



Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária de Dourados
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS/PROFLETRAS**

TATIANE LOBO PEREIRA ARAÚJO

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
COM CRIANÇAS AUTISTAS EM CAMPO GRANDE - MS**

**Dourados-MS
Maio/2019**

TATIANE LOBO PEREIRA ARAÚJO

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA
COM CRIANÇAS AUTISTAS EM CAMPO GRANDE - MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados-MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Susylene Dias de Araujo

Bolsa: PIBAP/UEMS.

Dourados-MS

Maio/2019

A692L Araújo, Tatiane Lobo Pereira

O letramento literário na escola: uma experiência com crianças autistas em Campo Grande - MS/ Tatiane Lobo Pereira Araújo. – Dourados, MS: UEMS, 2019.
104f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dra. Susylene Dias de Araujo.

1. Literatura 2. Literatura infantil 3. Autismo 4. TEA 5.
Letramento literário I. Araujo, Susylene Dias de II. Título

CDD 23. ed. - 371.94

TATIANE LOBO PEREIRA ARAÚJO

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS AUTISTAS EM CAMPO GRANDE - MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade
Universitária de Dourados-MS, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Susylene Dias de Araujo - **Presidente**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Sandra Espíndola Macena - **Titular**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof(a). Dr(a). Gicelma da fonseca Chacarosqui Torchi-
Titular
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof^a. Dr^a. Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire -
Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Dourados-MS, maio de 2019.

Dedico esta dissertação a meu esposo Everaldo Vieira Araújo, que me apoiou durante todo o desenvolvimento do projeto.

“O vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha.” *Cecilia Meireles*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me proporcionou a oportunidade de buscar sabedoria, discernimento e perseverança para o desenvolvimento deste trabalho;

Ao meu pai: Idelfonso Severino Pereira que sempre me incentivou nos estudos; Ao meu esposo: Everaldo Vieira Araújo, que sempre me ajudou e aos meus filhos: Luiz Afonso Lobo Araújo e Maria Cecília Lobo Araújo, que tanto sentiram minha ausência durante este processo.

Agradeço a minha orientadora: Professora Dra. Susylene Dias de Araujo, que sempre esteve disposta a ajudar e contribuir para meu aprendizado e elaboração deste trabalho.

Aos amigos de turma, por todo o apoio dedicado a mim durante estes dois anos, em especial ao colega Aparecido Devanir, pois sem seu auxílio não teria chegado ao término do curso.

Agradeço, imensamente, a todos os alunos que participaram deste projeto.

ARAÚJO, Tatiane Lobo Pereira. **O Letramento Literário na Escola: Uma experiência com crianças autistas em Campo Grande - MS.** 2019. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2019.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo reconhecer a importância da literatura infantil como ferramenta de trabalho para a inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), e propor estratégias para o uso de livros e materiais exclusivos, através de pesquisa-ação em uma instituição pública municipal de ensino fundamental situada em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul da região Centro Oeste brasileira. Partindo do pressuposto de que todo o indivíduo é um leitor de seu mundo tal investigação ocorreu com base em uma análise dos textos utilizados com cada uma das turmas e sua aplicabilidade nos alunos com autismo destas turmas através de mecanismos especializados. Os estudos foram embasados teoricamente por autores que se dedicam a formação do leitor como Rildo Cosson (2006) e Antonio Candido (1995) e a temática do autismo como Glat (2003) e Mazet (1991). O desenvolvimento desta intervenção e a realização da literatura de material adequado evidenciaram nos alunos o prazer de se estabelecer como sujeito leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Literatura infantil. Autismo. TEA. Letramento literário.

Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Mestrado Profissional ARAÚJO, Tatiane Lobo Pereira. **Letramento Literário: Uma experiência com crianças autistas em Campo Grande - MS.** 2019. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2019.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo reconocer la importancia de la literatura infantil como herramienta para la inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista (TEA) y proponer estrategias para el uso de libros y materiales únicos, a través de la investigación-acción en una institución pública de la escuela primaria municipal ubicada en Campo Grande, en el estado de Mato Grosso do Sul en la región centro-oeste brasileño. En el supuesto de que cada persona es un lector de vuestro mundo tal investigación ocurrió en base a un análisis de los textos utilizados con cada clase y sus estudiantes con aplicabilidad de autismo de estas clases a través de mecanismos especializados. Los estudios se basaron en la teoría para los autores que participan en la formación del lector como Rildo Cosson (2006) y Antonio Candido (1995) y el tema de autismo como instalación Glat (2003) y Mazet (1991). La literatura de material adecuado y el desarrollo de esta intervención, mostró los alumnos encantados de colocar como sujeto lector.

PALABRAS CLAVE: Literatura. Literatura juvenil infantil y. Autismo. TEA. Alfabetización literaria

Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Mestrado Profissional ARAÚJO, Tatiane Lobo Pereira. **Letramento Literário: Uma experiência com crianças autistas em Campo Grande - MS.** 2019. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2019.

ABSTRAC

The present study aims to recognize the importance of children's literature as a tool for educational inclusion of children with autistic spectrum disorder (TEA), and propose strategies for the use of books and unique materials, through action research in a public institution of municipal elementary school located in Campo Grande, in the State of Mato Grosso do Sul in the brazilian Central-West region. On the assumption that everyone is a reader of your world such research occurred based on an analysis of the texts used with each class and your students with autism applicability of these classes through specialized mechanisms. The studies were based in theory for authors engaged in the formation of the reader like Rildo Cosson (2006) and Antonio Candido (1995) and the subject of autism as Glat (2003) and Mazet (1991). The development of this intervention and the literature of suitable material showed the students pleased to settle as Guy reader.

KEY WORDS: Literature. Children's literature. Autism. TEA. Literary literacy.

LISTA DE SIGLAS

ABENEPI	Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por direitos das pessoas com Autismo
AEI	Auxiliar de Educação Inclusiva
AMA	Associação dos Amigos do Autista
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Auxiliar Pedagógico Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CID	<i>Internation Statistical Classification of Diseases and Related Problems</i> Código Internacional de Doenças
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
PCS	Prancha Construída Por símbolos
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i> Sistema de comunicação por meio de Imagens
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PMCG	Prefeitura Municipal de Campo Grande
REME	Rede Municipal de Ensino
SEDH	Secretaria dos Direitos Humanos

SEMED	Secretaria Municipal de Ensino
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro Uma Joanhinha Diferente.....	67
Figura 2 - Capa do Livro O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	37
Figura 3 - Capa do Livro as Aventuras de Catií.....	39
Figura 4 - PECS 1 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	81
Figura 5 - PECS 2 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	81
Figura 6 - PECS 3 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	82
Figura 7 - PECS 4 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	82
Figura 8 - PECS 5 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	82
Figura 9 - PECS 6 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	82
Figura 10 - PECS 7 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	83
Figura 11 - PECS 8 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	83
Figura 12 - PECS 9 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	83
Figura 13 - PECS 10 - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	83
Figura 14 - CAA Animais - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	84
Figura 15 - CAA Objetos - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	84
Figura 16 - CAA Fruta - O Casamento do Rato com a filha do Besouro.....	84
Figura 17 - Livro Sensorial Uma Joanhinha Diferente (capa).....	85
Figura 18 - Livro Sensorial Uma Joanhinha Diferente	86
Figura 19 - Livro Sensorial Uma Joanhinha Diferente	86
Figura 20 - Livro Sensorial Uma Joanhinha Diferente	87
Figura 21 - Livro Sensorial Uma Joanhinha Diferente	87
Figura 22 - Livro Sensorial Uma Joanhinha Diferente	88

Figura 23 - Livro Sensorial Uma Joanhina Diferente	88
Figura 24 - Livro Sensorial Uma Joanhina Diferente	89
Figura 25 - Livro Sensorial Uma Joanhina Diferente	89
Figura 26 - CAA Animais - Uma Joanhina Diferente.....	90
Figura 26 - CAA Elementos da Narrativa - Uma Joanhina Diferente.....	90
Figura 27 - Material Concreto estruturado Catií um quati aventureiro.....	91
Figura 28 - CAA Elementos da Narrativa - Catií um quati aventureiro.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – LEITURA, LITERATURA E ENSINO.....	18
1.1 Literatura e Ensino	19
1.2 Literatura na Escola	23
1.3 Formação do leitor na escola	24
1.4 Formação do leitor literário	30
CAPÍTULO II – O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO.....	40
2.1. Desvios na comunicação.....	45
2.2. Desvios na sociabilização	46
2.3 Desvios na imaginação.....	46
2.4 O Autismo no Brasil.....	47
2.4.1 <i>Legislação Vigente</i>	<i>50</i>
2.4.2 <i>A inclusão no sistema regular de ensino.....</i>	<i>56</i>
CAPÍTULO III – O ENSINO DE LITERATURA AOS ALUNOS COM TEA.....	59
3.1 A escolha das obras	61
3.2 O Público Alvo	71
3.3 O Método	73
3.4 Adaptações	78
3.4.1 <i>Adaptações em O casamento do rato com a filha do besouro</i>	<i>81</i>
3.4.2 <i>Adaptações em Uma Joanhinha Diferente</i>	<i>86</i>
3.4.3 <i>Adaptações em Catiú Um Quati Aventureiro.....</i>	<i>92</i>
3.5 Resultados Apresentados	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere na Área de Concentração: Linguagens e Letramentos, da Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Unidade de Dourados- MS.

O interesse nesta pesquisa-ação foi motivado pelo trabalho realizado desde 2011 com esse alunado e tem como foco verificar as contribuições que a literatura, especialmente a infantil, pode empregar na mediação do processo de formação do leitor, iniciando a criança autista no universo da literatura visando sua formação como sujeito.

Desse modo pretendeu-se reconhecer a importância da literatura infantil como ferramenta de trabalho para a inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autismo - TEA e propor estratégias para o uso de livros e materiais exclusivos.

A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, bem como introduzi-la à leitura de mundo. Pode ser observada a crescente aplicabilidade da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular público, permeando essa história vemos o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146 de 6 de julho de 2015) e sua ênfase na inclusão que demonstrou um novo leque na realização de procedimentos para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do sujeito e sua relação com o todo.

Dessa forma é intrínseca a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os mecanismos e materiais disponibilizados aos profissionais atuantes da educação especial no atendimento educacional especializado, notadamente os que envolvem as linguagens, permitindo aos indivíduos desenvolver uma comunicação ativa com o meio comprometendo-se com os princípios da Educação Inclusiva, então para chegarmos ao resultado ideal tais instituições de ensino por sua vez, precisam se adaptar para atender de maneira responsável as novas demandas.

O presente estudo inicia com uma breve relação da literatura e ensino, logo após caracteriza o público alvo da pesquisa e finalmente esboça algumas estratégias para desenvolver um trabalho com literatura infantil para alunos com autismo, finalizando com os principais resultados alcançados pelos Alunos Autistas (TEA) inseridos no Ensino

Fundamental I da educação básica da Escola Municipal Padre Heitor Castoldi em Campo Grande/MS.

A metodologia empregada neste trabalho abarcou pesquisa do conteúdo literário infantil vigente utilizado pela REME (Rede Municipal de Ensino de Campo Grande) de títulos e autores que seriam trabalhados pelos alunos, pesquisas bibliográficas com estudos teóricos voltados para o letramento literário também foram recorrentes, considerando nosso interesse nas características específicas desses alunos também foram realizadas pesquisas de teóricos da educação especial e TEA.

Primeiramente foi relacionado o público alvo, alunos com TEA, inseridos no ensino regular nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, investigou-se então suas necessidades específicas para conseguinte elaboração do material adaptado. A próxima fase envolveu a produção desse material, para cada aluno e apresentação a estes, por fim avaliação dos pontos positivos e negativos e reaplicação dos materiais.

A presente dissertação foi organizada em três capítulos sendo que o primeiro contempla a leitura e literatura na escola e possibilidades para o letramento literário; o segundo capítulo aborda o aporte teórico da delimitação do alunado TEA e suas principais características que conduzem para a produção do material diferenciado; o terceiro capítulo traz a metodologia utilizada e a aplicação em sala de aula no que tange a utilização dos livros e adaptações para então concluir com a aplicação, correção e reaplicação.

Nas considerações finais, apresentamos uma visão geral da pesquisa e do trabalho desenvolvido nas turmas servindo de aporte para a prática pedagógica de outros docentes.

CAPÍTULO I

LEITURA, LITERATURA E ENSINO

Habitualmente caracterizamos a leitura a partir de uma perspectiva particular, sendo considerado o cumprimento de um período determinado de escolarização, atualmente até o terceiro ano das séries iniciais, em suma o indivíduo se torna alfabetizado, leitor e produtor de suas escritas no decorrer deste ciclo. Logo, ler tanto quanto escrever não é inato ao ser humano, e essa circunstância de constituir-se em habilidade adquirida.

A relevância social da leitura se expõe de modo mais evidente, quando lembramos que o exercício desta depende do funcionamento e conexão dos seguintes valores sociais representados pela importância da pessoa em dominar o código escrito e a distinção das que o fazem das que ainda não foram capacitadas a tanto.

Para interagirem, esses fatores dependem da existência de algumas instituições, sendo a escola a mais representativa, responsável pelo processo de alfabetização do indivíduo e pela socialização do sistema da escrita de seu grupo social. A difusão da escrita, não ocorre apenas por efeito da ação da escola igualmente crucial é a contribuição da tecnologia, que alcançou esse resultado por intermédio de diferentes e progressivos instrumentos de reprodução.

A técnica de reprodução na educação, ao qual a leitura está vinculada, confundindo-se então com os meios que permitem produzir, ampliar e consolidar os métodos de alfabetização, tornando-os a condição necessária para a efetiva aprendizagem da habilidade de ler, segundo Cosson (2006): “A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.”

Partindo da premissa que a leitura transforma o sujeito e não obstante seu mundo numa relação direta e continua esta se transforma na determinada ideologia social que garante o arranjo dessas peças, expandindo a noção de que a leitura distingue os indivíduos. Essa diferença advém das oportunidades desiguais de alfabetização de que pessoas e grupos dispõem, portanto se origina na organização da sociedade.

1.1 Literatura e ensino

Para estudarmos a contribuição do ensino de literatura partimos do conceito de literatura de alguns estudiosos como Candido, Cosson, Lajolo e Zilberman, embora a tentativa de defini-lo seja sempre uma tarefa difícil, com ideias divergentes entre si, como mostram as vertentes teóricas ao longo do século XX, algumas considerações são necessárias para estabelecer as bases teóricas para esse estudo.

Segundo Candido (1995) O sentido atribuído ao ensino da literatura nos bancos escolares está de acordo com o ponto de vista segundo o qual, assim como a educação ambientada nesta instituição, a literatura é um direito humano e desempenha papel fundamental na formação social do indivíduo. O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação integral do sujeito, com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana.

Assim no ensino de literatura, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino.

Tratando do direito à literatura, entendida em sentido amplo, o crítico literário Antônio Candido retoma um clássico texto seu, publicado em 1972, em que discute a importante função da literatura no processo de formação humana, com seus aspectos paradoxais “[...] na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários” (Candido, 1995a, p. 176)

As ambiguidades, porém, permanecem se não se enfrentam problemas antigos e muitas vezes “estranhos” às ciências da educação. Nessa área, tal pode ser a ênfase nos substantivos “educação” ou “ensino”, cujos significados têm sido bastante explorados e discutidos, que o sentido de “literatura” pode passar despercebido ou secundarizado, como se fosse autoexplicativo.

De fato (dizia eu [no texto de 1972]), há “conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com

uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. [...] A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório) (CANDIDO, 1995a, p. 176).

Buscando contemplar a fluidez do termo podemos optar por literatura, como: conjunto de textos, enfeixados sob essa denominação, em decorrência determinadas, sem entrar em convicções mais complexas como a conceitualização do cânone em que pese sua abrangência, essa definição não tem sentido relativista e não desconsidera a necessidade de enfatizar a fruição estética e de discutir juízos de valor estético na vida e na escola.

Segundo Candido (1995) enquanto obra de linguagem é qualitativa, que exalta a diferença e a interação do que é diverso, e dado seu caráter de gratuidade e permanência no tempo, o texto literário demonstra um trabalho específico de leitura, ao mesmo tempo como fruição estética, que não se deixa controlar, instrumentalizar, classificá-los em etapas ou séries e mais recentemente em conteúdos de uso, e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações, mas que se apresenta como multiplicidade, contrapondo-se ao consumo e destruição dos objetos culturais e instaurando outras relações dos sujeitos entre si e com seu passado, presente e futuro, com a cultura e a língua, com o mundo público e o privado.

A literatura, bem como as outras artes, se constrói na necessidade do ser humano, desta forma alguns desafios do ensino de literatura na educação básica contribuem para a empreitada de formar leitores de literatura, por este motivo Cosson em seu livro *Letramento Literário*, organiza essa função da literatura na escola e discorre com bastante clareza quando se refere a literatura também como espaço humano e sensorial:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização promovendo o letramento literário. (COSSON, 2006, p. 17).

Nesse sentido, a inserção da literatura no contexto mais amplo da leitura pode indicar, ao lado da convivência necessária com diferentes gêneros textuais, a existência de desafios a serem enfrentados quando se trata da recepção de obras literárias nas escolas. Contudo, são antigos os debates em torno da existência de uma carência crônica de leitores no Brasil, a ponto de essa questão ter se tornado um dos principais motivos de apreensão e repressão entre educadores, educadores estes que também enfrentam a falta de leitura literária expondo a problemática da formação do professor leitor.

Isso significa, em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais exultante. Trata-se de partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes, por este motivo retomamos Cosson:

É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (COSSON, 2006, p. 28).

Um único leitor pode ler o mesmo texto de maneiras diferentes durante sua vida, com enfoques, sentimentos e necessidades distintas. Esse leitor cresceu, amadureceu recebeu e concebeu novos pensamentos, construiu um mundo diferente em torno de si, e é diferente do seu ser anterior e agora o utiliza para reler suas obras modificando sua interpretação e constituição.

Segundo Cosson (2006), devemos comparar o nosso corpo intelectual com o corpo físico. Assim como precisamos praticar exercícios físicos, precisamos exercitar o nosso corpo intelectual para que ele não atrofie com o tempo. A leitura tem que estar presente no nosso dia a dia, quanto mais praticarmos a leitura, mais a nossa mente permanecerá saudável. Quanto mais um indivíduo lê, maior será seu corpo de leitura, ou seja, seu repertório. O autor ainda afirma que, no ato da leitura;

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o

gesto essencial solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (COSSON, 2006, p. 27).

Não é o que acontece hoje nas escolas. A leitura na comunidade escolar se apresenta como uma prática contraditória entre os alunos. Trabalhando na área é possível perceber que a maioria dos alunos lê, porém, não aquilo que os professores querem que eles leiam. O que eles mais gostam de ler geralmente são histórias de terror, gibis, Best Sellers, entre outras.

Cosson (2007) aponta a falência do ensino da leitura, ressaltando os seguintes pontos: em primeiro lugar, há a falta de um objeto de ensino para “compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”; em segundo lugar, deve-se permitir que a “leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”; e em terceiro, é preciso entender que o “letramento literário, sendo prática social é como tal responsabilidade da escola”.

O papel determinante seria este, a leitura pautada apenas na decodificação ou oralização do escrito, por exemplo, não garante a formação humanizadora, ao contrário das práticas de letramento. Estas permitem uma maneira de se relacionar com as obras literárias e aprender a ler literatura, pois não se trata de uma capacidade inata, mas sim aprendida pelo ser humano. Mais que isso, com a possibilidade de ser compartilhada, cabendo ao professor a alternativa de criar esse encontro do estudante com a literatura, uma vez que em Cosson (2007, p. 38), encontramos o seguinte esclarecimento, “[...] a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata [...]”.

Os alunos, quando mediados por um professor, terão a capacidade de interagir com o texto e, assim, formar a sua própria opinião, tendo uma visão crítica do que se lê. De acordo com Maia, “formar o leitor crítico é uma atribuição do professor, e, nessa tarefa, a literatura realiza uma função formadora que não se confunde com missão pedagógica” (2007, p.49).

A literatura contribui positivamente para a formação do sujeito crítico, pois, além de trazer valores que se encontram submergidos em contos infantis, é um importante instrumento para a formação do conhecimento e da personalidade do leitor. A literatura, segundo Candido, “tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 1995, p.176).

1.2 Literatura na escola

Durante a execução desta pesquisa-ação foi observado que os textos literários, em sua grande maioria, servem como pretexto para o ensino da língua portuguesa algumas vezes até da matemática. Em muitos casos, os alunos desconhecem até a definição de literatura. Muitos professores não se interessam, não têm conhecimento suficiente ou não cultivam hábitos de leitura, ou ainda, como muitos alunos, não gostam de literatura. Não sabem suas funções e principais características e qual a sua mais adequada utilização.

Alguns professores não estimulam e não buscam criar situações para o entrosamento dos alunos com a leitura literária, discutir a importância da aprendizagem da literatura no ensino fundamental é de essencial importância haja vista que quanto mais cedo o novo leitor é introduzido maior será a possibilidade de cultivar esse hábito cotidianamente.

Acrescentado a isso, a relação da maturidade das crianças com os textos, os livros mais adequados para cada faixa etária, pois na maior parte das vezes, o professor leva em consideração muito mais os desvios a norma culta que encontram nos textos produzidos pelos alunos do que no conteúdo das leituras selecionadas, ou na sensibilidade e na criticidade provoque o estado de libertação superando medo e levando o aluno a atingir diferentes emoções da *Catarse Aristotélica*. Se não ocorrer a identificação/afinidade entre texto e leitor, não acontecerá essa fusão, o prazer e a transformação na vida desse aluno.

Segundo LAJOLO (2003) a função primordial da literatura é formar e transformar a vida do aluno com racionalidade e possibilidade de escolhas. O texto literário é matéria prima indispensável aos alunos desde pequenos a escola precisa acordar e se posicionar frente a essa problemática e entender que é através da literatura que o indivíduo se

transforma interiormente e na sequência, exteriormente. Ao se tratar da leitura e atividades com textos literários clássicos, o problema tende a aumentar e a piorar.

A formação de um cidadão não é feita somente por ele estar sentando num banco de escola. Existem outros fatores, que nos fazem refletir sobre o assunto. Afinal, na escola, que é um lugar de formadores de opinião, vemos mais sujeitos passivos do que ativos em sala de aula, aceitando a abordagem dos conteúdos ministrados sem questionar nenhum deles ou propor novos conteúdos.

Cidadão não é somente aquele que convive em sociedade e que paga as suas contas, mas também, aquele que questiona ensinamentos, ideias, decretos, que conhece seus direitos e deveres, e suas necessidades enquanto cidadão.

A literatura tem esse poder de nos fazer pensar e aprender a questionar e se não há interesse em fortalecer, melhorar ou enriquecer os conteúdos na literatura ministrada na escola, Terry Eagleton (2003, p. 2) fala que para trabalhar a literatura, talvez possamos realizar uma abordagem diferente em sala de aula, sem utilizar uma definição da literatura, visto que ela tem uma linguagem mais específica que a caracteriza como tal.

Ainda segundo o autor, assim, as oportunidades serão criadas para o aluno desenvolver a habilidade de uma nova leitura da literatura e a realidade do estudante será transformada. O exercício dessa função é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado.

Eis porque se misturam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1991, p.16). A escola precisa efetivamente incentivar os alunos a lerem e lendo eles verão o mundo em que vivem de outra forma.

1.3 Formação do Leitor na Escola

A leitura não tem sido efetivada como deveria e sendo essa uma premissa da escola, faz-se necessário pensar em propostas metodológicas que garantam a constituição do leitor autônomo. No atual contexto da educação brasileira ainda há falta de clareza sobre como garantir a efetivação da leitura e os professores por sua vez geram atividades baseadas na

interpretação de textos do livro didático feita com fragmentos de textos, debates, fichas de leitura e resumos, na crença de que com tais atividades os alunos aprendam a ler.

Para Dalvi (2013), a literatura deveria estar no centro do ensino, local onde nunca esteve e de onde nunca deveria ter saído. Os livros literários estão nas escolas, portanto, disponível ao professor que precisa saber como utilizá-los.

A leitura e a formação do leitor literário na escola, está ligada ao conceito de competência literária, definida por Colomer (2003) como algo que deve ser aprendido socialmente, pois os textos escritos inserem-se em um contexto histórico-social e há a necessidade de apreender essas relações para compreendê-los. Essa competência deveria, a priori, ser formada na escola, mas esta por sua vez mudou sua configuração e sua atuação ao longo de sua criação.

Mais recentemente, na década de 80, o principal papel da escola era a de alfabetizar. Hoje ela precisa letrar para formar a competência literária em seus alunos. No entanto, como aponta Zilberman (2009), resta saber se ela está preparada para enfrentar esse desafio. Segundo a autora, a escola revela uma crise e conseqüentemente uma crise no ensino da leitura, já muito propalada pelos organismos avaliativos externos.

Essa crise perpassa todos os âmbitos: federais, estaduais e municipais, que têm demonstrado um descaso com a formação docente, cada vez mais precária e aligeirada.

Descaso esse também observado com relação à situação dos prédios, dos bens materiais das escolas e da instalação de bibliotecas. Uma gama de situações problemáticas da realidade escolar, apesar do discurso teórico falacioso sobre a importância da escola, da leitura e do seu papel na formação do indivíduo.

Neste sentido, recorrer à leitura da literatura seria, portanto, uma saída plausível para a escola na formação do leitor literário e também na revisão do seu papel (ZILBERMAN, 2009).

No entanto, para a teoria histórico-cultural, essa relação ocorre na medida em que literatura e alfabetização são vistas como processos culturais e não técnicos. Dentro desse contexto, substituíram-se as antigas cartilhas (vistas até então como material impresso para se ensinar a ler e escrever) pelos contos infantis e a incorporação do livro de literatura infantil passou a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Tal mudança gerou uma

nova maneira de pensar a alfabetização, os processos de ensino da leitura e da literatura infantil.

No entanto para Cosson (2007), a literatura não se consolida no ensino fundamental porque é entendida como algo que não ajudará o aluno a desenvolver sua competência leitora, tampouco a linguagem padrão. Sendo assim, as atividades de leitura circundam em torno de textos “curtos, contemporâneos e divertidos (p. 21, aspas no original), compatíveis com os interesses da escola, do professor e da criança.

O contato dos estudantes com essas obras e, portanto, as atividades de leituras literárias ficam restritas à leitura fora da escola ou a alguma tarefa especial, mas sem efetivo e eficaz acompanhamento do professor; perdem-se oportunidades de proporcionar leituras compartilhadas em sala de aula.

Acaba por predominar na escola a interpretação dada pelo livro didático, que geralmente apresenta textos incompletos e fragmentados. Dalvi (2013) considera que o livro didático, apesar de ser uma porta de entrada para a literatura e um suporte privilegiado de conteúdos, apresenta vários problemas, uma vez que

[...] a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalho mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Essa apresentação, necessariamente interessada, conduz, de nossa perspectiva, a um enquadramento ou reducionismo dos autores e de suas obras e esvazia a produção de textos e de leituras (p. 91).

A ideia de leitura literária imperante no livro didático é pautada na mera fruição, como se bastasse apenas ao estudante ler qualquer material impresso e isto já seria suficiente para o desenvolvimento de sua competência leitora.

O livro didático, segundo Zilberman (2009), passou por várias transformações ao longo do tempo no Brasil, porém sua função foi sempre a mesma, ou seja, a de “acompanhar o estudante durante o transcurso das atividades discentes, servindo como depósito de informações e exercícios” (p. 34) anulando a experiência pessoal e igualitária permitida pelo texto.

Contudo, para a efetivação da competência literária para estudantes é necessário o diálogo entre obra e leitor, com a mudança da configuração rígida imprimida pelo livro didático e criando um clima democrático entre professor e estudante (ZILBERMAN, 2009).

Cosson (2007) aponta a falência do ensino da leitura, ressaltando os seguintes pontos: em primeiro lugar, há a falta de um objeto de ensino para “compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”; em segundo lugar, deve-se permitir que a “leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”; e em terceiro, é preciso entender que o “letramento literário, sendo prática social é como tal responsabilidade da escola”.

A leitura pautada apenas na decodificação ou oralização do escrito, por exemplo, não garante a formação humanizadora, ao contrário das práticas de letramento. Estas permitem uma maneira de se relacionar com as obras literárias e aprender a ler literatura, pois o ser humano a adquire ao longo da vida. Mais que isso, com a possibilidade de ser compartilhada, cabendo ao professor a alternativa de criar esse encontro do estudante com a literatura é necessário romper com atividades que, segundo Chiappini (1997), se tornaram burocratizadas pela escola. A autora acredita que os educadores têm uma concepção de linguagem equivocada, eles a consideram puramente instrumental.

A escola realiza assim rituais tradicionais: “a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslançado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar” (CHIAPPINI, 1997, p. 10).

A atividades de leitura de textos didáticos e paradidáticos e questionários são comuns na escola, na expectativa do estudante aprender, mas essas práticas nada contribuem para o ensino efetivo da leitura. A cópia, por exemplo, chega ao extremo de substituir o “precário trabalho de leitura, incluindo aquele caracterizado pela emissão de voz [...] e o ato de ler acaba, muitas vezes, restringindo-se ao bom desempenho na emissão sonora dos signos escritos” (SILVA; CARBONARI, 1997, p. 109).

Dentro deste parâmetro, o estudante leitor é aquele que consegue realizar bem a habilidade de sonorizar os signos, e conseqüentemente compreender e interpretar os textos, como mencionado anteriormente.

Solé (1998) também considera que a leitura é ensinada de maneira equivocada na escola. Em geral é solicitada aos estudantes uma leitura em voz alta do texto, seguida de perguntas elaboradas pelo professor ou apresentadas no livro didático e, depois disso, os discentes preenchem fichas sobre os aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e em raras exceções de compreensão leitora.

Tais práticas baseadas na relação de pergunta-resposta são categorizadas pelos manuais didáticos, pela escola e pelos próprios professores como atividades de compreensão leitora, mas para Solé (1998, p. 35), elas se “referem, neste caso, à avaliação da compreensão leitora”. Fica evidente que tudo está centrado no resultado da leitura e não no seu processo de ensino. Estas atividades levam a crer que se nem a leitura de modo geral é ensinada apropriadamente nas escolas, menos ainda são tratadas adequadamente as leituras literárias que visam ao letramento literário.

Segundo Kleiman (2008), o professor precisa perceber a complexidade do processo de leitura para que encontre maneiras de sistematizá-lo e contribuir, de fato, com o letramento literário. A questão que se põe “não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2007, p. 23). Ou seja, a escola perde uma oportunidade de aproximar a literatura dos estudantes, ao deixar de encaminhar um trabalho de maneira que eles realmente possam aprender a ler literatura.

Da mesma forma, Solé (1998) considera que

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la, e naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las (SOLÉ, 1998, p. 33).

Nesse sentido, é presente na escola o equívoco de que a aquisição do ensino da leitura se refere ao ensino do código alfabético. Mas esse procedimento não garante a

efetivação da leitura e, muito menos, o processo de letramento literário. Portanto, a intervenção do professor de maneira adequada para lidar com as obras e inserir a criança em atividades com sentido é de fundamental importância. Como afirma Zilberman (2009), a escola tem interpretado a maneira de ensinar a ler de modo mecânico “acreditando que o ato de ler [...] se reveste de uma aptidão cognitiva” (p. 30). Por esta vertente ela não dará conta de cumprir seu papel no que se refere ao ensino da leitura e poderá fazer o educando se afastar das obras literárias ao invés de aproximá-lo delas.

O fato de ensinar o estudante a ler de forma mecânica não garante que ele se torne um leitor, pois este é definido por Zilberman (2009) como aquele que tem assiduidade à literatura. Portanto, é necessário pensar em outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, aproximando as crianças das obras literárias através de uma metodologia específica, que permite a sistematização sem descaracterizar a literariedade das obras.

A leitura é um processo que, segundo Bajard (2002), deve ser silencioso, mas que pode e deve ser compartilhado. As práticas apontadas por Silva e Carbonari (1997), porém, evidenciam que na escola estão presentes atividades, nas quais, o ato de ler fica reduzido à decodificação do código a fim de que se retire do texto elementos de sua camada superficial, informativa. São comuns atividades de leitura de textos didáticos, paradidáticos e questionários na expectativa de que o estudante aprenda, mas essas práticas nada contribuem para o ensino efetivo da leitura.

Ocorre, portanto, a “falência do ensino da leitura”, que não está sendo ensinada para garantir a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2007, p. 23). Devemos assim, introduzir o gênero literário, mais especificamente a literatura infantil, pois é desta maneira que incentivamos o letramento no país. Segundo Dalvi (2013), o que mais se enfatiza no ambiente escolar, é apenas a manipulação de livros e realização de leituras ora feita pelo professor, ora pelo aluno, ao longo do ano. O que se espera com essa prática é que o gosto pela literatura seja despertado, porém, esse é mais um equívoco que precisa ser superado se adotado acriticamente.

Quando a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, porém, ao assumir seu caráter transformador e direcionador, ela torna-se

necessariamente formadora” (COELHO, 2000, p. 46). Isto não significa dizer que sua função seja apenas educativa no sentido do termo escolar, no entanto, quando a produção é literária, este equívoco deixa de ocorrer. Ainda segundo Coelho (2000) precisamos ensinar ao aluno como ativar as estratégias que estão ao seu alcance quando forem ler. Elas são denominadas de: conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, questões ao texto, sumarização e síntese.

Para desenvolver essas estratégias com os alunos, em primeiro lugar, as planejamos e as definimos, tornando-as cada vez mais complexas. Seguimos a sequência didática proposta pelos norte-americanos que inclui três momentos distintos: moldar, prática guiada e prática individual. Utilizamos também os gráficos organizadores, ou seja, mapas conceituais que auxiliaram no processo de aplicação da metodologia.

1.4 Formação do leitor literário

Podemos dizer que a literatura é a união de vários corpos, já que nosso processo de humanização se dá pela junção dos mesmos, pois de acordo com Rildo Cosson (2006) temos corpo linguagem, corpo sentimento, corpo imaginário e corpo profissional. Nós somos a mistura de todos esses corpos. Desse modo, nosso mundo é aquilo que nossa linguagem nos permite dizer, principalmente quando o expressamos por meio da palavra. Desde sempre é o verbo que se materializa.

Podemos nos expressar de diversas formas, como por exemplo pela imagem, pela expressão facial, corporal ou via sinais, porém, para que ocorra tradução do significado da imagem, para que haja a expressão do sentido da imagem para uma outra pessoa, é preciso que se faça uso da palavra. O contrário também ocorre, muitas vezes algum pensamento ou sentimento nos é tão profundo, que dizemos não ter palavras para expressá-lo, ou seja, não conseguimos materializá-lo para as outras pessoas, porque todas as combinações ou recursos de palavras não nos parece suficiente para manifestá-lo. Para Cosson (2006, p.16) “Nosso corpo linguagem é feito das palavras com que exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é meu corpo linguagem, maior é meu mundo”.

Por vezes, a visão de mundo de um poeta nos parece algo inatingível e pode desanimar um leitor ou escritor iniciante. E assim, os escritores, e especialmente os poetas,

brincam e fazem um jogo tão harmonioso com as palavras que ao lê-las, nossos sentimentos afloram. Compartilhando com Cosson (2006) a ideia de que as palavras não são de ninguém, e ao mesmo tempo são do mundo, ampliando para si e para o outro, a cada nova palavra aprendida e utilizada.

É possível que a literatura se encontre exatamente nessa linha tênue e é possível que o leitor literário também assim o esteja: à espera, disposto a esse encontro, a ser mediado pelo professor e por seu querer consciente. Nos pressupostos de Soares (2005, p. 22), formar o leitor literário é um processo que envolve mudanças de paradigmas, práticas leitoras e escritoras e luta conceitual diante de práticas escolares, que tem se utilizado equivocadamente da escolarização da literatura, em oposição ao cenário atual que reivindica práticas adequadas para esse tipo de leitura, a leitura literária que, para além das finalidades funcionais ou de entretenimento, oferece ao leitor possibilidades de buscar novos sentidos, considerado o “valor mutante e mutável da palavra”.

Graça Paulino (2005) nos lembra que a literatura sempre fala alguma coisa para alguém – aprendemos com ela, fato que nos potencializa não a ensinar, mas sim a compartilhar um pouco da experiência ‘ímpar’ vivida que, para Antonio Cândido (1993), coloca o professor na condição de aprendiz daquele que pretende ensinar dado o tamanho do potencial da literatura em oferecer respostas as mais variadas indagações da existência humana para quem a busca.

Daí a necessidade de nos posicionarmos de forma proativa na escolarização adequada do texto literário, desprezando seu uso minoritário, valorizando e promovendo seu encontro com o leitor. A defesa de práticas sociais de leitura e escrita que devem envolver um amplo e variado repertório, de forma que o leitor em formação possa ativar tanto as dimensões operativas, culturais e críticas, atuando na decodificação do texto escrito, quanto em seu uso pragmático, posicionando-se, conflitando-se e adequando-se a contextos e finalidades diversas.

Acerca dos vários objetos de leitura disponíveis, que estão em uso em diversas situações práticas e contextos de leitura que temos acesso, Paulino (2005, p. 56) afirma que esse “conjunto heterogêneo de leituras contumazes de uma sociedade letrada”, devemos denominar “letramentos”, devido a essa pluralidade, derivadas de seus múltiplos objetivos,

formas e objetos. O uso do termo letramento é recente no Brasil e decorre da necessidade de nomear comportamentos esperados no uso de práticas sociais de leitura e de escrita, em que sujeitos alfabetizados demonstrem operar com habilidades superiores o domínio do sistema alfabético e ortográfico, empregando habilidades que ultrapassem a capacidade dos limites da decodificação. (SOARES, 2003)

Dessa forma, a palavra letramento passou a fazer parte do vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas nos anos de 1980, entretanto, vive-se um contexto mundial em que se constata a mesma problemática em vários países, nos quais nessa mesma década e de forma simultânea, o termo é cunhado significando necessidades semelhantes embora cada qual com sua história educacional e cultural com características próprias. A mesma autora aponta que diferentemente dos países de primeiro mundo, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, e essa sobreposição facilita vir a confundi-los, levando a práticas equivocadas que venham a dissociá-los e a produzir o fracasso escolar.

Nos anos 40 era considerado alfabetizado o sujeito que escrevesse o próprio nome, o que era o suficiente para confirmar o domínio da leitura e da escrita; dos anos 50 até o momento atual, alfabetizado passou a ser considerado aquele que, além de saber ler e escrever é capaz de utilizar-se de práticas de leitura e escrita (saber escrever um bilhete), agregando assim ao processo de alfabetização o conceito de letramento, que se refere à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita em contextos sociais diversos, pois “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72), e que letramento é um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum”, podendo apresentar diferentes níveis: “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48-49).

É preciso ter claro que embora associados, a alfabetização não precede o letramento, trata-se de processos simultâneos, capazes de promover a um estágio superior as habilidades leitoras e escritoras, conforme afirma Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p.12).

Confirma-se que o letramento é processo, é multifacetado, rico em possibilidades de inserção das crianças no mundo da cultura escrita, na participação das mais variadas experiências, com a leitura e a escrita, com os diferentes tipos e gêneros textuais, dentre os materiais escritos disponíveis, favorecendo que se possa conciliar a integração dos processos de alfabetização e letramento, sem desprezar a especificidade de cada um. Kleiman (1995) interpreta por letramento a prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral; entretanto, este não envolve, necessariamente, atividades específicas de leitura ou escrita, designando por letramento um conjunto de práticas sociais que perpassam a escrita: “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar.

Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. ” (KLEIMAN, 2005, p. 5) Nesse sentido, o letramento extrapola o limite da escrita escolar que introduz formalmente os sujeitos no mundo da leitura e da escrita, envolvendo os usos que dela fazemos nos vários contextos sociais; o que implica que o termo letramento abarca um significado bem maior do que o saber ler e escrever.

É ele quem atribui significado aos conhecimentos que veiculamos pela escrita, nos modos como usamos a escrita, seja para nos comunicarmos ou nos relacionarmos com as outras pessoas, ou na forma como nos utilizamos da escrita para dizer e para dar forma ao mundo. Kleiman (1995) esclarece que o conceito de letramento começou a ser usado na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita de estudos sobre alfabetização; entretanto, esses estudos ainda se encontram em uma etapa inicial no Brasil, devido ao fato de que a escola ainda preocupa-se não diretamente com o processo de letramento enquanto prática social, mas sim, apenas com a alfabetização enquanto processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico, constituídos por uma competência

individual, como condição necessária para o sucesso e promoção escolar; enquanto que a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento diferentes.

Assim, para Kleiman (1995), as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Cosson (2006, p. 120) denomina letramento literário como um “aprendizado crítico da leitura literária que não se faz sem um encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética”. Portanto, a capacidade de manifestar-se ou de organizar-se, ou mesmo de usufruir e de se co-responsabilizar pelos diversos recursos, na modernidade, por meio da escrita, é muito maior que uma mera capacidade – trata-se de um direito, pois a escrita é libertadora.

A força de impulso interior da literatura, especialmente quando apresentada, estimulada, e trabalhada nas escolas e até mesmo no contexto social em que não só a criança, mas também os adultos estão inseridos, se deve, como nos apresenta Cosson (2006) à possibilidade (talvez única) de a literatura ser o exercício perfeito para a manifestação do corpo linguagem, do corpo palavra e do corpo escrita e, desempenhando a função libertadora, a literatura, quer na leitura, quer na escritura, permite e/ou demonstra a quem dela usufrui, um mundo só seu.

É como se no espaço da literatura fosse permitido tudo aquilo que uma pessoa não consegue verbalizar ou mesmo executar, devido às regras impostas pela sociedade, o que reforça mais uma vez o efeito libertador da literatura. Diante das argumentações reunidas, confirma-se que o processo de letramento literário não deve estar centrado unicamente na aquisição das habilidades de leitura dos diversos gêneros literários, privilegiando o processo de aprendizagem, bem como deve buscar favorecer a compreensão e a ressignificação dos textos lidos.

O contato efetivo com a literatura proporciona uma visão e muitas vezes um entendimento de mundo a partir da observação, análise e reflexão de uma sociedade e de seus hábitos descritos, mesmo que num passado longínquo. Da mesma forma, nos projeta para sensações e emoções futuras ou de melhor compreensão de atitudes que tivemos no passado, sobretudo quando nos identificamos com o personagem ou com o local, ou com o

tempo. Provoca-nos mais ainda, quando a identificação se dá com os modos de dizer ou com a grande diferença nos modos de dizer, de agir e de se relacionar na sociedade.

O enxergar-se no personagem nos envolve e revolve nossos sentimentos. Como bem reforça Cosson (2006), a leitura de textos literários provoca em nós um “rebuliço” emocional e nos faz sair de um estado de inércia, no qual muitas vezes nos encontramos, demonstrando dessa forma que além de libertadora é transformadora e emancipadora. O exercício de olhar o mundo e suas cores, de observar detalhes, de valorizar o outro, bem como as capacidades que o outro tem ou possa vir a ter, o abrir-se para a oportunidade de sentir os diversos odores e sabores do mundo, já seriam motivos suficientes para o trabalho com textos literários nas escolas.

Complementamos com Souza, Giroto e Silva de forma muito clara o pensamento de Cosson quando tratamos de como é realizada a leitura na escola:

No entanto, para além dos desafios teórico-práticos, tanto no campo investigativo da academia, quanto no das políticas públicas, e, ainda, da produção cultural contemporânea, entendemos que não podemos perder de vista a necessidade de articular questões relativas à formação do leitor autônomo, às criações literárias e ao seu campo de acesso, à mediação dessa leitura, às situações e meios de apropriação objetivação da prática leitora, na medida em que pretendemos que crianças sintam-se não só arrebatadas pelas narrativas lidas ou contadas – pelas histórias de ficção (que de algum modo nos fazem olhar a nós mesmos e, simultaneamente, sair para além do que nos ensina o cotidiano e o que vai se tornando senso comum em nossas vidas) –, mas possam, igualmente, nesse percurso, ir forjando seu estatuto leitor (ARENA, 2007a, 2007b, 2008 e 2010 apud SOUZA et al, 2012, p. 203).

A criança precisa ainda conhecer estratégias para interagir com a leitura, de modo que estas lhes sirvam de apoio na produção de um texto escrito, estabelecendo dessa maneira relações mentais, o que poderia ser considerada uma das etapas do letramento literário. De acordo com Cosson (2006), para o trabalho de letramento literário o que importa é o atual, o fazer sentido, o ter significado para que se desperte o interesse dos alunos.

Na escola a situação não é melhor, muitas vezes para o ditame de aquisição de livros, nem houve participação dos professores na escolha dos mesmos, ocorre ainda a escolha por sugestão de um outro colega, ou porque o livro está disponível na biblioteca ou

sala de leitura, ou ainda porque o próprio professor lembra-se que leu aquele livro quando estava naquela faixa etária, e que, portanto, aquele livro é adequado.

Evidente que ao considerarmos, como ressalta o autor, que por muito tempo os livros eram escolhidos de acordo com o cânone e que movimentos feministas entre outros, forçaram a mudança a fim de promover uma maior pluralidade de gêneros, de autores, e que apoiem-se nas recomendações oficiais, nas teorias de leitura como uma habilidade a ser construída dentro da escola, mesmo ocorrendo as práticas de escolha descritas acima, devem ser consideradas como um avanço, pois de certa forma liberta o professor do peso de ter que trabalhar uma obra por força da tradição e da estética.

Com vistas a promover a possibilidade de ofertar diferentes textos aos seus alunos o letramento literário é, portanto, uma ferramenta democrática, mas ao mesmo tempo angustiante ao professor. Como afirma (COSSON, 2006, p. 35) “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas”. Sendo assim é importante a oferta de uma variedade de gêneros, quase que se sobrepondo à quantidade de textos lidos e à qualidade de textos lidos.

Ao garantir o acesso a uma grande quantidade de textos e estilos, o professor favorece o conhecimento dos alunos e o despertar de um novo olhar, de uma nova perspectiva, de um outro modo de ver e apresentar o mundo, assim sendo professor não pode se distanciar de três pontos fundamentais na promoção do letramento literário: não desprezar o cânone e sim saber valorizá-lo, elevar o atual acima do contemporâneo e proporcionar a diversidade de autores, não somente na diferença de textos de simples para complexos, mas por meio da verticalidade direcionar os alunos para o verdadeiro letramento literário.

Para Cosson (2006, p.17), a literatura tem o papel de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.” Segundo o autor, na sala de aula, os gêneros literários muitas vezes têm exercido apenas o papel de pretexto para o ensino gramatical da língua; bem como equivocadamente se busca associar a leitura literária ao prazer, não reconhecendo que é preciso proporcionar aos sujeitos a literatura enquanto uma experiência a ser realizada “a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola”, mas para que

venha a cumprir seu papel humanizador, é preciso repensar o conceito de literatura que vem sendo empregado, seu valor e função social.

Diante das críticas, Cosson (2006) propõe aos professores uma sequência básica e uma sequência expandida para o trabalho com letramento literário na sala de aula e destaca que essa proposta: [...] não é algo intocável. Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou ordenamento necessários em qualquer método. (COSSON, 2006, p.72)

Como bem nos exemplifica o autor “leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais” (Ibid., p. 54); assim sendo, a motivação é a preparação do aluno para entrar no texto. Porém esse primeiro passo não deve estender-se demasiadamente, correndo o risco de perder o foco do trabalho: “O limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência.” (Ibid., p. 57).

Na Leitura, Cosson (2006, p. 64) nos chama à atenção para o acompanhamento da mesma, uma vez que não basta somente solicitar aos alunos que realizem a leitura do texto proposto, é indispensável que se faça intervalos entre as leituras, tecendo inferências e verificando se o aluno está apropriando-se do texto, compreendo-o de forma global e destaca um ponto crucial que serve de alerta nessa fase: “o professor deve ter em mente que se precisar de mais de três intervalos para acompanhar a leitura de seus alunos, decerto o livro é extenso demais para sua turma, cabendo a ele buscar uma alternativa.”

O primeiro momento (interior) é o que costuma-se chamar de encontro do leitor com a obra, um momento interno mágico e único entre leitor e obra: “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2006, p. 65). Já no momento externo, ocorre o compartilhar do leitor com o grupo as experiências de leitura vivenciadas individualmente através do registro escrito essa externalização pode ocorrer por diversos meios tais como registro em páginas de um diário anônimo (para os alunos mais tímidos).

Nesse aspecto, concebe-se que a proposta de letramento literário a ser desenvolvido na escola distingue-se da leitura literária.

A segunda interpretação tem por objetivo o aprofundamento de um dos aspectos da leitura como foco em um tema, uma personagem, enfim, variados caminhos e possibilidades. A expansão é proposta como um trabalho comparativo e busca destacar as possibilidades de diálogo entre obras, confrontando seus pontos de ligação; podendo ainda ser utilizada “para reiniciar a sequência expandida ou iniciar a sequência básica, funcionando como uma motivação.” (COSSON, 2006, p. 96).

É preciso considerar que não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar aos alunos a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Também é preciso considerar que o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, e para tanto, deve ser garantido um espaço para o compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras.

Faz-se necessário ainda ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente, não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios.

Finalmente, confirma-se que o objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. É aconselhável que o processo de alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, que em sua fase inicial de aprendizagem da escrita, a criança participe de variados momentos e de diversificadas situações de leitura e escrita, uma vez que o letramento literário se encontra intimamente vinculado a essas práticas.

Confirma-se que por meio dos variados gêneros literários os alunos terão potencializadas as suas oportunidades de desenvolver significativas habilidades de uso da leitura e da escrita como práticas sociais; sendo assim, é preciso que os professores lancem mão da prática do letramento literário, explorando suas diferentes dimensões, uma vez que

o principal objetivo do letramento literário e do ensino da literatura é a formação do leitor capaz de interagir e fazer uso da leitura e da escrita como patrimônio cultural, num processo de construção de sentidos para si e para o mundo em que vive.

As sequências propostas por Cosson (2006), para o trabalho de construção do letramento literário em sala de aula se apresentam como possíveis ao ensino e prática escolar atual, entretanto não devem ser tomadas como uma fórmula imutável e perfeita.

Cabe a cada professor desvendar novos caminhos para o processo de construção de um letramento literário adequado a seus alunos e à sua realidade escolar.

CAPÍTULO II

O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

Ao dissertar sobre inclusão do aluno com TEA, transtorno do espectro autismo, primeiramente vai ser comentado sobre autismo, termo introduzido em 1911 por Bleuler. Já em 1943, temos Leo Kanner dizendo o seguinte: “a criança com autismo vive isolada, falta de linguagem (mutismo), obsessão a certos ruídos e alguns objetos, estereotípias e ecolalia”. Com esses estudos distinguiu uma síndrome autística em sua publicação, dando origem à nomenclatura “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (KANNER, 1943).

O autismo não é visto como linear que vai do grau leve ao severo. Existe uma grande associação entre autismo e a deficiência intelectual, desde o leve até o severo, sendo que se considera que a gravidade do retardo mental não está necessariamente associada à gravidade do autismo, por este motivo espectro, assim como uma paleta de cores o autismo pode se manifestar de inúmeras maneiras com características distintas, mantendo somente a tríade relatada anteriormente com pontos chaves na comunicação, sociabilização e imaginação.

Também temos Hans Asperger que, a partir das observações feitas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena em crianças, lugar onde atendia, publicou, em 1944, que essas crianças foram identificadas desde o início de suas vidas, algumas características do autismo como: “dificuldades de comunicação e interação, isolamento, padrão restrito e repetitivo de interesses que não são tão graves a ponto de interferir significativamente no desenvolvimento cognitivo ou na linguagem” (ALBURQUERQUE, 2011, s/p).

No fim de 2014, os pesquisadores do Projeto Genoma fizeram uma importante descoberta na área: o gene TRPC6 seria um dos genes de predisposição ao autismo e alterações nesse gene levariam a problemas nos neurônios. Indo mais além, chegaram à conclusão de que tais variações podem ser corrigidas com uma substância chamada hiperforina, presente na erva-de-são-joão. Além da pesquisa, o Projeto Genoma oferece aos pacientes autistas, desde 2001, um serviço de aconselhamento genético.

Como existe uma série de graus de autismo, a intensidade dos sintomas pode variar. “A criança no extremo do espectro tem seu comportamento bastante comprometido, enquanto a pessoa de grau leve pode ser extremamente brilhante”, “Enquanto alguns não falam nem se comunicam, alguns autistas são muito inteligentes.” Segundo a autora uma criança pode evoluir se diagnosticada cedo e se submetida a tratamento adequado. “O diagnóstico e tratamento precoces, com a criança de até um ano e meio, é o grande salto nos países desenvolvidos”.

Na história do autismo, encontramos pesquisadores importantes por suas argumentações sobre a síndrome, sobre os critérios internacionais para seu diagnóstico e, ainda por trabalharem as possíveis hipóteses que poderiam ocasionar o seu desencadeamento. Qualquer abordagem sobre o tópico autismo infantil deve referenciar os pioneiros Leo Kanner e Hans Asperger que, separadamente, publicaram os primeiros trabalhos sobre esse transtorno.

Ao longo dos anos houve muitos estudos sobre autismo e surgindo outros aspectos observados nesses indivíduos. De acordo com David (2012), o autismo foi classificado primeiramente no DSM III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) e DSM-IV, os quais qualificam o autismo no grupo dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Já em 2013, o autismo teve uma nova classificação, de acordo com a CID-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), sendo englobado no grupo dos TEA, qualificado no DSM-5. O mesmo classifica o autismo em áreas do desenvolvimento: “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos” (KUBASKI, 2014, p. 15). Conforme essas características, Santos (2011) salienta que cada autista expõe seus comportamentos de maneiras diferentes, bem como os sintomas variam de leve a grave.

Além dessas características, pode-se observar nos sujeitos com TEA: dificuldades na compreensão de metáforas e duplos sentidos (interpretação literal das frases), evitam contato visual, estresse na mudança de rotina, empecilho em interpretar sinais (expressões faciais, expressões verbais), ecolalia (repetições de palavras ou frases), comportamentos motores repetitivos (pular, balançar, fazer movimentos com os dedos e/ou mãos, bater

palmas, etc.), dentre outras. Ressalta-se que facialmente os indivíduos com autismo não são diagnosticáveis. A partir dessas características pode-se ressaltar de acordo com Klin (2006, p. 54) que:

Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade.

Com isso, o autismo pode ser diagnosticado a partir dessas características, as quais demonstram que entre os indivíduos com autismo há discrepância de níveis de desenvolvimento. A partir dessas características pode-se afirmar o quanto é importante a inclusão desses alunos para seu processo de desenvolvimento.

Kanner, em 1943, descreveu a condição de onze crianças consideradas especiais, com características diferentes de um conceito que estava muito em voga na época, a esquizofrenia infantil. A publicação de Kanner, intitulada *Autistic disturbance of affective contact*, na revista “Nervous Child” e a tese de doutorado de Asperger em 1944 continham descrições detalhadas de casos de autismo, e também ofereciam os primeiros esforços para explicar teoricamente tal transtorno. Ambos acreditavam que desde o nascimento havia um transtorno básico que originava problemas altamente característicos.

Não é coincidência a utilização da palavra ‘autista’ para caracterizar a natureza do transtorno em questão. Na verdade, não é uma coincidência, uma vez que esse termo já tinha sido apresentado pelo eminente psiquiatra Eugen Bleuler em 1911. Originalmente, esse termo se referia a um transtorno básico em esquizofrenia infantil, como foi intitulada inicialmente (outro termo lançado por Bleuler), mais especificamente, o estreitamento do relacionamento com as pessoas e com o mundo exterior, um estreitamento tão extremo que parecia excluir tudo, exceto a própria pessoa.

Segundo Orrú (2012) Bleuler destaca este estreitamento poderia ser descrito como um afastamento da estrutura de vida social para a individualidade. Daí as palavras ‘autista’ e ‘autismo’, originárias da palavra grega *autos*, que significa ‘próprio’. Atualmente, elas são aplicadas quase que exclusivamente ao transtorno de desenvolvimento chamado de autismo. Tanto Kanner, trabalhando em Baltimore, quanto Asperger, trabalhando em

Viena, notaram casos de crianças diferentes que tinham em comum algumas características fascinantes. Acima de tudo, as crianças pareciam incapazes de desenvolver um relacionamento afetivo normal com as pessoas.

Em contraste ao conceito de esquizofrenia de Bleuler, o transtorno autista parecia existir desde o começo da vida do paciente. O artigo de Kanner tornou-se o mais citado em toda a literatura sobre autismo, enquanto que o artigo de Asperger, escrito em alemão e publicado durante a Segunda Guerra Mundial, foi largamente ignorado. Surgiu uma crença de que Asperger havia descrito um tipo diferente de criança, que não devia ser confundido com o descrito por Kanner.

Orrú (2015) ainda ressalta que a definição de autismo feita por Asperger, ou como ele a chamava, “psicopatologia autista”, é bem mais ampla que a de Kanner. Asperger incluía casos que mostravam um dano orgânico severo e aqueles que transitavam para a normalidade. Atualmente, o termo Síndrome de Asperger tende a ser reservado para as raras crianças autistas apenas ligeiramente afetadas (autismo de alto desempenho), que dão mostras mais claras de inteligência e altamente verbais. Já a síndrome de Kanner é freqüentemente usada para indicar a criança com uma constelação de aspectos clássicos ou ‘nucleares’, assemelhando-se, em detalhes surpreendentes, às características que Kanner identificou em sua primeira descrição.

Kanner viria a reconhecer, mais tarde, que o termo autismo não deveria se referir a um afastamento da realidade com predominância do mundo interior, como se dizia acontecer na esquizofrenia. Para Kanner – e esta pode ser considerada uma das melhores definições do conceito – não haveria no autismo um fechamento do indivíduo sobre si mesmo, mas um tipo particular e específico de contato do indivíduo com o mundo exterior.

Nos anos 1950 e 1960, o psicólogo Bruno Bettelheim afirmou que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, que denominou de “mãe-geladeira”. Nos anos 1970 essa teoria foi posta por terra e passou-se a pesquisar as causas do autismo. Ainda assim, autores como Rutter, afirmavam que o autista possuía uma incapacidade inata para estabelecer qualquer relação afetiva bem como para responder aos estímulos do meio. Felizmente, essas teorias foram superadas e hoje acredita-se que o autismo esteja ligado a causas genéticas associadas a causas ambientais.

Segundo Gaspar (1998), neuropediatra, o autismo é definido como um transtorno invasivo do desenvolvimento, isto é, algo que faz parte da constituição do indivíduo e afeta sua evolução. Manifesta-se antes dos três anos de idade podendo incluir como característica principal nesta fase a ausência da fala. Contudo na avaliação do autista, em geral, deve ser observado o comprometimento em três importantes domínios do desenvolvimento humano: a comunicação, a sociabilização e a imaginação. A isto, denomina-se tríade.

São assim chamados pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. Portanto, dentro da grande variação possível na severidade do autismo, pode-se encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldades na comunicação por qualquer outra via – isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante – como se pode, igualmente, encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa.

Segundo Goodman & Scott (1997), um terço dos autistas com retardo mental sofrem crises convulsivas, que começam a se manifestar dos 11 aos 14 anos. A hiperatividade é frequente, mas pode desaparecer na adolescência e ser substituída pela inércia. A irritabilidade também é comum e costuma ser desencadeada pela dificuldade de expressão ou pela interferência nos rituais e rotinas próprias do indivíduo. O autista também pode desenvolver medos intensos que desencadeiem fobias.

A palavra autismo atualmente pode ser associada a diversas síndromes. Os sintomas variam amplamente, o que explica por que atualmente refere-se ao autismo como um espectro de transtornos. Dentro deste espectro encontramos sempre a tríade de comprometimentos que confere uma característica comum a todos eles. Alguns são diagnosticados simplesmente como autismo, traços autísticos, etc, ou Síndrome de Asperger (considerado por muitos como o autismo de alto desempenho). Além destes, existem diversas síndromes identificáveis geneticamente ou que apresentam quadros diagnósticos característicos, que também estão englobadas no Espectro do Autismo.

Apesar de ter sido descrita por Hans Asperger em 1944, apenas em 1994 a Síndrome de Asperger foi incluída no DSM-IV com critérios para diagnóstico.

Alguns pesquisadores acreditam que Síndrome de Asperger seja a mesma coisa que autismo de alto funcionamento, isto é, com inteligência preservada. Outros acreditam que no autismo de alto funcionamento há atraso na aquisição da fala, e na Síndrome de Asperger, não.

Muitas pessoas acreditam que a importância da diferenciação entre Síndrome de Asperger e Autismo de Alto Funcionamento seja mais de cunho jurídico do que propriamente para escolhas relacionadas ao tratamento.

Por um lado, parece menos grave dizer que alguém é portador de Síndrome de Asperger parece do que ser portador de autismo, mesmo que de alto funcionamento – embora isto seja provavelmente uma ilusão. Por outro lado, associações de autismo em todo o mundo alegam que esta divisão em duas patologias diferentes enfraquece um movimento que necessita de tanto apoio como o dos que trabalham pelo autismo.

2.1. Comportamentos que ajudam a identificar uma criança autista

2.1.1 Desvio na Comunicação

São assim chamados pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Segundo Orrú (2003) isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal.

Portanto, dentro da grande variação possível na severidade do autismo, pode-se encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldades na comunicação por qualquer outra via – isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante – como se pode, igualmente, encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa.

Muitas das crianças que apresentam linguagem verbal repetem simplesmente o que lhes foi dito. Este fenômeno é conhecido com ecolalia imediata. Outras crianças repetem frases ouvidas há horas, ou até mesmo dias antes (ecolalia tardia). É comum que crianças com autismo e inteligência normal repitam frases ouvidas anteriormente e de forma perfeitamente adequada ao contexto, embora, geralmente nestes casos, o tom de voz soe estranho e pedante.

2.1.2. Desvios na Sociabilização

São o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significam a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas. Muitas vezes a criança que tem autismo aparenta ser muito afetiva, por aproximar-se das pessoas abraçando-as e mexendo, por exemplo, em seu cabelo ou mesmo beijando-as quando na verdade ela adota indiscriminadamente esta postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos.

Os distúrbios na interação social dos autistas podem ser observados desde o início da vida. Com autistas típicos, o contato ‘olho a olho’ já se apresenta anormal antes do final do primeiro ano de vida. Muitas crianças olham de canto de olho ou muito brevemente. Um grande número de crianças não demonstra postura antecipatória ao serem pegos pelos seus pais, podendo resistir ao toque ou ao abraço. Dificuldades em se moldar ao corpo dos pais, quando no colo, são observadas precocemente. Crianças que, posteriormente, receberam o diagnóstico de autismo, demonstravam falta de iniciativa, de curiosidade ou comportamento exploratório, quando bebês.

Frequentemente, os pais de autistas descrevem seus bebês como “felizes quando deixados sozinhos”, “como se estivessem dentro de uma concha”, “sempre em seu próprio mundo”. Os autistas têm um estilo “instrumental” de se relacionar, utilizando-se dos pais para conseguirem o que desejam. Um exemplo de modo instrumental de relacionamento ocorre quando a criança autista pega a mão da mãe e a utiliza para abrir uma porta em vez de abri-la com sua própria mão.

2.1.3 Desvios na imaginação

Caracterizam-se por rigidez e inflexibilidade e se estendem às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da pessoa. Podem ser exemplificadas por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensões literais da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos.

Esta dificuldade pode ser percebida por uma forma de brincar desprovida de criatividade e pela exploração peculiar de objetos e brinquedos. Usualmente, crianças autistas demonstram sérios problemas na compreensão e utilização da mímica, gestualidade e fala. Desde o início, os jogos de “faz-de-conta” e imitação social, amplamente observados nas crianças com desenvolvimento normal, são falhos ou inexistentes.

Uma criança que tem autismo pode passar horas a fio explorando a textura de um brinquedo, e costumam ser fascinadas por objetos ou elementos inusitados para uma criança, como zíperes ou cabelos. Em crianças que têm autismo e têm inteligência preservada, pode-se perceber a fixação em determinados assuntos, na maioria dos casos incomuns em crianças da mesma idade, como calendários ou animais pré-históricos, o que é confundido às vezes com nível de inteligência superior.

As mudanças de rotina, como de casa, dos móveis, ou até mesmo de percurso, costumam perturbar bastante algumas dessas crianças. Apesar dessa resistência, os autistas mantêm rotinas e rituais próprios. É comum insistirem em determinados movimentos, como abanar as mãos e rodopiar (movimentos estereotipados).

Algumas preferem brincadeiras de ordenamento, alinhando objetos, por exemplo. Podem apresentar preocupação exagerada com temas restritos, como horários fixos de determinadas atividades ou compromissos, sendo que se cogita que os movimentos estereotipados estejam muito ligados a esta última característica, pois costumam ocorrer em horários fixos do dia.

2.4 O autismo no Brasil

O Movimento da Reforma Psiquiátrica, na década de 80, que objetivava a revisão das premissas assistenciais e teóricas destinadas às pessoas com transtornos mentais, visando superar o modelo de assistência centrado em práticas de institucionalização, de maneira a promover o resgate da dimensão de cidadania a essa população e a construir uma rede comunitária para o cuidado em liberdade por ação de tal Movimento e da promulgação da Lei nº 10.216/01, a saúde mental consolidou-se anos depois como política de Estado – sob o marco da Atenção Psicossocial – ancorada em sólidos aparatos jurídicos, políticos e clínicos, que reorganizaram a rede de serviço e inscreveram os Centros de Atenção

Psicossocial (CAPS) como as principais estratégias de cuidado em saúde mental (AMARANTE, 1994).

No entanto, como observam Couto e Delgado (2015), a inclusão da saúde mental infantojuvenil na agenda das políticas públicas nacionais se deu tardiamente, mesmo no campo interno da saúde mental, fator que contribui para a compreensão dos dilemas enfrentados atualmente em relação à rede de cuidados ofertada pelo SUS para autistas.

A construção de uma rede de atenção para crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes, integrada à saúde mental no SUS, sistema único de saúde só foi proposta e iniciada a partir da III Conferência Nacional de Saúde Mental, em 2001 (BRASIL, 2002a), tendo como ponto estratégico a implantação de Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), a partir da portaria ministerial nº 336/02 (BRASIL, 2002).

Em consonância com os princípios da Reforma Psiquiátrica, os CAPSi são dispositivos de cuidado territorial, de base comunitária, que têm como função primordial prover atenção em saúde mental para psicóticos, autistas, usuários de álcool e outras drogas, e para qualquer condição que implique prejuízos psicossociais severos e persistentes (COUTO; DELGADO, 2015). Estas unidades têm como eixo central a construção de redes ampliadas de cuidado, configurando os CAPSi como protagonistas da nova lógica assistencial, pautada por diretrizes de acessibilidade, cuidado territorial e comunitário, pelo reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos psíquicos e de direitos, bem como o direcionamento intersetorial e integral das ações de cuidado (BRASIL, 2005; AMSTALDEN; HOFFMANN; MONTEIRO, 2010).

Simultaneamente à construção dos primeiros CAPSi, determinadas associações, como a AMA-SP, foram conquistando maior protagonismo nos campos político, assistencial e técnico, em uma época que ainda apresentava grande escassez de recursos públicos para o cuidado de autistas.

Assim, a AMA se expandiu por diversos estados brasileiros (CAVALCANTE, 2003), sendo hoje reconhecida por muitos como um espaço de produção técnica e formação profissional, influenciando ainda o surgimento de diversas associações similares, como a

Associação Brasileira de Autismo (ABRA), Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA), Fundação Mundo Azul, entre outras.

Nunes (2014) registra que as associações têm, por meio de mobilizações políticas, manifestado sua luta por direitos, apontando as lacunas assistenciais vivenciadas na saga por tratamentos e diagnósticos de seus filhos: Desde a formação da AMA, grupos de familiares de autistas vêm se consolidando pelo país, não apenas como fonte de apoio emocional a outras famílias, mas como meio legítimo de angariar recursos públicos, formular projetos de lei, buscar novos tratamentos, pesquisas e atendimentos em saúde e educação, além da produção de conhecimento (NUNES, 2014, p.15).

Conforme Orrú (2012), no Brasil devem existir estatisticamente, de 75 a 195 mil autistas, baseado na proporção internacional, já que nenhum censo semelhante foi realizado. Nossa classificação oficial do autismo é realizada, levando-se em conta os critérios da CID-1, em conjunto com o DSM-IV.

Apesar de o autismo ter um número relativamente grande de incidência, foi apenas em 1993 que a síndrome foi adicionada à Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. A demora na inclusão do autismo neste ranking é reflexo do pouco que se sabe sobre a questão. Ainda nos dias de hoje, o diagnóstico é impreciso, e nem mesmo um exame genético é capaz de afirmar com precisão a incidência da síndrome.

Orrú defende a necessidade de uma anamnese específica e uma observação comportamental para mais eficiência e confiabilidade diagnóstica. Dessa forma, usa-se o diagnóstico baseado em observação do paciente (que geralmente apresenta sintomas como dificuldade de comunicação, além de comportamento repetitivo). Contudo, a detecção dos sintomas também não é fácil. “Às vezes é sutil você conseguir fazer essas classificações”, “as crianças têm dificuldade de linguagem, de interação social, mas isso é uma variação de comportamento, e é difícil perceber o que é normal e o que não é.”

Atualmente, um dos serviços públicos que podem ser procurados por pacientes autistas é o Caps (Centro de Atenção Psicossocial), que atende adultos e crianças em regime intensivo com as mais variadas demandas, como alcoolismo e uso de drogas. Os centros são usados no tratamento de autistas justamente por seu caráter intensivo

2.4.1 Legislação Vigente, Saúde e Educação

Ao tratar sobre autismo, primeiramente deve-se compreender a educação especial como uma modalidade de ensino. Um sistema de educação caracterizado por um público-alvo que necessita de um olhar diferenciado, pois a escola, ao receber os alunos da educação especial, vai precisar reorganizá-la para que todos os alunos, em especial os autistas, tenham sucesso em seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Nesse sentido, conceitua-se educação especial como um modo de educar diferenciado, a qual tem como objetivo reestruturar o espaço físico e o sistema de ensino. Com esse enfoque, precisam-se apresentar estratégias na prática pedagógica como procedimento de educação, removendo barreiras para a aprendizagem, bem como contribuir para melhorias na qualidade de ensino dos alunos com autismo. Com a inclusão, o grupo da educação especial foi ganhando espaço nas instituições de ensino, assim como foram adquirindo direitos. A respeito dos seus direitos, pode-se destacar a Constituição Federal de 1988 que dedica à Educação, no Art. 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] seção III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Também se pode realçar o “compromisso para com a educação para todos”, referente à Declaração de Salamanca (1994), que assegura “a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...]”. Diz respeito à educação especial:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996) dedica um capítulo inteiro para Educação Especial:

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Em relação ao público-alvo da educação especial, pode-se salientar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que tem como objetivo garantir educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, incluindo alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação garantindo a eles um sistema de ensino que garante os seguintes termos:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um

repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p. 15).

A mobilização dos familiares levou ao ineditismo da aprovação de uma lei federal específica para o autismo. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012), também conhecida como Lei Barenice Piana.

Basicamente, a lei reconhece que os portadores de autismo têm os mesmos direitos que todas os outros pacientes com necessidades especiais no Brasil. Entre outros aspectos, a legislação garante que os autistas podem frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamento nesses locais.

Além de reconhecer a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, § 2º), produz incidências em diversos campos, como na esfera assistencial, político/gestora, científico/acadêmica, educacional/pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos para os ativistas, segundo COSTA (2013) p. 111:

[...] a Lei representou um marco histórico na luta pelos direitos dos autistas, de maneira que tal inclusão no campo das deficiências viabiliza politicamente o acesso a direitos previstos na legislação já existente para pessoas com deficiência no país, como benefícios financeiros, garantia à educação em escolas regulares e de ingresso no mercado de trabalho, entre outros.

Além disso, consideram que esse veículo jurídico representa a condição de acesso a atendimentos em serviços de saúde especializados, em oposição aos ofertados pela rede de saúde mental (NUNES, 2014), como será mais bem abordado adiante. Embora o texto da Lei não se refira a modalidades específicas de tratamento – apenas sugere diretrizes, como a da atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com TEA, o diagnóstico precoce, o atendimento de caráter multiprofissional, bem como o acesso a medicamentos e nutrientes (BRASIL, 2012) – uma série de debates e dissensos, envolvendo diversos atores sociais, desenvolveu-se nos últimos quatro anos em torno dos possíveis caminhos de inserção do autismo no SUS.

Pode-se ressaltar ainda a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Art. 3º- São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: 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; 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.

Percebe-se que a legislação favorece a inclusão desses alunos, dando a eles direito ao ensino. Além disso, o cumprimento dessas leis oferece um ensino adaptado à necessidade e conforme suas potencialidades. Assim, cabe à escola ser provedora das reformas pedagógicas que dão suporte ao movimento de inclusão no ambiente de ensino. Ressalta-se, ainda, o quanto é importante os professores instituírem a procura de novas informações sobre TEA, estabelecendo-se, dessa maneira, uma pesquisa de como é possível lidar com alunos autistas. Compreender de que forma ensinar esse aluno de acordo com o seu perfil intelectual. Isto é, o professor, ao receber alunos com TEA na sala de aula, deve estar consciente que cada aluno autista é diferente do outro e que possui diferentes dificuldades e capacidades. Assim, é fundamental o professor incluir formas alternativas de ensinar esses alunos, trazendo adaptações pedagógicas que consiga fazê-los socializar e interagir a partir de trocas de experiências com seus pares. Proporcionando, assim, um trabalho de desenvolvimento social, efetivo e intelectual do aluno com autismo, além do trabalho interativo de inclusão efetiva.

O reconhecimento do autismo como uma deficiência engendrou um novo debate em torno das formas como esta população deve ser contemplada no rol de ações e serviços

disponíveis no SUS para além da assistência que vinha sendo provida, de um lado pelos CAPSi, no campo da saúde mental, e de outro, pelas entidades filantrópicas conveniadas ou pelas associações de familiares.

Na esteira desses debates, em 2013 foram lançados pelo Ministério da Saúde (MS) dois documentos que tinham por objetivo fornecer orientações para o tratamento das pessoas com TEA no SUS. Um deles foi o documento intitulado "Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)" (BRASIL, 2014), cuja abordagem remete o autismo ao campo das deficiências, direcionando a terapêutica pela via da reabilitação.

O outro, a "Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde" (BRASIL, 2015), concebe o TEA como um transtorno mental, atrelando as ações de cuidado à rede de atenção psicossocial, com destaque para os CAPSi. Importa, por ora, destacar o lançamento pela instância federal do SUS de dois documentos oficiais, com orientações distintas, que, a rigor, deixam intacto o cenário de diferenças e dissensos sobre os modos de cuidar de pessoas com autismo no SUS.

As tensões entre distintas concepções e estratégias envolvendo o autismo não são exclusividade do cenário brasileiro. De acordo com Ortega (2009), o contexto das nações anglofônicas apresenta um dissenso entre grupos pró-cura (capitaneados por pais de autistas que consideram o TEA uma patologia passível de tratamento) e grupos anticura, que buscam ser representados como “neurodiversos”, a partir da defesa de que suas características não seriam necessariamente patológicas.

Logo, observa-se que o debate sobre o autismo envolve um campo de disputas, tanto no cenário nacional quanto no mundial, determinado por fatores específicos em cada contexto, mas tendo em comum a discordância e a produção de impasses.

Essas diferenças que, de certa forma, sempre existiram, foram evidenciadas quando o debate sobre a organização de redes de cuidado foi adquirindo maior envergadura no SUS, resultado da robustez da base normativa da saúde mental – depois da Lei nº 10.216 e realização da III Conferência Nacional de Saúde Mental, ambas em 2001 –, e do avanço de diretrizes e ações do campo da reabilitação, representado pela área da saúde da pessoa com

deficiência. Frente aos dissensos, foram empreendidas estratégias de aproximação, pelo Ministério da Saúde (MS), na tentativa de fazer avançar a criação de vias de diálogo entre a saúde mental e a reabilitação.

Em 26 de março de 2008, foi instituído o “Grupo de Trabalho sobre Atenção ao Autismo no SUS”, convocado pela Coordenação Nacional de Saúde Mental, com participação de representantes do Ministério da Saúde, da Associação Brasileira de Autismo (ABRA), da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE/SEDH), da Federação Nacional das APAES e da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência (ABENEPI).

Dentre seus objetivos, buscava “[...] conhecer a situação atual da atenção às pessoas com autismo na rede SUS e propor medidas para a ampliação do acesso e qualificação da atenção nessa mesma rede” (BRASIL, 2008, p.3). Não há registros disponíveis sobre o processo de trabalho e os desdobramentos deste grupo.

No ano de 2011, foi constituído um novo grupo de trabalho, sugerindo que o primeiro grupo constituído em 2008 não teve efetividade em relação a sua proposta. Este novo grupo foi composto por representantes da sociedade civil, familiares, gestores, universitários, profissionais de saúde, entre outros.

O intuito foi elaborar um documento que pudesse contribuir para ampliação do acesso e a qualificação da atenção a pessoas com TEA, conforme as proposições do Plano Viver sem Limites, da Política Nacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência (BRASIL,2011), lançado no mesmo ano, com foco na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, por meio da integração e articulação de políticas setoriais e demais programas.

Este novo grupo possuía como meta a elaboração de protocolos com parâmetros de atendimento a pessoas com TEA. Entretanto, querelas e conflitos de diferentes ordens marcaram o desenvolvimento deste grupo, impedindo o alcance de um consenso mínimo, que acabou por produzir não um, mas dois documentos, ambos sob a chancela do MS, mas assinados por áreas técnicas distintas.

A criação de dois documentos indica não ter sido possível superar os dissensos. Lançados os documentos – de forma institucional muito diferente, como será visto adiante

–, e mantida a querela, foi instituído, em 22 de maio de 2013, por meio da Portaria nº 962/2013, um Comitê Nacional de Assessoramento para Qualificação da Atenção à Saúde das Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo no âmbito do Ministério da Saúde, com o objetivo de “[...] promover a articulação e o alinhamento entre os campos da reabilitação e da atenção psicossocial para qualificação da atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo no âmbito do Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2013, p.1).

Na descrição das metas deste último grupo, há o reconhecimento, por parte do Ministério da Saúde, da necessidade de superar a cisão política envolvendo os rumos das políticas públicas para o TEA no país.

2.4.2 A inclusão no sistema regular de ensino

Ao comentar sobre inclusão, apoiamos na legislação que nos permite assegurar o direito de todos à educação. Possibilitando o acesso à escola e a permanência nela, independentemente de sua necessidade especial e, cabe a instituição de ensino garantir e cumprir esse direito.

Assim, a instituição de ensino deve se comprometer a oferecer um ensino de qualidade, buscando melhorias em sua estrutura física quanto no modo de ensino aprendido. Isto faz com que a escola tome consciência que necessita adaptar o ambiente escolar, tanto como adequar o currículo e também trazer alternativas metodológicas diferenciadas de acordo com a necessidade de cada aluno.

Nesse sentido, o corpo docente deve procurar capacitação para auxiliar na sua gestão e, assim, prepará-los para receber crianças e jovens previstos pela legislação da educação especial. Por isso, os professores, ao realizarem sua capacitação, estão oferecendo aos alunos com necessidades especiais, em especial o aluno com TEA, um ensino aprendido de qualidade. Ao argumentar sobre inclusão dos alunos com autismo, procura-se compreender como nós, educadores, podemos lidar com esses alunos.

E ao deparar com esse aluno em sala de aula devemos pensar o quanto é importante um trabalho coletivo entre os profissionais que atendem o aluno, tanto na escola como fora dela. Como também é essencial os professores procurarem capacitação sobre autismo.

Essa prática coletiva é imprescindível para atender as demandas do sujeito com transtorno do espectro autista e assim ele pode alcançar melhorias em seu desenvolvimento sócio cognitivo. Schmidt (2013) declara que:

Trocas transdisciplinares constantes entre equipes e o professor estariam municiando a escola com as informações que contribuíram com a qualificação da experiência educacional do aluno com autismo. Ao mesmo tempo, o professor poderia colaborar com tal equipe oferecendo prestimosas informações sobre o dia a dia deste aluno seus comportamentos e aprendizagem, sem perder seu referencial pedagógico. (SCHMIDT, 2013, p. 22).

É relevante esse olhar diferenciado e ajustamento no modo de ensinar. Deve-se verificar a necessidade de um modelo de ensino que vai além da presença no âmbito escolar, encontrando um caminho para participação e aprendizagem efetiva do aluno com autismo. Considerando como ponto importante a presença, a participação e a aprendizagem, Tony Booth e Mel Ainscow (2000 apud KUBASKI, 2013) comenta sobre esses conceitos, considerando-os necessários para que haja plenamente a inclusão. Compreende-se sobre estes conceitos que:

- 1. Presença:** sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a frequência desse aluno na escola, o local que esse aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica.
- 2. Participação:** qualidade de experiências educacionais; tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas.
- 3. Aceitação:** pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem ele busca.
- 4. Aprendizagem:** ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades, etc. (BOOTH;AINSCOW, 2000 apud KUBASKI, 2013, p. 24).

Essa prática pedagógica colaborativa contribui positivamente para inclusão do aluno com TEA, tendo assim uma ativa participação, presença e aprendizagem no âmbito escolar. Para comentar sobre inclusão, pode-se remeter nas palavras de Mantoan (2003, p. 30): “[...] condições que contribuem para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento e de formação para todos os alunos e de como transformá-las em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos”.

Além disso, é indispensável expor que o aluno com transtorno do espectro autista necessita de um ensino em que possa aprender e ao mesmo tempo colaborar com os seus pares. Isto é, é essencial que o aluno com autismo aprenda junto com os seus colegas para que eles possam fazer trocas de experiências. Todo esse trabalho integrado é importante para o desenvolvimento sociocognitivo do aluno autista.

Lamentavelmente, ainda temos que passar por muitas barreiras que interferem negativamente no processo de ensino aprendizagem. Por isso, nós devemos buscar melhorias e procurar formas de eliminar tais obstáculos. Com isso, pode-se dizer que ainda não alcançamos uma ativa inclusão, mas que estamos a caminho dela.

Nesse sentido, para remover essas barreiras, temos que concretizar um modo de ensino aprendido que visa o desenvolvimento social, afetivo e intelectual, garantindo a ativa participação, presença e aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista com os seus colegas.

É interessante que os educadores planejem aulas interessantes, agradáveis, que “prendam” a atenção dos alunos, em especial do aluno com autismo, e assim consigam eliminar as barreiras para a aprendizagem. Para questionar sobre esse assunto, menciona-se Carvalho (2009, p. 60): “barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para seu enfrentamento e superação...”. Esses empecilhos na educação ocorrem e, às vezes, parecem ser impossíveis de superá-los, mas com um trabalho coletivo dos profissionais na escola é possível vencê-los.

Para isso, é preciso investigar estímulos, assuntos que o aluno goste e também conhecer o que ele já sabe. Ou seja, é importante o professor trabalhar interesses da turma, adequando o conteúdo de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno da turma, pois favorece positivamente a inclusão do aluno com autismo, já que esses procedimentos são primordiais para a participação, aprendizagem e presença desse aluno em sala de aula.

A partir de tudo isso cabe destacar do quanto é fundamental o trabalho coletivo, no qual o aluno com transtorno do espectro autista esteja inserido ativamente na sala de aula e o professor forneça um ensino que auxilie positivamente o seu desenvolvimento sociocognitivo.

CAPÍTULO III

LITERATURA E ENSINO: UM CASO COM ALUNOS TEA

A literatura infantil é de fundamental importância, porque através dela a criança é inserida no mundo simbólico, na qual ela pode muitas vezes colocar-se no lugar dos personagens, fazendo inferências sobre os acontecimentos. As histórias permitem às crianças identificar as imagens e seus significados, pois estas revelam o mundo e a realidade. Diante desses fatos Cândido (1995) salienta que:

O indivíduo precisa aprender a perceber que há muitas maneiras de ver o mundo, a conhecer-se, ver suas próprias características sem ignorar o que é considerado bom ou mau; precisa aceitar-se como é (sua aparência, seu modo de agir e pensar); aprender a conviver melhor com o outro e a ter paciência consigo mesmo; dar-se um tempo e, mais que tudo, perceber os progressos que faz diariamente; precisa aprender a enfrentar os medos e as dificuldades; perceber todo o seu valor; respeitar-se pelo que pode ou não pode pensar e fazer. (CANDIDO, 1995).

Atualmente a literatura infantil ganhou destaque no campo literário, mas como marca de inclusão vem se manifestando a cada dia como um instrumento significativo e importante para essa nova visão. A literatura tem o poder, através de seu prazer, despertar nas crianças atitudes que possam contribuir para a aceitação e respeito às diferenças. Em relação à inclusão Carvalho, aponta:

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda a ordem. E mais, implica, incondicionalmente, a mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos. (CARVALHO, 2010, p. 36).

A Educação Inclusiva é uma forma de promover a participação de todos independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, buscando a inclusão

entre as crianças com necessidades especiais e os demais colegas da classe. A utilização da literatura infantil em sala de aula é um instrumento facilitador para a construção da aprendizagem, pois permitirá através da leitura de obras literárias o conhecimento das diversidades e conseqüentemente sua valorização.

As diferenças e a inclusão foram temas merecedores de pouca valorização durante muito tempo dentro e fora das criações literárias, onde os personagens não eram aceitos, mas sim apontados somente pelas suas diferenças e sua falta de aceitação nas histórias. Em relação a isso Silva afirma:

Durante muito tempo as diferenças foram ignoradas, tanto na vida como na literatura. Quando se apresentavam, provocavam um duplo olhar, dividido entre o preconceito e a compaixão. Em geral, o olhar que via o diferente era depreciativo, voltava-se para baixo, via o inferior a si. Nas narrativas de ficção buscava-se a cura ou a negação da deficiência, não a sua aceitação. (SILVA, 2010, p.188).

Com isso a literatura infantil e juvenil contribuiu para uma nova visão sobre a inclusão e um novo olhar da literatura em relação às questões relacionadas às diferenças. A literatura infantil com o recurso de inclusão é ressaltada por Cândido, ao enfatizar:

A literatura infantil e juvenil pode ser um elemento facilitador na promoção da inclusão: há um despertar que promove a identificação com os problemas físicos, sociais e emocionais dos personagens. Sensibilizado e envolvido pelo contexto da história, o leitor é instigado a atuar mais solidariamente, pois há uma quebra natural de preconceitos. (CANDIDO).

De acordo com Zardo e Freitas (2004), a literatura infantil é uma forte aliada para a promoção da inclusão em sala de aula.

A literatura infantil pode ser o cerne da construção de uma educação inclusiva, pois operando a partir de sugestões fornecidas pela fantasia e imaginação, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas e demonstra-se como ponto de partida para o conhecimento real e a adoção de uma atitude que valorize as diferenças e as particularidades. (apud SILVA; SIMPLÍCIO, 2009).

Com esta afirmação percebe-se que a literatura infantil é uma ótima ferramenta para a formação da criança e um significativo recurso para mudanças nas representações sociais relacionadas com as diferenças, podendo ser o ponto de equilíbrio entre o imaginário e o real.

O tema da inclusão, na literatura infantil, é representado através do conhecimento da realidade, a verdade, a desconstrução de estereótipos, a busca pela identidade individual, a superação das dificuldades e a aceitação dos problemas de uma forma natural.

Em relação a isso Coelho (2005), relata que a literatura infantil é uma abertura para formação de uma nova mentalidade e um agente formador, e que há uma nova visão em relação aos seus conceitos. Sobre essa nova consciência de mundo a autora enfatiza:

Da mesma forma, toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infindável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre... (COELHO, 2005, p. 50).

Observa-se que atualmente há uma significativa preocupação por parte dos autores de literatura infantil, em trazer em suas obras discussões a cerca das diferenças e da inclusão.

Essa nova forma de escrever possibilita o envolvimento do leitor com a obra literária, pois ao escrever sobre situações do cotidiano, estas ensinam, formam e levam à reflexão. As histórias infantis estão valorizando a diversidade e o direito à diferença de uma forma que estas passam a contribuir para o desenvolvimento social, a criticidade e a melhoria das atitudes das crianças enquanto participante ativo da sociedade.

Portanto, o papel do professor nesse processo de inclusão é de suma importância para sua efetivação, pois este precisa estar informado sobre recursos disponibilizados para o atendimento de crianças com necessidades especiais e estar em constante formação.

3.1 A escolha das obras

A complexidade da sociedade na era contemporânea concebe um leitor que frequentemente é estimulado à informação e acesso ao conhecimento pelas diferentes formas de ler o mundo. As ferramentas ofertadas para leitura, nos tempos modernos, revelam usuários que transitam pela comunicação escrita, oral e cibernética – esta relativa às tecnologias avançadas.

Os novos desafios da modernidade tecnológica não eliminam as tradicionais alfabetizações, mas vão muito além e espera-se encontrar, nesta nova perspectiva, um sujeito autônomo, que faça uso da informação e da comunicação.

Desta forma buscando o uso da informação e da comunicação a mescla da narrativa verbal e visual é própria da cultura contemporânea, por conseguinte, faz parte do cotidiano da criança, e, como tal, está arraigada à natureza da alfabetização. Nessa perspectiva, o leitor deste tempo precisa perceber-se sujeito da sua história, situado em seu contexto vivencial.

Esse novo leitor é entendido por Rojo (2013, p. 20) como aquele que evoca os novos letramentos e utiliza as possibilidades hipertextuais. Isto significa relacionar as diversas modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som e fala) e os textos multissemióticos presentes, nos dias atuais, em jornais, revistas, livros didáticos. O leitor contemporâneo possui, à sua disposição, inúmeras possibilidades de leitura, repletas de componentes multididáticos, e transita no mundo lido, emergindo da perspectiva de uma leitura linear, interagindo com o texto, em novas possibilidades de reconstrução, de organização de significados. Cabe, pois, questionar as proposições didáticas de leitura, tendo em vista o perfil do alunado atual e propiciar modos de ler que envolvam a cultura híbrida que mescla os multiletramentos e que estão cada vez mais presentes em páginas e diferentes objetos de leitura.

A multiplicidade de textos resultantes da diversidade, de linguagens e culturas desafia as ações em sala de aula, considerando o hibridismo que perpassa os registros de saberes, diante das possibilidades que a tecnologia atual oferece. A obra *Multiletramentos na escola*, organizada por Rojo (2012), traz o conceito de multiletramentos, enfatizando que este

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p. 13).

Os textos atuais, de acordo com Rojo (2012), revelam uma ampla hibridização estética. Seu formato e constituição mesclam inúmeras linguagens, as quais expressam mais significados à narrativa. A autora, ao defender que essa “multimodalidade dos textos

contemporâneos exige multiletramentos” (p. 19), mostra a necessidade do desenvolvimento de competências de leitura que promovam a compreensão das linguagens constitutivas dos textos. Nessa perspectiva, torna-se evidente que, as práticas escolares iniciais de leitura e escrita devem propiciar ao leitor a aquisição de habilidades para significar diferentes objetos de leitura, além da palavra, por exemplo, uma imagem, um gráfico, um diagrama, uma tabela, bem como saber integrá-los às suas produções.

O conceito de multiletramentos remete à abrangência de processos e linguagens implicados na etapa inicial de alfabetização, para uma educação atual que favoreça a formação de um leitor de letramentos múltiplos, criando autonomia para que possa conduzir suas aprendizagens, buscando como e o que aprender, para encaminhar seus conhecimentos ao que é benéfico e útil para a sociedade.

Um leitor que, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis, tenha acesso à internet ou ao livro físico, viaja através da leitura de um texto, navegando por tantos outros textos mais, acessando tantas informações consideradas importantes para o assunto lido. No campo midiático atual, transita por diversas modalidades de linguagem, dentre elas, a verbal e a visual, enfrentando o paradoxo de ainda precisar aprender os rudimentos da palavra e da imagem.

Desenvolver também capacidade de leitura visual é tornar as pessoas “alfabetizadas visualmente”, o que significa ser capaz de compreender significados dessa linguagem por meio do acesso e ampliação de repertórios imagéticos e compreensão de sua sintaxe, como linguagem. Aprender a ver na escola é ampliar as possibilidades de apreensão de significados para além dela e alcançar um olhar expandido e crítico para o cotidiano em interação com o mundo.

Donis Dondis (1997) faz a introdução do conceito de alfabetismo visual e destaca sua importância, quando afirma que “a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo” (p. 16). Em sua obra, a autora propõe um sistema básico para a aprendizagem da linguagem visual, proporcionando ao leitor identificação, criação e a compreensão.

Antônio Vicente Pietroforte (2004) apresenta várias análises de textos visuais, demonstrando as possibilidades uma leitura produzida pelos “percursos do olhar”, reforçando a importância de identificar, nos elementos constituintes das imagens, o texto e sua significação. Os contrastes entre formas, cores e, mesmo, posição no espaço, são considerados como dimensões que se articulam e se complementam no texto. A produção de significados resulta da linguagem visual associada à linguagem verbal.

A alfabetização visual também se impõe no contexto de leitura em diferentes suportes, especificamente no universo escolar do ciclo de alfabetização, nos exemplares de literatura infantil. O contexto cultural da atualidade inclui a linguagem visual como um dos principais elementos mediadores de comunicação e leitura. Essa é uma aprendizagem precoce e viável no acesso às obras disponíveis no acervo do PNAIC, plano nacional da alfabetização na idade certa, para o período de alfabetização inicial.

As editoras, aproveitando-se dessas possibilidades, selecionam livros de acordo com as necessidades do mercado, utilizando-se de várias estratégias de *marketing* para venda de seu produto (o livro), tendo a questão da faixa etária como pré-requisito para indicar a leitura da obra.

É importante ressaltar, que as fontes de estudo sobre faixa etária são poucas, mas que essa questão tem-se apresentado como refutável, uma vez que as próprias editoras já questionam a “faixa etária”, quando explicitam a “leitura compartilhada” para uma determinada idade e “leitura individual” para outra, assim as editoras procura atender o mercado consumidor de livros infantil.

A literatura infantil é um gênero literário que pressupõe a arte, sugere o belo e o gosto literário, comunicando e cooperando com o equilíbrio emocional das crianças, e posteriormente do sujeito adulto. Manuel Bergström Lourenço Filho foi um dos primeiros estudiosos a buscar definir mais sistematicamente esse gênero, considerando a questão da faixa etária com o pressuposto para a classificação dos livros de literatura infantil.

O autor continua a questão explicando, então os critérios usuais para classificação dos livros escritos para crianças, sob o ponto de vista da psicologia, apontando a faixa etária como fator determinante da destinação da literatura infantil.

Apresentamos a divisão sugerida por Lourenço Filho (1943), que segundo ele poderá satisfazer necessidades de ordem prática:

- a) álbuns de gravuras, coordenadas por um só motivo, ou não, com reduzido texto, ou ainda sem texto, para crianças de 4 a 6 anos;
- b) contos de fadas e narrativas simples (fábulas, apólogos) para crianças de 6 a 8 anos;
- c) narrativas de mais longo trecho, para crianças de 8 a 10 anos;
- d) histórias de viagens e aventuras, para crianças de 10 a 12 anos;
- e) biografias romanceadas, idem. (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 160)

Esta classificação, que resume as modalidades da literatura infantil em prosa, de acordo com o autor, poderá ser acrescida de um item relativo a composições em versos, subdividido por sua vez, em “coletâneas de pequenas composições” — geralmente pouco apreciadas pelas crianças, afirma Lourenço Filho (1943) —, e “narrativas em versos” de fundo jocoso ou não.

Os alunos apresentados neste estudo estavam inseridos em diferentes classes e formas de aprendizagem os estudos apontaram um norte a ser seguido, porém não uma normatização. A elaboração do material também utilizou deste elemento fundamentalista infiltrando o tipo da leitura, pois somente desta forma o sujeito autista se sentiria inserido na leitura. É importante especificar que os alunos apesar de possuir o mesmo transtorno são totalmente diferentes entre si, criando mundos próprios amorfos aos nossos olhos e que devem ser respeitados.

Notamos que estas modalidades apresentadas por Lourenço Filho (1943) iniciam a grande influência da faixa etária na destinação dos livros de literatura infantil, norteando o mercado editorial de livros para crianças a partir de então. Mais contemporaneamente, ainda baseada na psicologia, especialmente nos estágios determinados nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), a questão da faixa etária continua determinando qual o livro é indicado para a criança de acordo com sua idade e estágio em que se encontra, nesse quadro é possível verificar algumas características do desenvolvimento, propostos por Piaget, que servem de parâmetro para uma possível aplicação na leitura, também considerada sob a forma de estágio de desenvolvimento.

Para Piaget, a criança passa por fase de transição fundamental entre ação e operação, ou seja, entre aquilo que separa a criança do adulto, pressupõem-se, também, que

o leitor passa por fases previamente determinadas conforme pode se verificar no quadro segundo Piaget (1975) que segue:

Desenvolvimento Cognitivo Infanto Juvenil		Desenvolvimento da Leitura	
Idade	Estágio de desenvolvimento da personalidade	Estágio de desenvolvimento	Tipo de Leitura
3 a 6 anos	Pensamento pré-conceitual- construção dos símbolos. Mentalidade mágica. indistinção	Pré-leitura-desenvolvimento da linguagem oral. Percepção e relacionamento entre imagens e palavras som e ritmo	Livros de gravuras, rimas infantis, cenas individualizadas.
6 a 8 anos	Pensamento interativo - Aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa. ainda mentalidade mágica. Auto-estima. Fantasia como instrumento para compreensão adaptação ao real,	Leitura compreensiva - textos curtos. Leitura silábica e de palavras. Ilustração necessária: facilita associação entre o que é lido e o pensamento a que o texto remete.	Aventuras no ambiente próximo: família, escola, comunidade, história de animais, fantasias e problemas infantis.
8 a 11 anos	Operações concretas - Pensamentos descentrados da percepção e ação. Capacidade de classificar, enumerar e ordenar.	Leitura interpretativa - desenvolvimento da leitura. Capacidade de ler e compreender textos curtos e de leitura fácil, com menor dependência da ilustração. Orientação para o mundo da fantasia.	Contos fantásticos, contos de fadas, folclore, histórias de humor, animismo.
11 a 13 anos	Operações formais-Domínio das estruturas lógicas do pensamento abstrato. Maior orientação para o real. Permanência eventual da fantasia	Leitura informativa ou factual - desenvolvimento da leitura. Capacidade de ler textos mais extensos e complexos quanto a ideia, estrutura e linguagem. Introdução a leitura crítica.	Aventuras sensacionalistas: detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade, história de amor.
13 a 15 anos	Operações formais- Descoberta do mundo interior. Formação de juízos de valor.	Leitura Crítica - capacidade de assimilar ideias, confronta-las com sua própria experiência e reelabora-las em confronto com material de leitura.	Aventuras intelectualizadas, narrativas de viagens, conflitos psicológicos, conflitos sociais, crônicas contos.

Nesse quadro é possível verificar algumas características do desenvolvimento, propostos por Piaget, que servem de parâmetro para uma possível aplicação na leitura, também considerada sob a forma de estágio de desenvolvimento. Para Piaget, a criança passa por fase de transição fundamental entre ação e operação, ou seja, entre aquilo que separa a criança do adulto. Aplicada ao desenvolvimento da leitura na criança, pressupõem-se, também, que o leitor passa por fases previamente determinadas.

Percebemos mais uma vez a influência da psicologia na definição da leitura de livros de literatura infantil. A relação entre idade, estágio de desenvolvimento da personalidade e desenvolvimento da leitura, restringe de certa forma as possibilidades de leitura dos livros de literatura infantil e, conseqüentemente, delimita o gênero e seu pressuposto de arte e sugestão do belo distancia-o da leitura prazerosa e lúdica, conforme compreendemos a literatura infantil. Este quadro, no entanto, é utilizado como suporte teórico nas definições dos livros de literatura infantil e determina a produção do mercado consumidor.

As obras escolhidas para a realização do projeto de intervenção partiram das sugestões recebidas em cursos de formação continuada recebidos pela PMCG, Prefeitura Municipal de Campo Grande assim como os gêneros relacionados em seu referencial. Este que por sua vez utilizou a BNCC, base nacional comum curricular, que tem como pressupostos os estudos acima citados. Desta forma livros que propõem humor, expectativa ou mistério são indicados para essa fase alfabetizatória do pré-leitor. Essa é a fase em que a criança começa a apropriar-se da decodificação dos símbolos gráficos, mas como ainda encontram-se no início do processo, o papel do adulto como “agente estimulador” é fundamental.

A técnica da repetição ou reiteração de elementos são segundo Coelho (2002, p.34) “favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado”. O leitor iniciante. Os livros adequados nesta fase devem ter uma linguagem simples com começo, meio e fim. As imagens devem predominar sobre o texto. As personagens podem ser humanas, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mau, forte e fraco, feio e bonito. Histórias engraçadas, ou que o bem vença o mal atraem muito o leitor nesta fase. Indiferentemente de se utilizarem textos como contos de fadas ou do mundo cotidiano, de acordo com Coelho (ibid, p. 35) “eles devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir”.

Após todos os quesitos relacionados e a importante expectativa por parte dos alunos foram então trabalhadas três obras iniciais com os três alunos público-alvo cada um com seu alcance diferenciado:

Uma Joaninha diferente de Regina Célia Melo;

Era uma vez uma joaninha que nasceu sem bolinhas...

Por isso ela era diferente.

As outras joaninhas não davam bola prá ela. Cada qual com suas bolinhas, viviam dizendo que ela não era uma joaninha.

A joaninha ficava triste, pensando nas bolinhas e no que poderia fazer...

Comprar uma capa de bolinhas?

Ou, quem sabe, ir embora para longe, muito longe dali?

Ela pensava e pensava...

Sabia que não seriam as bolinhas que iriam dizer se ela era uma joaninha verdadeira ou não. Mas as outras joaninhas não pensavam assim...

Então ela resolveu não dar mais importância ao que as outras joaninhas pensavam e continuou sua vida de joaninha sem bolinhas...

Até que um dia, as joaninhas reunidas resolveram expulsar do jardim aquela que para elas não era uma joaninha!

Sabendo que era uma autêntica joaninha, mesmo sem bolinhas, teve uma idéia... contou tudo para o besouro preto, que é parente distante das joaninhas.

Decidiram ir à casa do pássaro pintor e contaram a ele o que estava acontecendo.

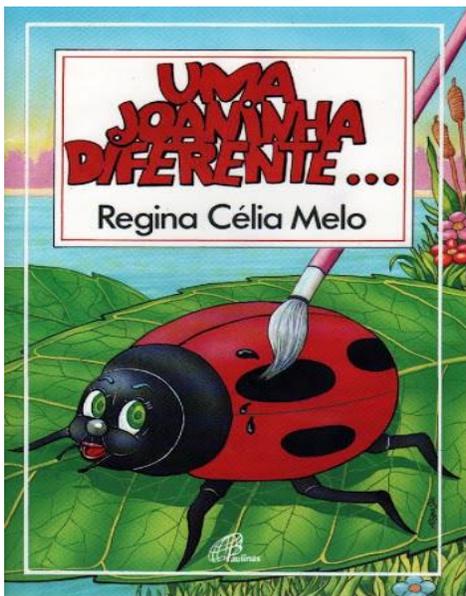
O pássaro pintor, então, teve uma ideia. Pintou com capricho o besouro, que ficou parecendo uma joaninha de verdade...

E lá se foram os dois para o jardim: a joaninha sem bolinhas e o besouro disfarçado.

No jardim ninguém percebeu a diferença. E com festa receberam a nova joaninha.

A joaninha sem bolinhas, que a tudo assistia de cima de uma folha, pediu um minuto de atenção e, limpando a pintura que disfarçava o besouro preto, perguntou:

- Quem é a verdadeira joaninha.



O casamento do rato com a filha do besouro de Rosinha;

Besouro e besoura assim conversam bem lá do fundo do seu besoural:

- Besouro, besouro vamos nossa filha casar, agora, o marido onde vamos achar?

Responde o rato do seu ratal:

- Pronto estou para se casar

Agora o marido pronto já temos, porém o vestido quem vai costurar?

Responde a aranha do seu aranha:

- Pronta estou para o vestido fiar.

- Agora o vestido pronto já temos, porém a cama onde vamos comprar?

Responde a carocha do seu carochal:

- Pronta estou para a cama armar.

- Agora a cama pronta já temos, porém o doce quem vai preparar?

Responde a abelha do seu abelhal:

- Pronta estou para o doce enrolar.

- Agora o doce pronto já o temos, mas os trombeteiros como contratar?

Responde o mosquito do seu mosquitral:

- Pronto estou para trombetar

- Agora as trombetas prontas já temos, Mas o cozinheiro quem vamos chamar?

Responde o porco do seu chiqueira:

- Pronto estou para cozinhar.

- Agora a comida pronta já temos, mas e a bebida quem vai preparar?

Responde o cachorro do seu cachorral:

- Pronto estou para as uvas amassar.

- Agora a bebida pronta já o temos, porém o padre onde encontrar?

Responde o outro rato do seu ratal:

- Prendam o gato que vou os casar.



As aventuras de Catií, Um Quati Aventureiro de Itamar Soares de Arruda;

Catií era o irmão caçula de uma família de doze quatis filhotes. Eram filhos da Dona Quatoa-Sempre-Mãe-Muito-Mãe e do Senhor Cati-Sempre-Pai-Muito-Pai. Moravam numa reserva, pertinho de uma escola para crianças pequenas, bem pequeninas.

Depois do almoço o Cati-Sempre-Pai-Muito-Pai e a Dona Quatoa Sempre-Mãe-Muito-Mãe banhavam os filhos quatis, do jeito deles é claro.

Em seguida, enfileiravam todos em fileirinha enfileirada e caminhavam para os fundos da escola.

Os mais velhos já sabiam até ler, ou melhor, quase ler. E também já sabiam contar, ou melhor, quase contar. Era muito bom ver o desenvolvimento deles:

- Blá, blá, blá...

- Ti, ti, ti, ti...

- Perepepê... Perepepê...

Quando chegavam em casa, era um alvoroço só. Todos queriam falar ao mesmo tempo:

- Blá, blá, blá...

- Ti, ti, ti, ti...

- Perepepê... Perepepê...

Os pais tentavam colocar ordem no rumo da prosa desordenada e desproseada:

- Blá, blá, blá...

- Ti, ti, ti, ti...

- Perepepê... Perepepê...

Mas era em vão... Dona Quatoa Sempre-Mãe-Muito-Mãe, com um joguinho de cintura, mesmo sem cintura, levava os filhotes para correr, gastar energia, cansar as perninhas.

Quando voltavam do passeio já queriam dormir, dormir o sono dos anjos-quatis, uma soneca de sono que até dava vontade de dormir também. E sempre dava certo! Catií, bom-filhote-quati-quase-um-anjinho-quati, talvez por ser o menorzinho dos menores de todos os maiores, também era o mais sapeca.

Adorava brincar de não-falar-verdade ou de inventar-pequenas-mentiras-para-enganar-os-outros. Depois de descoberto, ele ria que só, mesmo que ninguém mais além dele considerasse engraçadas aquelas brincadeiras sem graça.

Dona Quatoa Sempre-Mãe-Muito-Mãe e papai Cati-Sempre-Pai-Muito-Pai ficavam tristes com as brincadeiras do pequeno, e sempre pediam que o filho não mais fizesse aquilo. Então, quando isso acontecia, deixavam Catií sem ir ver as crianças brincarem na escola.

Para Catií isso era o que poderia haver de mais triste. Mas ele logo se esquecia do que fizera e novamente brincava das mesmas brincadeiras sem graça de não-falar-a-verdade ou de inventar-pequenas-mentiras-para-enganar-os-outros.

Certo dia, entretanto, estava na escola brincando as brincadeiras legais que brincavam... ..e animados com as comidas que ganhavam das crianças, embora mamãe Quatoa-Sempre-Mãe-Muito-Mãe sempre dissesse que não comessem a comida de gente comer, porque fazia mal para eles, foi então que ouviram gritos e pedidos de socorro.

Rapidamente fizeram a contagem de todos e perceberam que faltava Catií, o sempre Catií com aquelas brincadeiras. Então voltaram ao que faziam e combinaram que não dariam ouvidos para ouvir os rogos do irmão brincalhão... .. e assim fizeram...

Os gritos seguiram-se gritados, e foram muitos, e foram tantos... ..mas os quatizinhos distraíram-se com as brincadeiras e logo deixaram de ouvir. Enfim chegou a hora de irem embora e nada de aparecer Catií, então voltaram para casa e foram sem ele, que, com certeza, já estaria em casa, rindo do desesperado desespero desesperador dos outros, mas que dessa vez não estavam desesperados.

Em casa, descobriram que Catií não lá se encontrava: então dessa vez era verdade? E o que será que teria acontecido como irmãozinho? Foi aquele reboiço! Foi aquele choramingueiro!

E todos corriam para todos os lados e ao mesmo tempo, sem rumo. Então o pai, com jeito de pai, atitude de pai, serenidade e pulso firme que a um pai requer, organizou buscas e convidou alguns amigos para ajudarem.

O vizinho cachorro compadre Cão-Cão-Dente-Duro-e-Afiado, padrinhos de Catií, ficou muito agitado e saiu farejando tudo. E era muito bom de faro.

Procuraram por todos os lados, mas se perderam do compadre Cão-Cão-Dente-Duro-e-Afiado, porque ele corria muito, farejava muito, latia muito. E que bom que se perderam, porque, do contrário, nunca mais encontrariam o pequeno menorzinho de todos os outros maiores.

Mas o padrinho Cão-Cão-Dente-Duro-e-Afiado encontrou Catií, que estava tão cansado, com tanto medo, que chegou carregado nas costas pelo padrinho Cão-Cão-Dente-Duro-e-Afiado.

E Catií estava todo esfolado, sangrando até, espavorido, esmolambado, esbaforido, esmorecido e mais um montão de es-mais-alguma-coisa.

Depois do diz-que-me-diz-que sobre o que aconteceu, e depois sobre o diz-que-me-diz-que sobre o que não aconteceu, souberam que Catií, dessa vez, não havia sido o culpado. Ou seria?

Mas como era o culpado? Ele havia sido perseguido por um cão, um cão que não era seu padrinho cão. Era o Cão-do-Mato-Sem-Dona-e-Sem-Cachorra. Um cão que vivia por aí, por alí, por lá e por cá, em todos os lugares.

Então, como Catií ainda era o culpado, se ele havia sido perseguido? Mas era, ainda assim era, pelo menos, um pouco de culpa ele tinha. Se o pequeno Catií não fosse tão grande em sua capacidade de brincar com coisas sérias...

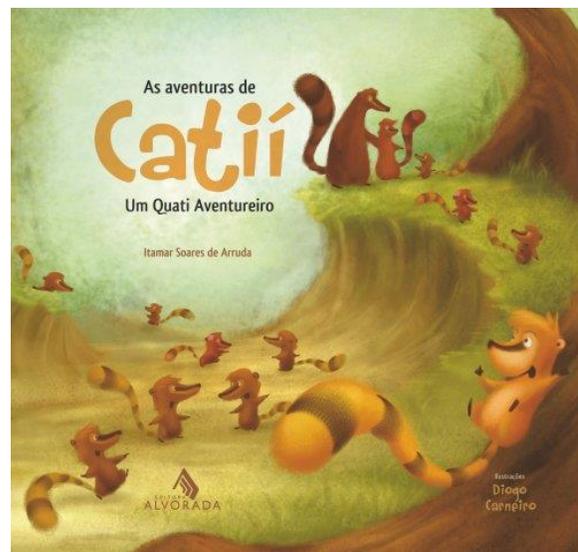
...se o pequeno Catií não fosse tão grande em sua capacidade de enganar os irmãos, os pais e todo mundo, talvez isso não teria acontecido. Se Catií não agisse assim, os outros teriam acreditado nele, com toda crença de quati e credibilidade de quati, e então ele seria ajudado quando pediu ajuda e teria sido socorrido quando pediu socorro.

Ma todos já estavam tão acostumados ás brincadeiras de Catií, de não-falar-a-verdade e de inventar-pequenas-mentiras-para-enganar-os-outros, que nem ligaram para os gritos dele.

Catií, então, aprendeu a lição! E jurou bem jurado para todos que não brincaria mais daquelas brincadeiras que todos achavam sem graça... ...mas quando ele, somente ele achava muito engraçadas.

Catií aprendeu que falar a verdade, sempre a verdade, nada mais que a verdade, é a melhor coisa... ...ou pelo menos não o colocaria na mira da perseguição de um cão do tipo do Cão-do-Mato-Sem-Dona-e-Sem-Cachorra.

Foi por um triz, mas Catií está bem. E nunca mais mentiu... ...não daquele jeito que mentia antes!



3.2 O público alvo

Realizamos a experiência com um grupo de três crianças diagnósticas dentro do espectro autismo de cinco, seis e sete anos, todas no estágio inicial de alfabetização, embora em classe distintas foram ofertados os livros relatados anteriormente.

Utilizar uma linguagem, mesmo sendo em língua materna para uma criança com autismo, pode ser bem complexo, visto que ela apresenta dificuldades na interação social e na comunicação. Muitas destas crianças são não verbais até certa idade ou se mantêm numa situação permanente.

Em contribuição para o verbalismo é necessário o uso de muitas imagens, principalmente que sejam do interesse de cada uma, pois o visual é um estímulo pertinente ao processo de aprendizagem. Além disso, a comunicação alternativa é uma alternativa eficaz para minimizar as dificuldades apresentadas quando ela quer expressar seus desejos, dúvidas ou quer brincar com colegas e familiares.

No desenvolvimento humano, a linguagem tem um papel essencial constituindo-se num elemento crítico para a aquisição de sistemas simbólicos, como a escrita, a leitura e a literatura, assim como para desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal. A ideia de dar o suporte necessário para que sujeitos com limitações totais ou parciais em sua linguagem falada foi o que fez emergir o conceito ao qual chamamos de CAA (PASSERINO, ÁVILA, BEZ, pag.03,2010).

A maneira como a criança se comunica precisa ser compreendida de modo que seja mais fácil para ela firmar a comunicação e esta é manifestada por intermédio da emissão de sons, olhares, de gestos como apontar com o dedo e/ou pela expressão corporal e facial. É notória a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa-CAA no desenvolvimento da comunicabilidade do indivíduo, pois através do seu uso, o sujeito poderá melhorar a autonomia, ou seja, a sua capacidade de planejar a sua própria vida, estabelecer uma relação com os outros, em conjunto com eles e, principalmente, participar ativamente da construção da sociedade desta forma cada indivíduo é único e carece de atenção individualizada.

3.3 O método

O livro de literatura infantil pode ser considerado um objeto cultural da atualidade e destinado à infância. Por suas características físicas, é um objeto concreto, palpável, capaz de sensibilizar o leitor iniciante, ativar seus sentidos pelo toque, pela visão, além de provocar emoções e o intelecto, nos aspectos literário e artístico das palavras e das ilustrações.

Os livros foram apresentados aos alunos em momentos de roda de leitura, quando possível, caso houvesse alguma dificuldade nessa apresentação seria realizado então um momento particular de leitura. Desta forma o Professor Regente ou o Auxiliar Pedagógico Especializado fizeram a leitura do material juntamente com o aluno, que neste momento agiu de forma receptiva, após esse momento inicial os alunos puderam manusear a material e de acordo com cada especificidade inferir suas contribuições.

De acordo com Lux Vidal e Aracy Lopes Silva (1995), os objetos culturais também carregam memórias, apresentam aspectos visuais e sensíveis, além de constituir-se em recurso para extrapolar a compreensão de determinados contextos. Complementando, Evalina Grunberg (2010, p. 37-41) lembra que a ampliação de horizontes para a compreensão do mundo envolve a capacidade de apreensão de objetos e fenômenos culturais em suas formas, conteúdos e modos de expressão. Isso nos remete à necessidade de um aprofundamento sobre a obra infantil, pois se apresenta como um objeto de leitura complexa, que vai além da palavra.

Como o PNAIC aborda orientações dirigidas à palavra e gêneros textuais, esta investigação ampliará essa perspectiva, utilizando-as como base para uma aplicação didática. Dentre os aspectos de um livro infantil, destaca-se o atrativo no gênero, que é sua visualidade, a qual precisa, necessariamente, ser aprendida precocemente, pois a mesma acolhe elementos do que se denomina cultura visual, entendida por Fernando Hernández (2000) como [...] interdisciplinar e busca referenciais da arte, da arquitetura, da história, da psicologia, da cultura, da antropologia, etc. e não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação a seus significados culturais [...] com finalidades práticas dirigidas ao sentido do olhar (p. 134).

O acervo de livros infantis disponibilizados pelo PNAIC, para a leitura nas salas de aula do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, constitui-se num conjunto de obras caracterizadas por narrativas de caráter verbal e visual, com grande potencial para exploração nos planejamentos didáticos.

Os livros foram escolhidos para análise e aplicação em sala de aula porque apresenta características textuais com potencial de exploração para além da exclusividade de seus aspectos verbais, priorizados nas orientações do PNAIC.

Trata-se, portanto, nesta dissertação, de demonstrar a expansão didática para o letramento visual e literário das crianças com TEA. Cores e formas, gestualidade e expressividade pertencem à linguagem visual à qual o seu leitor tem por direito se apropriar, além de seu enredo, sua temática, do caráter lúdico, do ficcional e das possibilidades de relações e significados, cujos aspectos narrativos da literatura e da visualidade propiciam um diálogo com a vida e suas relações.

Assim, os livros selecionados mereceram especial atenção. Um processo de planejamento didático que exigiu, inicialmente, conhecer o objeto de leitura, para identificar suas características e potencialidades de exploração e de mediação junto aos alunos. Por isso, uma observação atenta e analítica dos livros selecionados foi muito importante. Nessa perspectiva, segue a adequação das obras selecionadas, para desenvolvimento e investigação.

O conceito de adaptações, consideradas como: estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998).

As Adaptações realizadas nestes livros são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas

coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/d).

Segundo Mendes (2002), para atender os alunos com necessidades educacionais com qualidade, a escola deve modificar-se no aspecto político (construção de uma rede de suportes capaz de formar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região); no aspecto educacional (capacidade de planejar, programar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular) e no aspecto pedagógico (o uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralize a figura do professor, o incentivo às tutorias por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados).

A ênfase na intervenção, no tratamento básico do aluno com TEA recairá na instauração de estratégias mais funcionais de processar e aprender. Embora levando em consideração a grande variação individual em termos de desempenho escolar e social, esses alunos apresentam, caracteristicamente, um ritmo de aprendizagem diferentes que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um tempo maior para realizar suas tarefas.

Segundo Glat (2007) sua capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização. Conseqüentemente, geralmente demonstram dificuldades quando lhe são comunicadas duas ou mais ordens complexas, ou quando são obrigados a processar rapidamente uma grande gama de informação e/ou estimulação.

Podem também experimentar problemas para se adaptar a novas situações, bem como para expressar e/ou controlar suas emoções. Atrasos no desenvolvimento psicomotor, da percepção sensorial, linguagem e comunicação são muito comuns.

Quase sempre esses sujeitos apresentam uma significativa imaturidade social comparada com pessoas da mesma idade. Todas essas dificuldades, mesmo as mais graves, não são intransponíveis, pois podem ser desenvolvidas com a exposição ao ambiente escolar.

As adequações foram realizadas de acordo com a necessidade específica de cada criança, optamos por três vertentes: Placas com imagens; Livro interativo de pano; Áudio livros e Material concreto.

Os livros foram trabalhados de modo geral pelas professoras regentes, cada uma de acordo com sua metodologia. A professora fez a leitura na sala de aula do 1º e 2º ano no 3º os alunos e estes acompanharam-na de seus lugares conforme a organização da sala (em duplas, fileiras ou semicírculo).

A CAA deve ser entendida como um instrumento para o desenvolvimento da autonomia e, como tal, para o relacionamento. Quando o usuário se apropria do recurso de CAA, isso se torna um prolongamento do seu corpo, da voz, da fala o que auxilia e reflete na sua capacidade de se relacionar com os outros e consigo mesmo (SHIRMER, 2008).

Uma forma de auxiliar a comunicação de indivíduos que indicam os objetos com o dedo, principalmente, é a utilização de PCS prancha construída com os símbolos, em razão de haver imagens e vocabulário do cotidiano, que precisam estar acessíveis, possibilitando à criança visualizar alternativas e respostas, todas as vezes que for solicitada a fazer alguma atividade ou/e, principalmente, para que ela tenha autonomia – pegar um dos cartões quando precisar se comunicar com alguém. Ela pode responder sinalizando com a cabeça para responder “sim” e “não” quando algum de seus colegas de grupo ou professor passarem a mão sobre a prancha com objetos, símbolos e figuras.

As pranchas podem estar coladas nas mesas das crianças, na porta da sala, no armário, na parede da sala, do pátio, do banheiro para facilitar o aprendizado e a utilização.

Os PCS são meios que contribuem com o letramento e a alfabetização do sujeito que não consegue escrever, bastando para tanto, usar a comunicação alternativa escrita por meio de letras com material emborrachado, com plaquinhas de madeira e até mesmo letras em papel que podem ser coladas nos cadernos de tarefas e nas produções de cartazes, painéis realizados em conjunto ou individualmente, e nas questões de múltipla escolha.

Para isso, é importante considerar que, apesar do uso dos cartões, é necessário adaptar o material de apoio e pedagógico a fim de colaborar com o entendimento sobre a tarefa a ser realizada, no momento da explanação e realização das atividades, sejam elas avaliativas ou não, no intuito de incluir a criança em todas as atividades desempenhadas na instituição de ensino, no ensino regular ou no Atendimento Educacional Especializado.

Segundo Belsário Filho,

Uma estratégia que poderá ajudar é a utilização de recursos de apoio visual confeccionados pela escola, já que devem ser criados, com base no

seu cotidiano, junto ao aluno, para serem associados, ao se dirigir a ele, a fim de comunicar-lhe sobre o que é esperado dele, o que acontecerá em seguida na rotina escolar e para oferecer-lhe o atendimento às suas necessidades ou a oportunidade de fazer escolhas. (BELSÁRIO FILHO, p. 34, 2010).

Em síntese, essas estratégias levam o sujeito a desenvolver-se e a aprender de acordo com suas particularidades e possibilidades, a fim de obter avanços significativos através do desenvolvimento da autonomia. Importante ressaltar que, o uso de estratégias visuais de representação e ordenamento de conteúdos coopera de modo integrado com as habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais, além de serem efetivas também para os indivíduos neurotípicos.

Assim como o uso de PCS, há também outro sistema de intervenção de comunicação alternativa que é utilizado principalmente com indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Picture Exchange Communication System – Sistema de comunicação por meio de imagens (PECS) que é de fácil produção.

O material necessário é simples porque foi criado pensando em diferentes públicos – professores, pais, cuidadores -, com a finalidade de ser aplicado em diversas situações.

Apesar de cientistas continuarem suas pesquisas a fim de comprovarem a eficácia deste sistema, há comprovação de progressão quando ele está sendo aplicado, por ser perceptível o avanço, comparando-se o início do processo com a fase final, em que a criança aprende a trocar uma única figura por tarefas que ela realmente deseja, até substituir a imagem pela palavra.

Os PECS aproximam o indivíduo com autismo de outras pessoas quando ele substitui a imagem por algum objeto - quando convoca -, além disso, por ser visual, o concreto, o pegar e o olhar acabam por facilitar essa troca. É imprescindível que as pessoas que estão diretamente aplicando este sistema saibam também usar métodos que não sejam complexos, para que o aprendizado aconteça de forma natural, simplificada e prazerosa e que a intervenção seja dialogada entre professores, cuidadores e profissionais da área de saúde que atendam o sujeito.

Segundo Silva,

Devido a tudo isso, os modelos de intervenção presente hoje no ensino do aluno com TEA possibilitam a criação de alternativas educativas com adaptação curricular funcional que proporcione a autonomia e o

aprendizado destes. Por meio de programas de mudanças na conduta do indivíduo com TEA é provável que se observe melhoras nas manifestações clínicas presentes no TEA e favoreça a aprendizagem propriamente dita. (SILVIA, p. 28, 2014).

É imprescindível os modelos de intervenção elaborados para atender os alunos com TEA com eficiência, bem como a importância dos métodos adotados pelos profissionais, seja em escola de ensino regular ou em Atendimento Educacional Especializado. Contudo, é necessário que eles estejam dialogando entre si, que as instituições estejam aptas a contribuir no processo de ensino e aprendizagem, e que os profissionais revejam a sua prática a partir do planejamento e da avaliação diária em cima das potencialidades de cada um e não de suas dificuldades.

Com esse trabalho, realizado por estudo de caso, analisamos as diversas situações que os três alunos utilizavam a compreensão e interação dos livros de literatura. Houveram encontros com a coordenadora pedagógica, professores (regentes e APES), estagiários e AEI's para discussão a respeito das temáticas adotadas, a confecção de material, a adaptação de material pedagógico, estudos e planejamento semanal.

Instruindo-o, então, voltamos a inserir na sua prática tarefas que exercem a integração sensorial – indispensável no desenvolvimento da criança, principalmente da criança com autismo, para que a evolução aconteça de forma mais rápida e efetiva.

A monitora atua basicamente como mediadora, pois ela participa com a criança das aulas ministradas pelas professoras em seus respectivos projetos, traduzindo o que é dito durante a explanação das temáticas, através de adaptação de material de acordo com os interesses da criança e da Comunicação Aumentativa Alternativa. Além de inserir o tema do projeto - que a levou a monitorar – no momento da aplicação das atividades propostas, inclui atividades que exercitem a concentração e a integração sensorial da criança.

3.4 Adaptações

A adaptação literária para leitores infanto-juvenis tem sido objeto de preocupação de poucos leitores especializados, tendo em vista o pequeno número de trabalhos publicados, os quais, em sua maioria, estão centrados na área da teoria literária.

Tal fato indicia, a princípio, uma indiferença por parte dos estudiosos da literatura, sobretudo, os da literatura infanto-juvenil. Alguns por não considerarem a natureza literária que as adaptações possam apresentar, outros por não aceitarem qualquer tipo de alteração numa obra, “fundamentados no fato de que a obra literária é um todo indispensável, resulta do amálgama conteúdo-forma, que não pode ser decomposto em seus elementos constituintes sob pena de perderem a sua verdade ou autenticidade literária” (COELHO, 1996, p. 10).

É uma postura, a princípio, bastante conservadora em face da perspectiva literária mais contemporânea, em que a “verdade” e a “autenticidade” são questionadas, por exemplo, a partir da noção de intertextualidade.

Segundo Carvalho (2009) esses pesquisadores ignoram, de certo modo, que a gênese da literatura infantil está centrada no processo de adaptação da tradição oral para a escrita, em que os contos folclóricos são as fontes para a produção das primeiras narrativas para criança. Ocorrendo, muitas vezes, que a modalidade escrita também é adaptada para a infância, como os clássicos. É necessário adequar em dois níveis, o primeiro em termos de registro lingüístico, do oral para o escrito, no caso dos contos, e do escrito para o escrito, no caso dos clássicos; o segundo refere-se ao conteúdo, pois não foram criados tendo como interlocutor principal a criança e sim, o adulto.

O resultado é que parte do acervo da literatura infantil e juvenil considerado clássico é fruto de adaptações. Por isso, o modelo de literatura endereçado ao infante é, muitas vezes, o clássico adaptado. Isto é, as normas literárias e sociais introjetadas no imaginário infantil são retiradas do texto literário já devidamente legitimado pela comunidade, tendo como consequência a composição do horizonte de expectativas desse leitor com base no universo canônico. (CARVALHO 2009)

Muitos estudiosos desconsideram que o leitor infanto-juvenil brasileiro vem sendo exposto, ao longo do tempo, a um conjunto de textos adaptados que circulam, principalmente, na escola. Essa instituição se constitui, principalmente para a grande maioria da população brasileira, a única mediadora de leitura que, teoricamente, tem entre suas funções a formação de leitores literários.

Um dos entraves para a concretização da aquisição desse repertório literário é o leitor-alvo que, do ponto de vista da maturidade cognitiva, lingüística e intelectual, está em

transição, não permitindo, muitas vezes, uma aproximação mais satisfatória do livro original. Diante disso, a escolha da construção de livros adaptados de autores consagrados foi considerado, o recurso mais eficiente para a iniciação à leitura literária de alunos com TEA.

A necessidade que a escola apresenta de formar leitores, a partir da leitura de textos, indica, por um lado, a preferência por um acervo já devidamente legitimado, o que de certo modo não provoca nenhum questionamento desfavorável a essa prática; por outro, a adaptação é uma forma de garantir a incorporação desse repertório no horizonte de leitura das crianças e jovens.

É preciso, no entanto, compreender o processo da adaptação literária para leitores com TEA a fim de que se possa chegar a uma posição mais consistente a respeito da validade dessa modalidade de texto. Para tanto, antes de se verificar o que dizem os teóricos e críticos sobre esse processo, é importante salientar que o estatuto da literatura infantil é composto por vários elementos como, por exemplo, a adaptação. Um questionamento que surge diante dessa característica é se a adaptação que ocorre com textos literários adaptados para os leitores não iniciados possui os mesmos aspectos ou pressupostos da que acontece no interior da literatura infantil. Para se buscar alguma resposta, é necessário entender primeiro a adaptação na condição de elemento intrínseco da literatura infantil.

Em vista disso, CARVALHO (2006), apresenta um panorama da adaptação literária brasileira, a partir de um levantamento bibliográfico, realizado em fontes diversas (livros, revistas, jornais, catálogos impressos e digitais de bibliotecas e editoras, dicionários, acervos pessoais) do período de 1882 a 2004. Os dados do levantamento possibilitam uma exploração quantitativa e qualitativa de aspectos exteriores à adaptação, que revelam elementos importantes para a compreensão do processo, a partir das seguintes categorias: obras, autores, tipologia textual, coleções/séries/biblioteca, adaptadores e editoras.

O recorte da pesquisa estabelece como foco a adequação pelas PEC's, definindo, a priori, uma estrutura de texto comum às obras pesquisadas, atribuindo, de certo modo, um caráter homogêneo às mesmas. Todavia, a homogeneidade fica restrita a esse momento, uma vez que o sujeito apresenta diversas formas de compreender um acontecimento, o que

indica uma heterogeneidade no modo de explorar a estrutura textual, constituindo, assim, diferentes tipos de adaptação. Em vista disso, a amostra fornece um dado relevante para a compreensão do processo de adaptação literária para leitores infanto-juvenis brasileiros: a tipologia textual.

A análise mostra um quadro variado de gêneros textuais do universo da narrativa literária que podem ser adaptados para crianças e jovens com TEA no Brasil: lendas, contos e romances, drama, tragédia, comédia, epopéias. Tem-se, assim, um vasto conjunto, a princípio, de diferentes modelos de narrativa literária à disposição do leitor TEA o que seria indicador da constituição de um horizonte de expectativa amplo e variado desse leitor em formação, contudo, é preciso verificar se as adaptações mantêm as características desses gêneros ou os enquadram, por exemplo, na estrutura do conto de fadas ou conto folclórico, que teria como consequência a composição de um horizonte restrito ou a não alteração desse repertório de leitura, visto que o conto é um dos primeiros gêneros literários apresentado para a infância.

Tal diversidade de gêneros textuais também pode ser um critério para a publicação das adaptações, organizadas em coleções, séries e bibliotecas, uma estratégia editorial para circular junto ao público leitor. Diante dessas implicações, cabe ao mediador de leitura avaliar a adaptação literária selecionada tendo como contraponto o texto original ou primário para verificar se o texto adaptado propõe uma ampliação ou não dos horizontes de expectativas das crianças e jovens com TEA no tocante à diversidade de narrativas.

3.4.1 Adaptações em O casamento do rato com a filha do besouro

A primeira adaptação ocorreu no livro *O casamento do rato com a filha do besouro* e consistiu em trazer um plano de fundo branco, letras em negrito preto fonte 22 e as figuras foram substituídas por imagens fotográficas dos animais que compunham o enredo da história.

Nesta adequação optou-se por trazer em formato de fichas, impressas em papel fotográfico e plastificadas que desta forma podem estar dispostas na mesa do aluno, coladas a paredes em forma sequencial ou ainda aglutinadas por meio de pasta catalogo. Ao termino proporcionou-se a PECS para retomada do enredo.

Mais do que ajudar a criança com autismo a expandir o vocabulário, formular frases, expandir o discurso e a desenvolver uma linguagem funcional – seja ela verbal ou não – este sistema tem em sua raiz o objetivo de estimular a iniciativa de uma interação, não apenas a resposta a ela. O PECS fornece um meio para essas pessoas aprenderem habilidades sociais e de iniciação da comunicação.

Desta forma foi realizada a leitura do livro, pela professora regente logo após a apresentado ao aluno TEA o material confeccionado para ele, foi possível observar o interesse dos outros alunos e por este motivo houve retomada do enredo com o material adaptado. Logo também foi possível falar sobre os motivos que levaram a construção do material com os alunos e então estes passaram a socializar melhor em momentos que o aluno TEA realiza suas atividades.



The image displays a book cover on the left and an adapted material on the right. The book cover has an orange background with a border of white hearts. The title is written in red and blue capital letters: "O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO". The author's name, "ROSINHA", is in black capital letters. At the bottom, it says "MATERIAL ADAPTADO". The adapted material on the right features a photograph of a beetle at the top, followed by the text: "BESOURO E BESOURA ASSIM CONVERSAM BEM LÁ NO FUNDO DO SEU BESOURAL:". A second photograph of the same beetle is at the bottom right.

O CASAMENTO
DO RATO COM
A FILHA DO
BESOURO

ROSINHA

MATERIAL ADAPTADO

BESOURO E BESOURA
ASSIM CONVERSAM
BEM LÁ NO FUNDO
DO SEU BESOURAL:



- BESOURO, BESOURO,
VAMOS NOSSA FILHA CASAR,
AGORA, O MARIDO
ONDE VAMOS ACHAR?



- AGORA O MARIDO PRONTO JÁ
TEMOS, PORÉM O VESTIDO
QUEM VAI COSTURAR?



RESPONDE O RATO
DO SEU RATAL:
- PRONTO ESTOU
PARA ME CASAR!



RESPONDE A ARANHA DO SEU ARANHAL:
- PRONTA ESTOU PARA O VESTIDO FIAR.



- AGORA O VESTIDO PRONTO
JÁ TEMOS, PORÉM A CAMA
ONDE VAMOS COMPRAR?



- AGORA A CAMA PRONTA JÁ TEMOS,
PORÉM O DOCE QUEM VAI PREPARAR?



RESPONDE A CAROCHA DO SEU CAROCHAL:
- PRONTA ESTOU PARA A CAMA ARMAR.



RESPONDE A ABELHA DO SEU ABELHAL:
- PRONTA ESTOU PARA O DOCEL ENROLAR.



- AGORA O DOCE PRONTO JÁ TEMOS,
MAS E O TROMBETEIRO COMO ENCONTRAR?



RESPONDE O MOSQUITO DO SEU MOSQUITAL:
- PRONTO ESTOU PARA TROMBETEAR.



- AGORA AS TROMBETAS
PRONTAS JÁ TEMOS, MAS
PARA COZINHEIRO, QUEM
VAMOS CHAMAR?



RESPONDE O PORCO DO SEU CHIQUEIRAL:
- PRONTO ESTOU PARA COZINHAR.



- AGORA A COMIDA PRONTA
JÁ TEMOS, MAS E A BEBIDA,
QUEM VAI PREPARAR?



- AGORA A BEBIDA PRONTA
JÁ TEMOS, PORÉM O PADRE
ONDE ENCONTAR?



RESPONDE O CACHORRO DO SEU CACHORRAL:
- PRONTO ESTOU PARA AS UVAS AMASSAR.



- REPONDE OUTRO RATO
DO SEU RATAL:
PRENDAM O GATO QUE
VOU LHES CASAR!



ANIMAIS

O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO



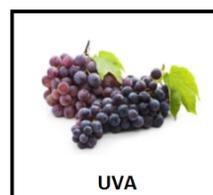
OBJETOS

O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO



FRUTA

O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO



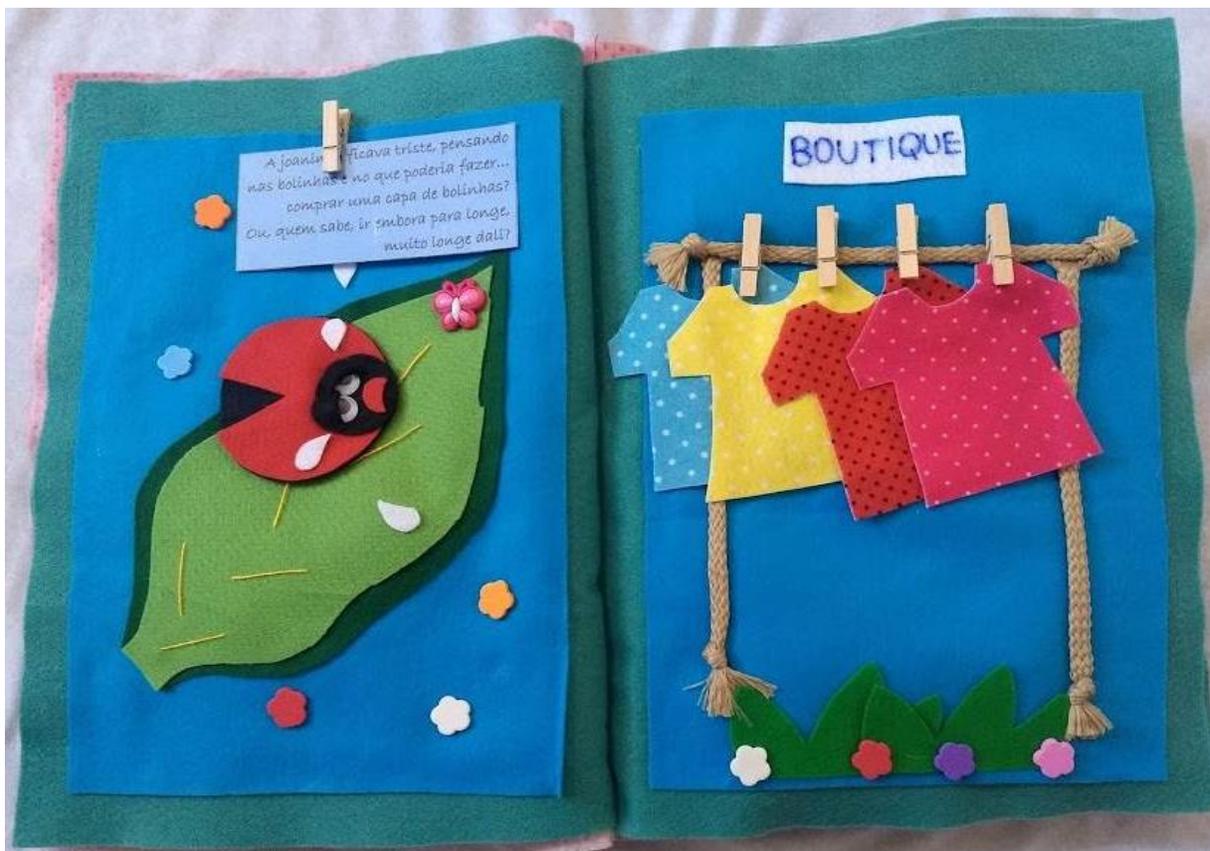
3.4.2 Adaptações em Uma Joaninha Diferente

A segunda adaptação ocorreu no livro *Uma Joaninha diferente* e consistiu em trazer um livro de feltro e tecido, letras em negrito preto fonte 22 Arial e 20 Bradley Hand ITC as figuras foram substituídas por elementos em tecido aderidos ao livro por imas as fichas de leitura podem ser modificadas ou removidas conforme a necessidade.

Nesta adequação optou-se por trazer em formato de pano, e texto impresso em papel comum e plastificadas que desta forma podem estar dispostas na mesa do aluno, coladas a paredes em forma sequencial ou ainda aglutinadas por meio de pasta catalogo. Ao termino proporcionou-se a CAA para retomada do enredo.











ANIMAIS

UMA JOANINHA DIFERENTE



ELEMENTOS DA NARRATIVA

UMA JOANINHA DIFERENTE



3.4.3 Adaptações em *Catií Um Quati Aventureiro*

A terceira adaptação ocorreu no livro *Catií Um Quati Aventureiro* e consistiu em trazer os personagens em pelúcia, o aluno que utilizou essa adaptação tinha dentre os três o maior comprometimento motor e neurológico, as fichas com letras em negrito preto fonte 22 e as figuras substituídas pouco ajudaram, por este motivo este trabalho foi reaplicado utilizando os animais concretos.

Ao termino proporcionou-se a CAA para retomada do enredo.





CATÍ UM QUATI AVENTUREIRO



QUATÍ



CÃO BRAVO



CÃO DÓCIL



ESCOLA



PARQUE



CRIANÇAS



COMIDA

3.5 Resultados apresentados

Os resultados alcançados superaram as expectativas, pois percepção positiva dos professores em relação a seu aluno com autismo é um elemento fundamental para o sucesso de sua inclusão escolar (Cassady, 2011). Nesse sentido, promover suporte e orientação aos professores, fornecer uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu aprendizado foram passos importantes para construção dessa experiência.

Alguns professores retratados neste estudo salientaram o emprego de estratégias pedagógicas para o ensino de literatura com vistas à aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Dentre os elementos facilitadores dessa prática estão a incorporação de temáticas de interesse da criança e o uso de recursos visuais (Pereira, 2014).

No primeiro caso, a inclusão de objetos de interesse do aluno com autismo facilitou a aprendizagem de conteúdos acadêmicos assim como reduziu a frequência de comportamentos disruptivos na investigação. No segundo, os suportes visuais suplementaram tanto a apresentação de conteúdos e seu sequenciamento quanto a transição entre uma atividade para outra no cotidiano de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, o terceiro caso foi observado de o aluno se tornou mais receptivo ao ambiente escolar.

O desafio do letramento literário do aluno com TEA foi outra temática abordada por alguns dos docentes nesta revisão. As pesquisas dessa natureza indicam que os programas de leitura que empregam práticas baseadas em evidência apresentam efeitos animadores em educandos com desenvolvimento típico, assim como aqueles com dificuldades leitoras. Esses mesmos programas, no entanto, não têm apresentado evidências satisfatórias em populações com autismo (Whalon, Delano, & Hanline, 2013).

Portanto, os dados sugerem que práticas alternativas de letramento sejam empregadas com alunos com TEA, visto que as estratégias tradicionais possam ser pouco efetivas (Whalon, Delano, & Hanline, 2013). Tendo em vista a dificuldade docente para avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares.

Uma das questões importantes a considerar em contextos inclusivos de ensino é a interação com pares, temática pouco abordada pelos docentes neste estudo. A interação de educandos com autismo com outros colegas é limitada ou inexistente, fazendo que muitos manifestem comportamentos desadaptativos como uma tentativa de interação.

Por fim, os estados afetivos, que alicerçam as crenças, também se mostram fragilizados, não só pelos sentimentos de impotência docente, mas pelas características dos educandos. Aliada à frustração e desamparo detectados nas falas dos docentes, existe a imprevisibilidade comportamental, muitas vezes, intrínseca ao educando com TEA.

Por outro lado, a identificação de recursos que auxiliaram os professores em sua prática docente, como a disponibilidade emocional com o aluno e crenças centradas nas potencialidades desses, por meio da persistência no ensino, pode constituir uma fonte importante de empoderamento e incremento do senso de autoeficácia.

Em face do exposto, cumpre ressaltar a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola. Esses são componentes recorrentemente citados na literatura e identificados nas falas analisadas como fatores de sucesso para inclusão escolar, que favorecem que as crianças com autismo tenham experiências exitosas tanto do ponto de vista da socialização quanto do aprendizado.

À medida que os professores sentirem-se acolhidos em suas angústias e dúvidas e apoiados em suas decisões pedagógicas, poderão incorporar novas estratégias e (re)construir suas práticas na direção da inclusão de todos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto, em conjunto com a metodologia da Pesquisa-Ação, pautou-se na premissa construir um aporte teórico e apresentar um plano de intervenção para o ensino de literatura dos alunos com TEA de uma escola pública municipal de Campo Grande, como produto obtivemos materiais de literatura adequados às dificuldades de cada aluno que serão doados a biblioteca da instituição.

Trata-se, pois, de uma pesquisa primeiramente teórica para tornar possível a análise qualitativa, sem qualquer pretensão amostral e quantitativa. Após a análise dos dados, verificou-se que a literatura desempenha diversas funções no ambiente escolar, não se restringindo apenas ao momento da leitura na prática, as professoras que participaram desta pesquisa atuam na sensibilização e mobilização pró-inclusão junto ao conjunto de personagens — diretor, coordenadores pedagógicos, professores, auxiliares pedagógicos, auxiliares de inclusão e demais funcionários — responsáveis pela dinâmica cotidiana das escolas.

O trabalho, portanto, não se limita à questão pedagógica, mas envolve a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações intra-escolares e da escola com a comunidade em torno. Isto é muito significativo, porque revela que a inclusão escolar depende sobremaneira do esforço que o segmento dedicado à Educação Especial desempenha.

Observamos que vem sendo criada uma falsa dicotomia entre educação inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Na realidade, ocorre justamente o contrário, pois uma política de educação inclusiva requereria a valorização da especificidade dos processos diferenciados de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada (GLAT & PLETSCH, 2004, p. 5-6).

Transformar a proposta da inclusão numa tarefa de todos os personagens que dão vida às relações escolares acaba sendo um dos principais papéis que a literatura realiza.

A política de inclusão exige uma mudança de postura na atuação prática e no discurso sobre o desenvolvimento humano. Não adianta apenas incluir os alunos especiais em classes regulares, é necessário mudar concepções preconceituosas a respeito da proposta

inclusionista, bem como possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que a maioria não se sente preparada para receber alunos com necessidades especiais.

Por fim, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, é premente combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G.; Andrea T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, maio/ago 2018.
- AMARANTE, P. **Algumas Reflexões sobre Ética, Cidadania e Desinstitucionalização na Reforma Psiquiátrica**. In: Saúde em Debate. 45: 43-46, dez. 1994.
- BELSÁRIO FILHO, José Ferreira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Fortaleza: UFC, 2010.
- CANDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “IS”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- CASSADY, J. M. (2011). **Atitudes de professores para a inclusão de alunos com autismo e transtorno comportamental emocional**. Revista eletrônica de educação inclusiva, 2(7),1 -3.
- CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Ulisses. **Autismo no Brasil: um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. **Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais**. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 17-40, 2015.
- DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na Escola - Série Estratégias de Ensino 39**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2.ed. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção a)

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **A formação de professores para a Educação Inclusiva**. Revista Comunicações. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

GLAT, R. & OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>, acessado em dez./2018.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2015.

GOODMAN, R., Scott, S. **Child Psychiatry**. Blacwell Science, 1997

KANNER, Leo. (1943). **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250.

KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294p.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Rev. Bras. Psiquiatr.* São Paulo, v. 28, Supl I, p. S3-11, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>>. Acessado dia: 27 de fevereiro de 2019.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LAJOLO, Marisa (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

LEBOVICI, S., KESTEMBERG, E. **A Evolução da Psicose Infantil**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Como aperfeiçoar a literatura infantil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 3, v. 7, p. 146-169, 1943.

MAIA

MAZET, P., LBOVICI, S.. **Autismo e psicoses da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

MENDES, E.G. **Desafios atuais na formação do professor em educação especial**. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC / SEESP, pg 12- 17. 2002.

NUNES. **Autismo e inclusão: entre realidade e mito**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves;

ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. 1. ed. Marília: Abpee, 2012, v. 2, p. 279-292.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2009, vol.14, n.1, pp.67-77. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. In: REUNIÃO DA ANPED, 22. Anais. 1999. (CD).

PASSERINO, L. M; AVILA, B. G; BEZ, M. R. **Scala: um sistema de comunicação alternativa para o letramento de pessoas com autismo**. Vol. 8 n. 2. UFRGS, 2010.

PIETROFORTE, Antônio. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, M. P. dos. **Desenvolvendo políticas e práticas sustentáveis de educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**. Relatório de pesquisa, UNESCO, 2002.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo: educação e transdisciplinariedade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

SHIRMER, Carollina Rizotto. **Acessibilidade na comunicação é um direito – comunicação alternativa é um caminho**. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Eliane Maria da. **Modelos de intervenção para indivíduos com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. São Paulo, 2014. Acesso em: 18 jan. 2019.

CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2005. p. 89-113

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e formação de leitores: da leitura *em si* para leitura *para si*. **Ensino Em Re-vista**, v. 19, n. 1, p. 167-179, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIDAL, Lux e SILVA, Aracy L. “Arte e Cultura Material”. In: SILVA, Aracy L. e GRUPIONI, Luís D. B. (Orgs.). **A Temática Indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

ZARDO, Sinara Polom; FREITAS, Soraia Napoleão. **A literatura infantil como auxílio pedagógico para uma educação inclusiva**. Revista Partes - Revista virtual do leitor, São Paulo – SP, Ano IV, N.46, jun.2004. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed46/educacao2.asp>. Acesso em: 12 set. 2018.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

WHALON, K., DELANO, M., & HANLINE, M. F. (2013). **A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL**. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57(2), 93 -101.

DOCUMENTOS CITADOS

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação** (Lei no 10.172/01). 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei nº 8069, de 13/07/90. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 3956/01**. Brasil. Brasília, outubro de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (WCEFA). Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 16/03/2018.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 / supervisão editorial Jair Lot Vieira. - São Paulo: EDIPRO, 2015 - (Série Legislação)

RESOLUÇÃO SEMED N. 184, DE 31 DE JANEIRO DE 2018. Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de campo grande-ms em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Publicada no DIOGRANDE n. 5.134;