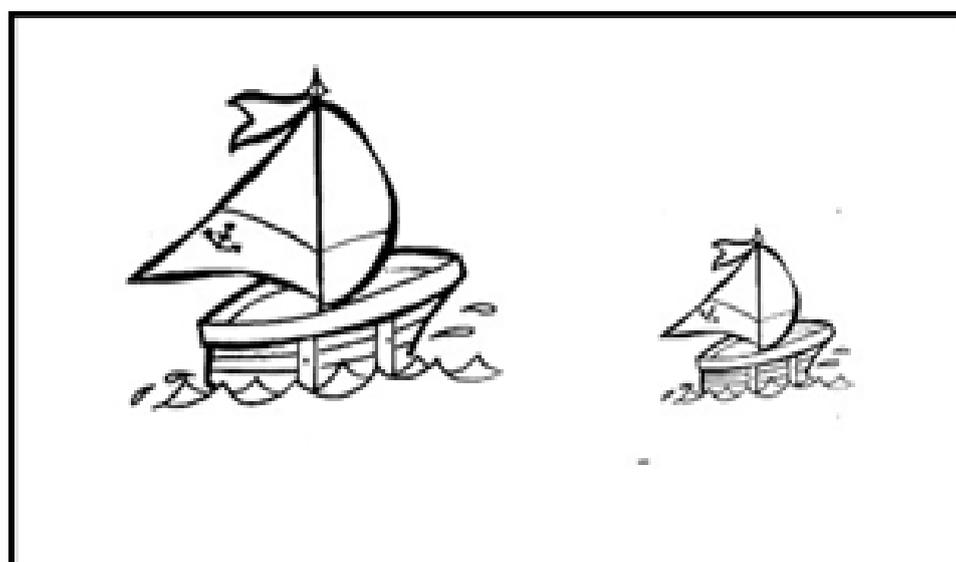


GRANDE/PEQUENO

PINTE A CAMA GRANDE.

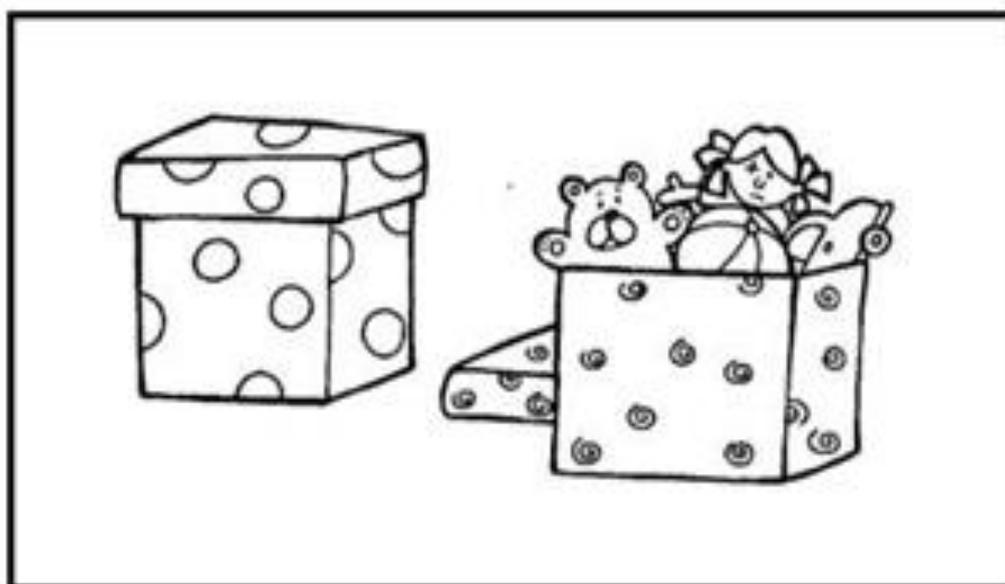


MARQUE O BARCO PEQUENO:

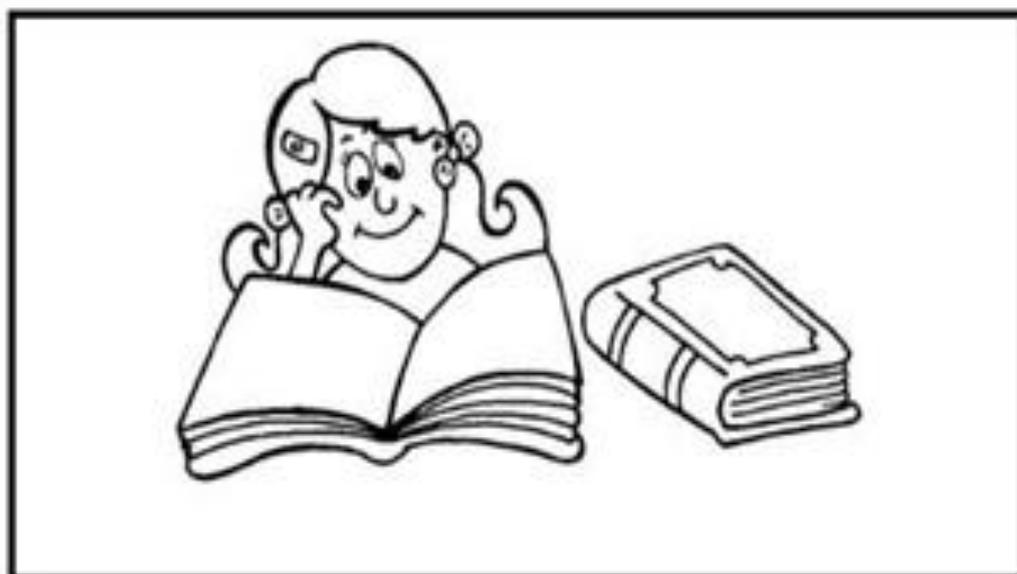


ABERTO / FECHADO

ENVOLVA A CAIXA QUE ESTÁ ABERTA:

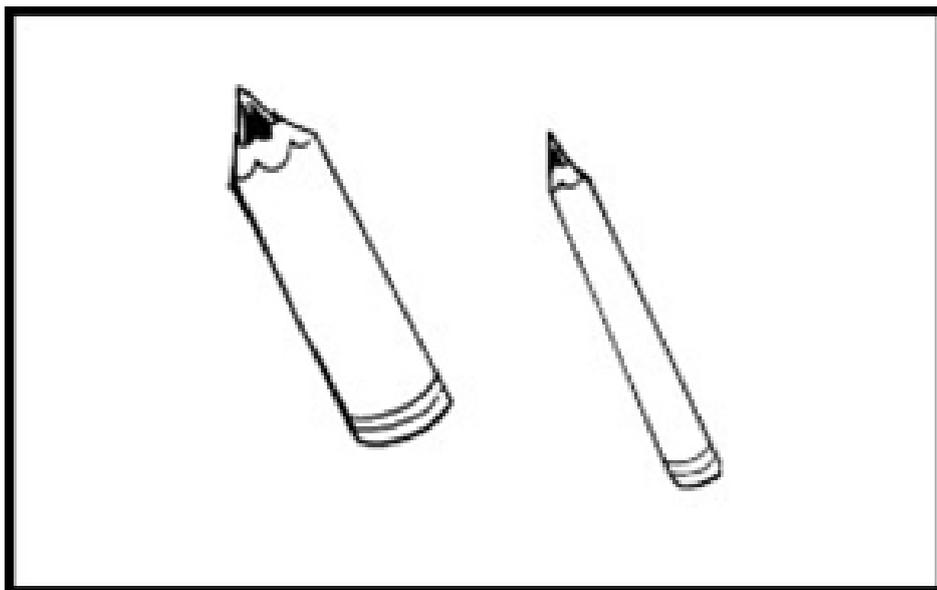


PINTE O LIVRO QUE ESTÁ FECHADO:

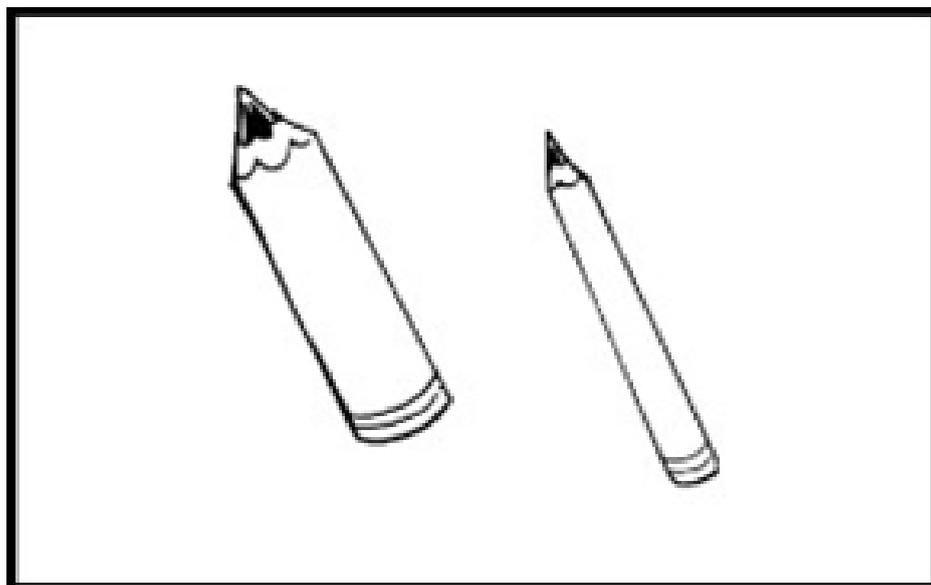


GROSSO/ FINO

PINTE DE AZUL O LÁPIS FINO:

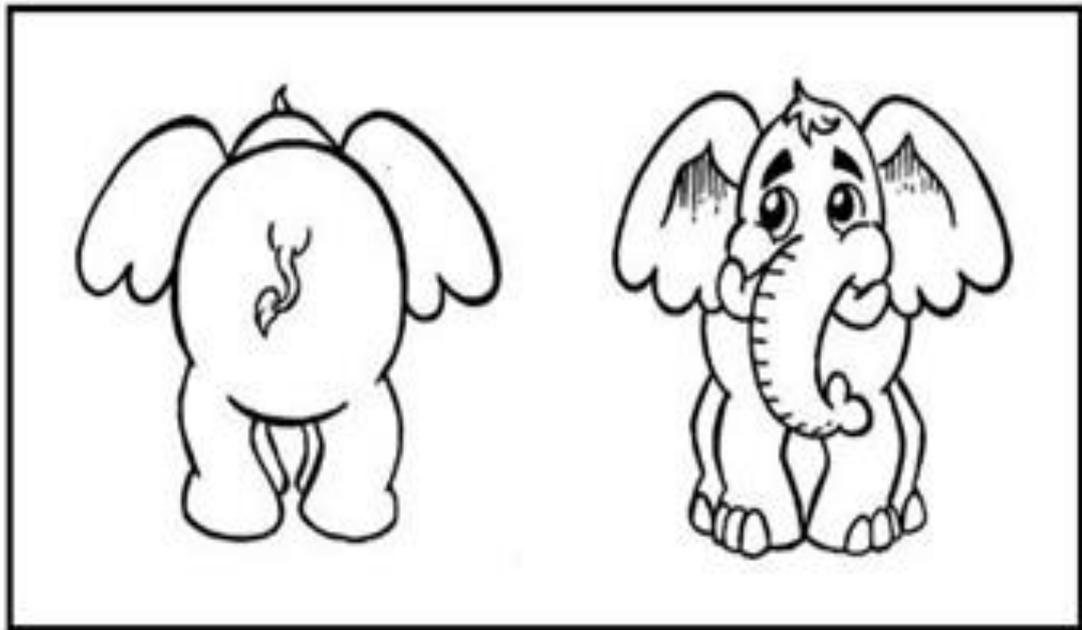


PINTE DE AMARELO O LÁPIS GROSSO:

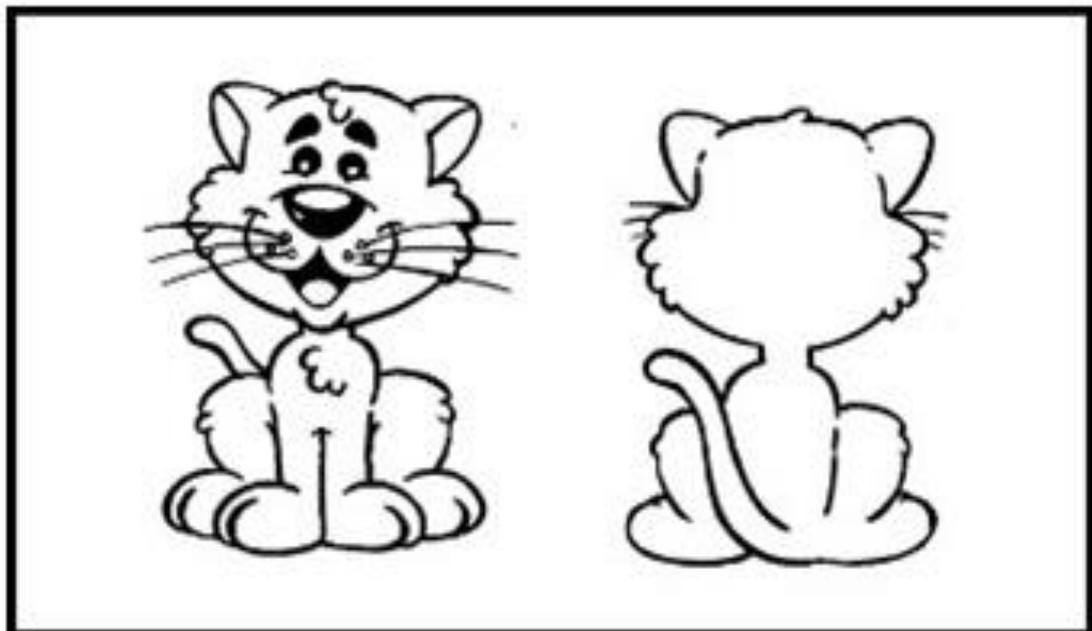


FRENTE/ COSTA

MARQUE O ELEFANTE QUE ESTÁ DE COSTAS:

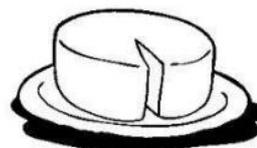
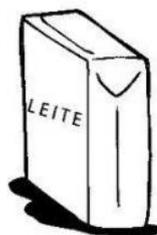
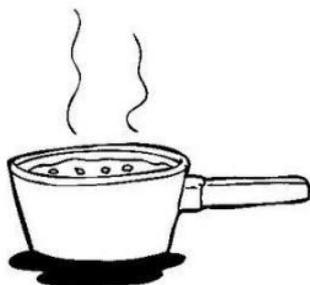
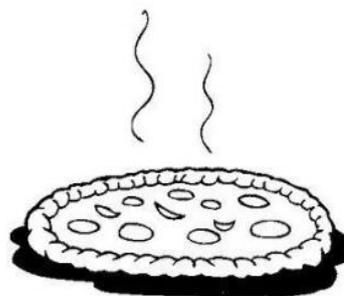
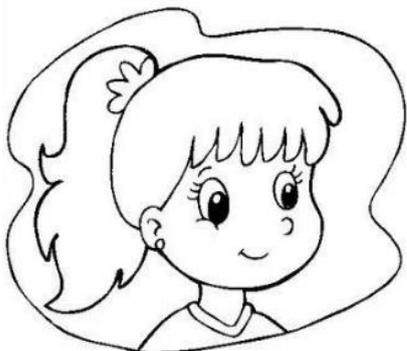


MARQUE O GATINHO DE FRENTE:

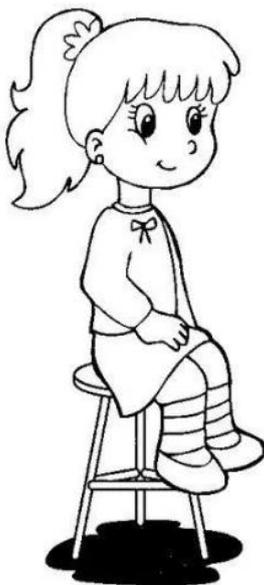


QUENTE/FRIO

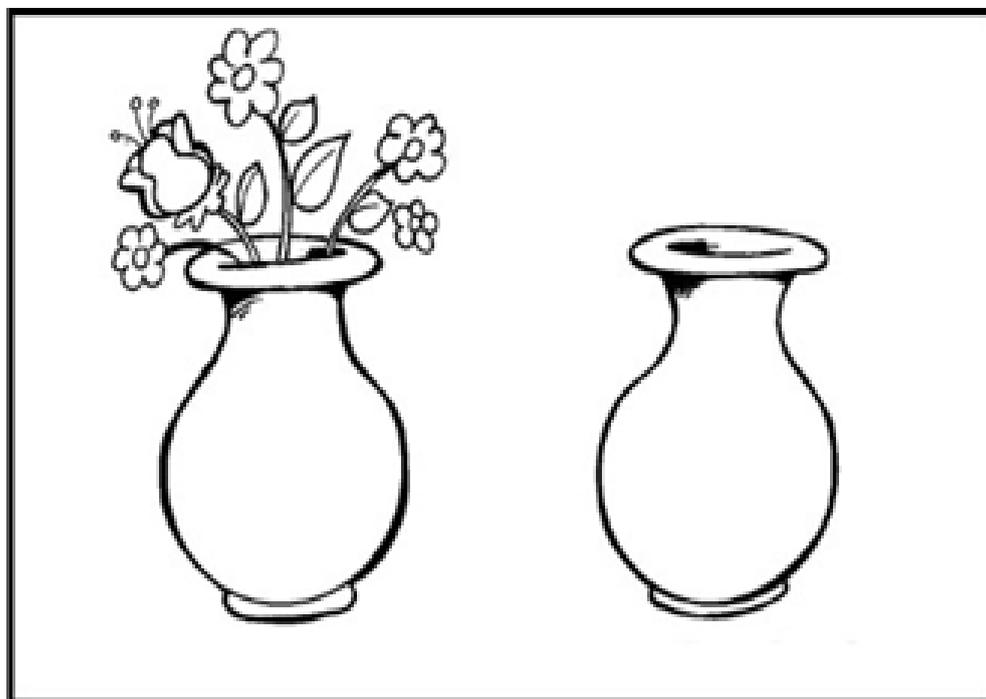
 OS ALIMENTOS **QUENTES** SÃO OS PREFERIDOS DE JUJU. CIRCULE OS ALIMENTOS QUE JUJU VAI COMER.



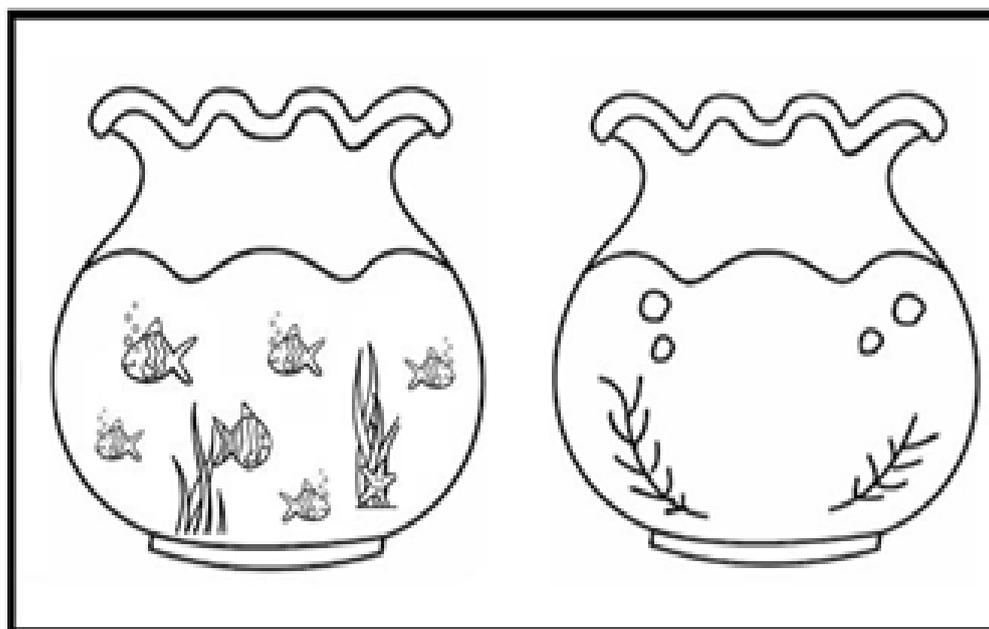
 CIRCULE O QUE É **QUENTE** E PINTE DE AZUL O QUE É **FRIO**.



PINTE O VASO QUE ESTÁ CHEIO:

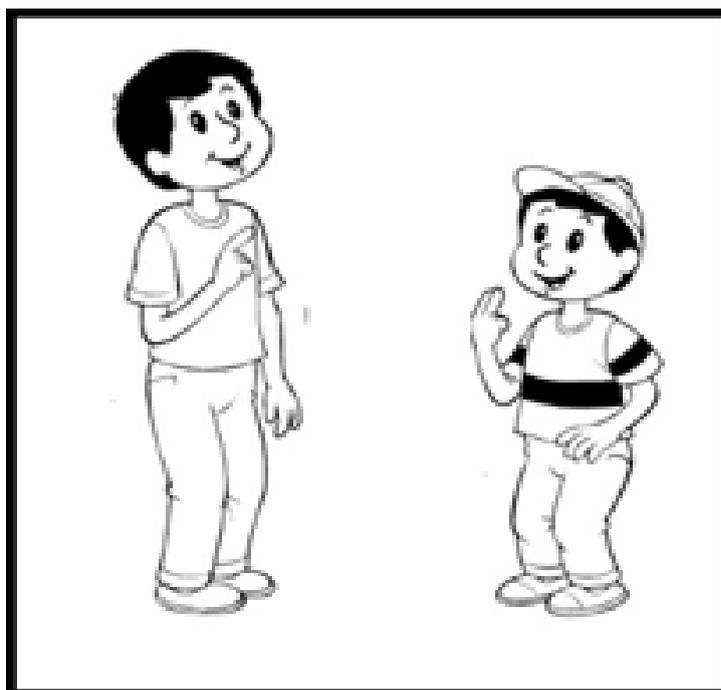


PINTE O AQUÁRIO VAZIO:

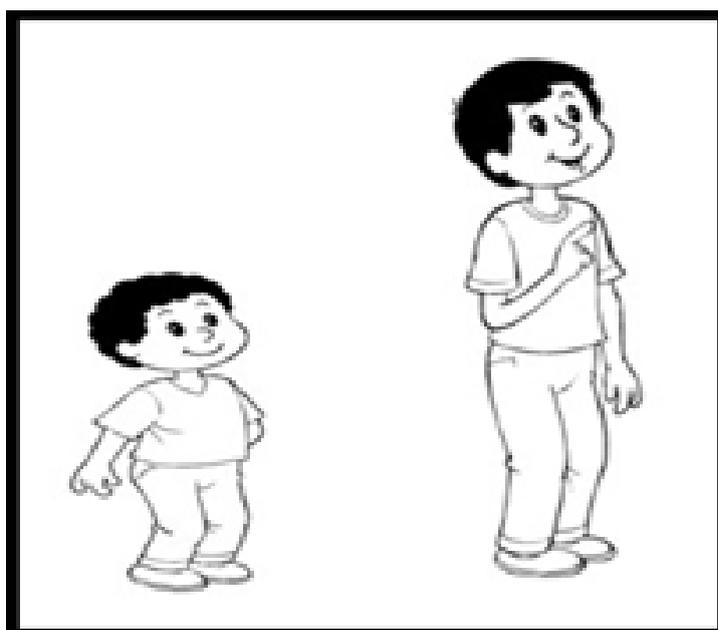


BAIXO /ALTO

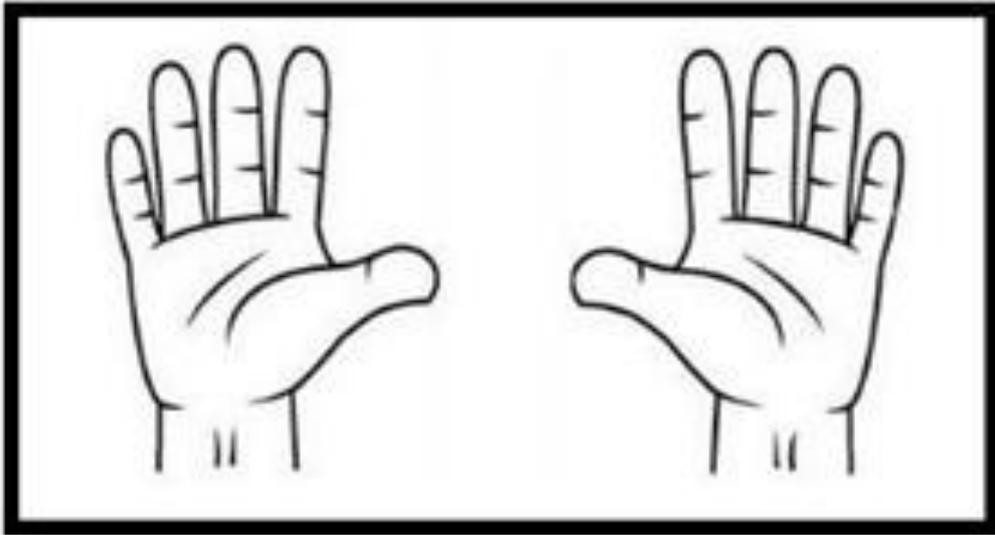
PINTE O MENINO ALTO:



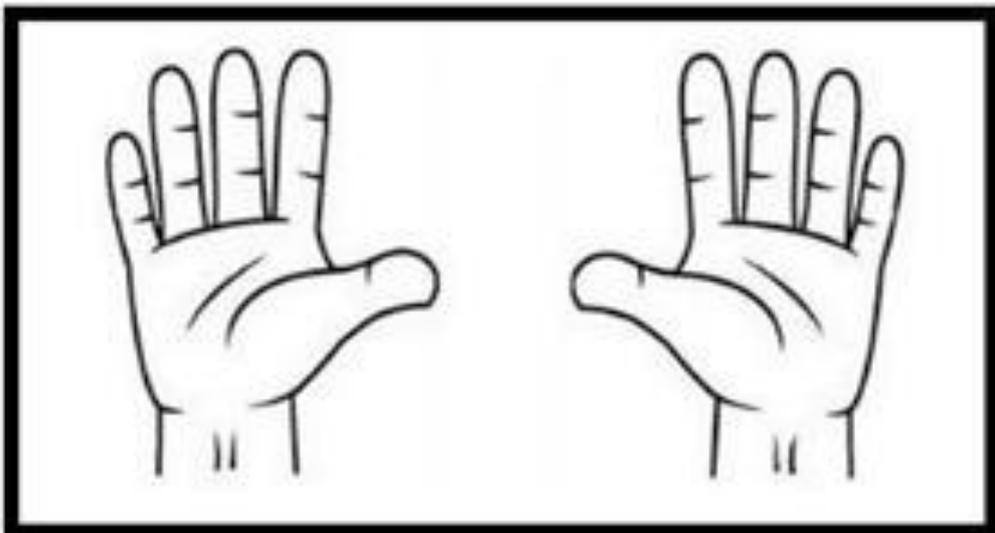
PINTE O MENINO BAIXO:



PINTE A MÃO ESQUERDA:



PINTE A MÃO DIREITA:

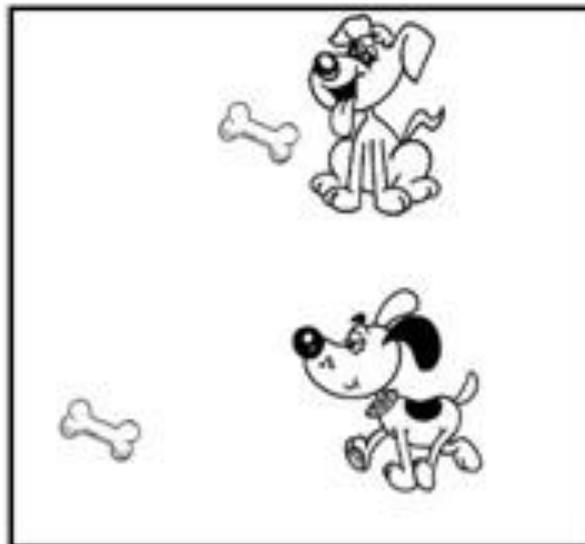


PERTO/ LONGE

PINTE O COELHINHO QUE ESTÁ LONGE DO BURACO:



PINTE O CÃO QUE ESTÁ PERTO DO OSSO:



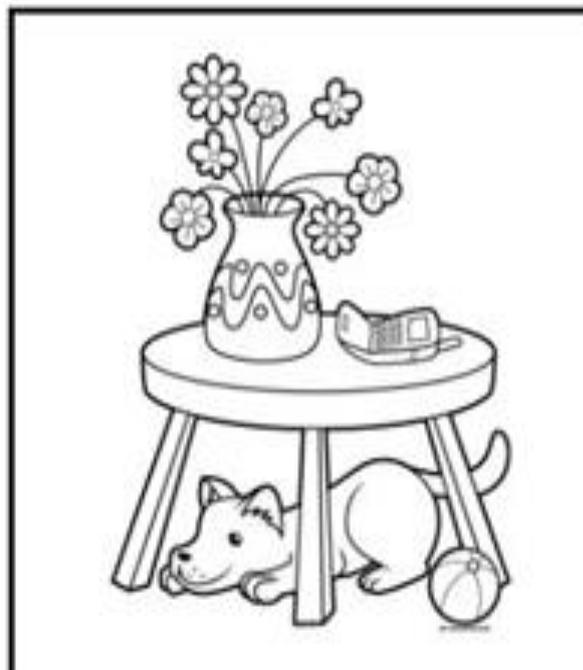
DENTRO/ FORA**PINTE OS PASSÁROS QUE ESTÃO DENTRO DA GAIOLA:****PINTE OS BRINQUEDOS QUE ESTÃO FORA DO BAU:**

EM CIMA EMBAIXO

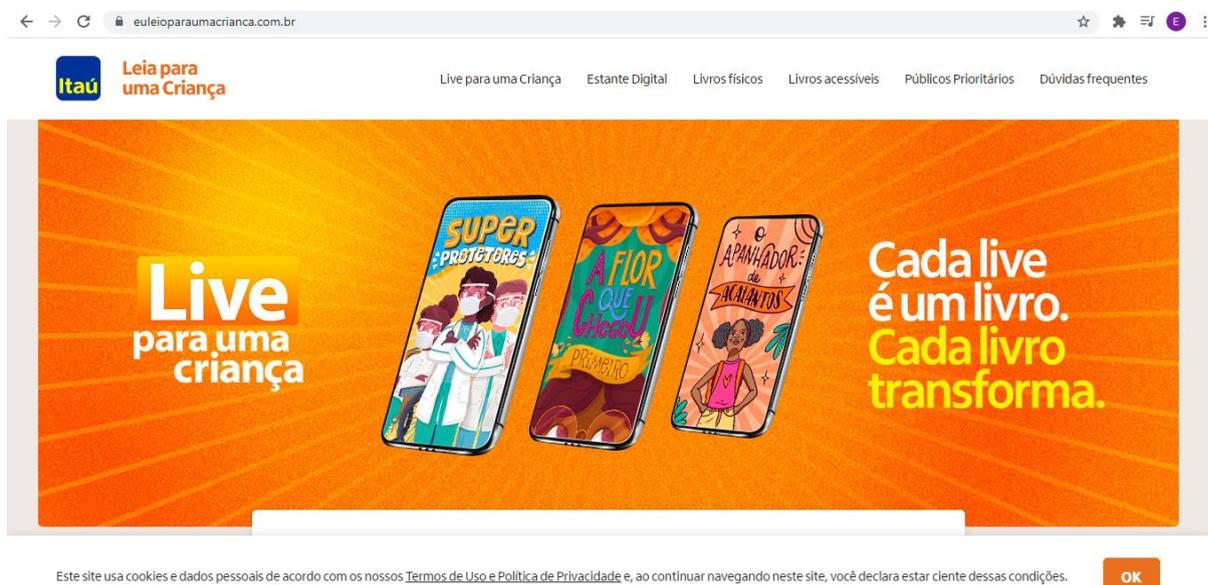
PINTE O QUE ESTÁ EMBAIXO DA MESA:



PINTE O QUE ESTÁ EM CIMA DA MESA:



A LEITURA É MUITO IMPORTANTE, PRINCIPALMENTE NESTE MOMENTO DE PANDEMIA. PORTANTO SUGERIMOS A LEITURA DE LIVROS DIGITAIS, NO SITE A SEGUIR TEMOS ALGUMAS SUGESTÕES:



The screenshot shows the website [euleioparaumacrianca.com.br](https://www.euleioparaumacrianca.com.br/). The header includes the Itaú logo and the text "Leia para uma Criança". Navigation links include "Live para uma Criança", "Estante Digital", "Livros físicos", "Livros acessíveis", "Públicos Prioritários", and "Dúvidas frequentes". The main banner features three smartphones displaying book covers: "SUPER PROTETORES", "A FIOR QUE CHEGOU", and "O APMANHADOR DE SACALANTOS". The banner text reads "Live para uma criança" and "Cada live é um livro. Cada livro transforma." Below the banner is a cookie consent message: "Este site usa cookies e dados pessoais de acordo com os nossos Termos de Uso e Política de Privacidade e, ao continuar navegando neste site, você declara estar ciente dessas condições." with an "OK" button.

<https://www.euleioparaumacrianca.com.br/>