



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SHIRLEY THAYZA SOARES DE SOUZA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: o trabalho colaborativo entre professoras do ensino regular
e do Atendimento Educacional Especializado**

Recife

2024

SHIRLEY THAYZA SOARES DE SOUZA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: o trabalho colaborativo entre professoras do ensino regular
e do Atendimento Educacional Especializado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Tícia Cavalcante

Recife

2024

Souza, Shirley Thayza Soares de.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: o trabalho colaborativo entre professoras do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado / Shirley Thayza Soares de Souza. - Recife, 2024.

122f.: il.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientação: Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

1. Atendimento Educacional Especializado; 2. Ensino Regular;
3. Alfabetização; 4. Transtorno do Espectro Autista. I.
Cavalcante, Tícia Cassiany Ferro. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

SHIRLEY THAYZA SOARES DE SOUZA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: o trabalho colaborativo entre professoras do ensino regular
e do Atendimento Educacional Especializado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho às duas mulheres mais importantes da minha vida: a minha forte e incrível mãe, Vilma, e a minha doce e amada avó, Alaíde (*in memoriam*). Grata a Deus, por vir a este mundo e ter estas duas mulheres como exemplo de humanidade. Parafraseando um trecho da minha música favorita: “você me deu o melhor de mim”.

AGRADECIMENTOS

O sentimento é de gratidão a Deus, por concluir mais uma etapa da minha trajetória acadêmica e, porque não, pessoal – da vida que eu escolhi para mim. Isto não seria possível sem o suporte das pessoas maravilhosas que caminharam junto comigo e que me fortaleceram para chegar até aqui.

Agradeço à minha mãe, que sempre veio ao meu socorro nos momentos em que eu mais precisei – com amor, com “sermão”, com a sua força “de outro mundo” e com os ensinamentos mais valiosos, os quais não são possíveis encontrar na academia. Mãe é mãe!

O meu agradecimento também se estende ao meu namorado, Raphael, o meu melhor amigo na “montanha-russa da vida”. Os altos e baixos dessa caminhada foram, sem dúvidas, as melhores oportunidades que tivemos para crescer juntos e enquanto indivíduos. Falando em indivíduos, não poderia deixar de citar “a galera do bonde”: Elizandra, Rosy, Beatriz, Dáfine e Elane, minhas amigas do curso de Pedagogia, que se tornaram as minhas preciosidades da vida. Jamais esquecerei das nossas aventuras, dos perrengues e das gargalhadas de doer o estômago.

Falando no curso de Pedagogia, é mandatório, para mim, citar o professor Carlos Eduardo Monteiro e a professora Ana Cláudia Pessoa. Respectivamente, estes professores me agradeceram com as oportunidades de ser monitora acadêmica e pesquisadora de iniciação científica. Os conhecimentos que adquiri, ao longo dos anos, com estes professores são inestimáveis. Serei sempre grata pelo apoio que me deram durante e, anos depois, após a conclusão do curso.

Por último, mas não menos importante, meu profundo agradecimento à querida professora Tícia Ferro – também conhecida como a minha (paciente) orientadora. Assim como os professores já citados, a professora Tícia também me propiciou experiências acadêmicas de grande valor. A participação no Programa de Residência Pedagógica me permitiu reafirmar o meu compromisso com a educação especial, e cá estou! Da professora Tícia, não recebi apenas orientação, mas também inspiração... Inspiração de como quero “ser e agir” como futura docente: sempre gentil e disponível. A você, professora Tícia, a minha eterna gratidão.

RESUMO

O Brasil possui um leque de dispositivos legais – como, por exemplo, a Lei nº 8.069/90, a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 12.764/12 – que fomentam a educação especial na perspectiva inclusiva. Estes dispositivos são amparados por documentos internacionais, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999). Em relação ao processo de escolarização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir dos anos 2000, tivemos o aumento do número de matrículas de alunos autistas no sistema regular de ensino. Este aumento reforça a importância do debate sobre o acesso e a qualidade da educação para essas pessoas, partindo do pressuposto de que a inclusão de alunos com TEA no ensino regular favorece o seu desenvolvimento cognitivo e social. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas de alfabetização vivenciadas por uma criança com TEA, a partir do trabalho colaborativo de professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De modo específico, pretendemos: 1) analisar como acontece o planejamento das atividades de alfabetização que o estudante com TEA vivencia na escola; 2) compreender o que a criança com TEA vivencia de alfabetização na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, no momento do Atendimento Educacional Especializado; e 3) identificar os recursos utilizados, durante as intervenções pedagógicas, nos dois contextos de aprendizagem, bem como as metodologias que orientam as práticas e os procedimentos na atuação pedagógica dos professores no processo de alfabetização da criança com TEA. Este é um estudo qualitativo, seguindo o proposto por Rampazzo (2015). Ainda acerca da metodologia, a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), foi utilizada na tratativa dos dados obtidos. Como instrumentos de coleta dos dados, lançamos mão da observação, da entrevista e da análise documental. Diante disso, constatamos que não há trabalho colaborativo entre as professoras participantes deste estudo por diversos motivos, sendo o principal deles a falta de tempo delas em razão de seus outros vínculos de trabalho. Como consequência, as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras, bem como a visão acerca do trabalho junto à criança com TEA são divergentes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ensino Regular. Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Brazil has a range of legal frameworks—such as Law No. 8.069/90, Law No. 9.394/96, and Law No. 12.764/12—that promote special education from an inclusive perspective. These frameworks are supported by international documents, including the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Salamanca Statement (1994), and the Guatemala Declaration (1999). Regarding the schooling process for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), starting in the 2000s, there has been an increase in the number of enrollments of autistic students in the regular education system. This increase underscores the importance of the debate on access to and the quality of education for these individuals, based on the premise that the inclusion of students with ASD in regular education promotes their cognitive and social development. Therefore, this study aims to analyze the literacy practices experienced by a child with ASD, through the collaborative work of regular education teachers and Specialized Educational Assistance (SEA). Specifically, we aim to: 1) analyze how the planning of literacy activities for the student with ASD occurs in the school; 2) understand what the child with ASD experiences in terms of literacy in the regular classroom and the multifunctional resource room during Specialized Educational Assistance; and 3) identify the resources used during pedagogical interventions in both learning contexts, as well as the methodologies that guide the practices and procedures in the pedagogical work of teachers in the literacy process of the child with ASD. This is a qualitative study, following the approach proposed by Rampazzo (2015). Regarding the methodology, Bardin's Content Analysis (1977) was used to process the data obtained. As data collection instruments, we employed observation, interviews, and document analysis. In light of this, we found that there is no collaborative work among the teachers participating in this study for various reasons, the main one being the lack of time due to their other job commitments. As a result, the literacy practices developed by the teachers, as well as their views on working with the child with ASD, are divergent.

Keywords: Special Educational Service, Regular Education, Literacy, Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da aprendizagem do sujeito, a partir da mediação no meio	28
Figura 2 – Síntese da ZDP de Vygotsky	34
Figura 3 – Exemplo de rotina escrita pela professora regente	71
Figura 4 – Cordão de luzes de led adquirido pela professora regente	73
Figura 5 – Atividade relacionada ao livro “O cabelo de Cora”. O contorno do rosto da personagem da história foi desenhado pela professora regente	76
Figura 6 – Registros do livro de língua portuguesa de Yuri	79
Figura 7 – Atividade relacionada à leitura da história “Hoje você será a mãe”	83
Figura 8 – Atividade de alfabetização realizada pela professora Ana	84
Figura 9 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente	85
Figura 10 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente	86
Figura 11 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente	86
Figura 12 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente	87
Figura 13 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente	88
Figura 14 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente	89
Figura 15 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente	89
Figura 16 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente	90
Figura 17 – Sala do AEE	92
Figura 18 – Sala do AEE	92
Figura 19 – Sala do AEE	93
Figura 20 – Sala do AEE	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a revisão de literatura	21
Quadro 2 – Representação da relação pensamento e linguagem	30
Quadro 3 – Níveis de gravidade de comprometimentos do TEA, de acordo com o DSM-V	41
Quadro 4 – Alguns sintomas observados nos três níveis de suporte do TEA	41
Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADEE	Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria (do inglês, <i>American Psychiatric Association</i>)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
DCM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (do inglês, <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEI	Plano Educacional Individualizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 MARCO TEÓRICO	26
2 (RE)VISITANDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY	28
2.1 O PENSAMENTO E A LINGUAGEM NA ESCOLA DE VYGOTSKY	31
2.2 A ZDP E O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS E SOCIAIS.....	35
2.3 OS PRESSUPOSTOS DOS FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY	37
3 O TEA E A CRIANÇA ESCOLARIZADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	41
3.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTORICIDADE DO TEA ATÉ OS DIAS ATUAIS.....	41
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO AEE PARA A CRIANÇA COM TEA.....	45
3.3 A ALFABETIZAÇÃO E O CONSTRUTIVISMO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	51
3.4 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DO SEA	55
4 METODOLOGIA.....	59
4.1 LOCAL DA PESQUISA	60
4.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	61
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	61
4.3.1 Observação	61
4.3.2 Entrevista	63
4.3.3 Análise documental.....	64
4.4 PROCEDIMENTOS.....	64
4.4.1 Etapa de observação.....	65
4.4.2 Etapa de entrevistas.....	65
4.4.3 Etapa da análise documental.....	65
4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	66

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
5.1 PERFIL E ROTINA PESSOAL DA CRIANÇA COM TEA PARTICIPANTE DO ESTUDO	68
5.2 ROTINA NA SALA DE AULA REGULAR.....	70
5.2.1 Aspectos gerais da sala de aula regular	70
5.2.2 Situações de aprendizagem vivenciadas na sala de aula regular	77
5.2.3 Atividades de alfabetização vivenciadas pelo aluno com TEA na sala de aula regular.....	86
5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SALA DO AEE	93
5.4 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	97
5.5 ELABORAÇÃO DO PDI E DOS PARECERES PEDAGÓGICOS DO ALUNO	101
5.6 A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA REGULAR E NO AEE: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO.....	106
5.7 A SALA DE AULA REGULAR E O SERVIÇO DE AEE: A COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES COMO PARTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR.....	118
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	120

1 INTRODUÇÃO

Com a crescente visibilidade dos debates concernentes à inclusão educacional de alunos com deficiência, matriculados no sistema regular de ensino (Baiense, 2019), acreditamos que este fenômeno se faz presente nas escolas brasileiras – especialmente na rede pública – tal como consta nos dispositivos legais que regem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a destacar: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 948/07, e a Lei Brasileira de Inclusão, de nº 13.146/15. Entretanto, exemplos práticos e diários nos afastam dessa ideia, e as percepções e repercussões acerca do pensar e do fazer a educação realmente inclusiva nos convida a dialogar sobre como vem se articulando os processos educativos dessas pessoas.

Quando pensamos a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, recorremos às leis – como, por exemplo, a Lei nº 8.069/90, a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 12.764/12 – que garantem o acesso e a permanência deste público na escola. Não obstante, nem todos os espaços educacionais estão equipados e/ou oferecem o que está elencado nestes documentos.

Segundo dados do Censo Escolar do ano de 2023, divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram registrados um total de 1.567.201 matrículas na educação especial, naturalmente diminuindo o quantitativo de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas (INEP, Censo Escolar, 2023). O número de matrículas no ensino regular de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação aumentou em 81,5% (INEP, Censo Escolar, 2023). Isso demonstra que as mudanças de paradigma, no que concerne ao acesso à educação dessas pessoas no ensino regular, vêm se concretizando ano após ano, fato evidente quando observamos dados de anos anteriores.

Especificamente no estado de Pernambuco, a crescente no percentual de alunos da educação especial matriculados no ensino regular também se manteve, registrando um aumento de 5,6%, em comparação ao ano anterior. Foram 1.595.000 matrículas na educação especial, correspondendo a 4,1% do total de matrículas na educação básica em todo o Brasil (INEP, Censo Escolar, 2023).

Falando especificamente do público com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco deste estudo, o Censo de 2023 também revelou um aumento de 48% em relação ao número de matrículas do ano anterior, ultrapassando o número de 429.000 em 2022 para

636.000 em 2023. Os dados também revelam que os alunos com TEA correspondem a 35,9% do número de matrículas na educação especial.

Delimitando novamente ao estado de Pernambuco, o último Censo de 2023 também revelou um aumento de 35,7% no número de matrículas em relação ao ano anterior. Em números, foram registradas as matrículas de 13.284 alunos com TEA em todo o estado.

Todavia, o acesso à sala de aula regular, por si só, não é garantidor do sucesso da aprendizagem desses estudantes. Partindo disso, relacionamos, nesta pesquisa, práticas de professoras da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a intencionalidade de entender como os professores vêm atuando em ambos os contextos, particularmente nos processos de alfabetização concernentes à apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA).

Ao pensar no papel do professor especialista do AEE compreendemos que este profissional tem um conjunto de funções e responsabilidades bem definidas, pautadas no atendimento às necessidades específicas dos alunos, no suporte aos professores e às famílias. Tais atribuições estão dispostas no Decreto nº 6.571/08, das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Dentre elas, podemos destacar: 1) a organização pedagógica e de acessibilidade, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos; 2) a elaboração e aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI)¹; 3) o acompanhamento do desenvolvimento do aluno na sala de aula regular e nos demais espaços do ambiente escolar; e 4) a orientação aos professores e responsáveis pelo aluno, no que diz respeito às estratégias e aplicabilidade de recursos de facilitação da aprendizagem e/ou acessibilidade (Brasil, 2008).

Cumprindo essas funções, o professor especialista atua nas escolas dentro da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Este espaço é implementado nas instituições de ensino com o intuito de favorecer o desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Cada espaço tem a intenção de ser equipado com recursos pedagógicos diversificados, com atividades mediadas pelo professor especialista.

No que se refere à alfabetização, faz-se necessário compreender o papel do professor alfabetizador. Contudo, antes disso, é importante entender o direcionamento desta pesquisa, no tocante à perspectiva de alfabetização que defendemos aqui.

¹ O termo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) também é utilizado para se referir ao mesmo documento.

Como sabemos, o processo de alfabetização em nosso país tem um passado de subsequentes fracassos; estudos recentes mostram números consideráveis de reprovação escolar e de alunos que encerram o ciclo de alfabetização sem estar, de fato, alfabetizados (Gil, 2018; 2021). Segundo Morais (2012), foi somente a partir das primeiras décadas do século XX que o acesso à escola pública se tornou um direito no Brasil. Isto deixa claro que ainda estamos vivendo um “passado recente” e que velhos paradigmas que, notadamente, causam retrocessos à alfabetização, ainda persistem. Ainda conforme o autor: “num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na ‘série de alfabetização’, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola” (Morais, 2012, p. 21).

Podemos afirmar, então, que, em razão desse cenário controverso, foi somente a partir da proclamação da república brasileira que a aprendizagem da leitura e da escrita se tornou objeto de preocupação por parte dos administradores públicos.

Soares (2016), uma das maiores referências em alfabetização no Brasil, também dialoga sobre esse percurso histórico. Segundo a pesquisadora: “na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita” (Soares, 2016, p. 23).

Sobre a questão dos métodos, tivemos ao longo do tempo a alternância entre os sintéticos e os analíticos como tentativa de “sanar” os contínuos fracassos. Nesta dicotomia de abordagens, a predominância foi dos métodos sintéticos (fônico e silábico), contudo, ambos têm base tradicionalista/behaviorista, originando-se da compreensão da relação grafofônica, isto é, da representação do som e da grafia. Conforme Morais (2012):

Os dois métodos têm, portanto, uma visão adultocêntrica, isto é, enxergam o funcionamento infantil como idêntico ao adulto. Ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras ‘substituem sons das palavras que pronunciamos’. Essa visão simplista é o que justificaria a solução de, simplesmente, transmitir-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondência som-grafia (Morais, 2012, p. 31).

Ferreiro e Teberosky (1999) também defendem que esses problemas acerca da aprendizagem da leitura e da escrita são concebidos como uma questão de métodos. A ideia de qual deles é o “melhor” ou “mais eficaz” é alvo de polêmicas entre os educadores (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Mas, qual é o “problema” dos métodos? Considerando os constantes debates da sociedade brasileira sobre a alfabetização, compreendemos que ela vai além da intenção de aprender a codificação e a decodificação do “código alfabético” – o que é amplamente massificado pelos métodos fechados. Diante disso, observamos que a alfabetização aproxima o aluno e o seu conhecimento de mundo do próprio mundo, isto é, o processo de alfabetização se inicia antes mesmo de o aluno adentrar na escola (educação formal), pois este já está inserido num contexto global e, portanto, é detentor de um repertório social.

Sendo assim, tais abordagens, em linhas gerais, não contemplam a língua portuguesa em sua amplitude, por não considerar uma série de fatores: 1) se afastam da realidade de que um grafema da língua portuguesa pode representar mais de um fonema; 2) não proporcionam o contato com textos reais; e 3) possuem o ensino sentenciado, mecanizado e padronizado. Isto quer dizer que valorizam a memorização e que não consideram a diversidade de conhecimento no que diz respeito aos tipos e aos níveis.

Vale a pena mencionar que, historicamente, a leitura foi o campo de preferência de ambos os métodos, todavia, a condução do processo era mecanizada, isto é, orientava-se pela codificação e decodificação das palavras (Soares, 2020). Isto significa que não possibilitava-se aos estudantes a aprendizagem acerca da organização e do funcionamento da língua materna de maneira reflexiva, como, por exemplo, o entendimento sobre os princípios do sistema de escrita.

Sobre os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, a pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, a partir de seus estudos embasados pela epistemologia genética do psicólogo suíço Jean Piaget, estabeleceu em uma de suas pesquisas que:

Quando procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído (e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição), buscamos ver se havia modos de organização relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem. Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos (Ferreiro, 2011, p. 10).

No Brasil, essa linha de pensamento ganhou visibilidade com a difusão do construtivismo, na década de 80, a partir da obra intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, de

Ferreiro e Teberosky (1999). Essa teoria se debruça sobre como a criança constrói o seu conhecimento e como os erros cometidos por ela fazem parte de seus processos construtivos.

Diante do exposto, a perspectiva de alfabetização defendida neste estudo parte dos pressupostos de Soares (2016; 2020), pois compreendemos que o processo de alfabetização da língua portuguesa abarca não somente a apropriação da leitura, mas, também, o domínio da intencionalidade dos diversos tipos textuais que circulam na sociedade, bem como a consciência da função social da escrita. Isto significa que o processo de alfabetização é dinâmico e que as modalidades oral e escrita da língua são campos diferentes do conhecimento, porém fazem parte de um mesmo processo. A respeito disso, também nos apoiamos em Morais (2012; 2016; 2019), na defesa da aprendizagem sistemática e reflexiva da notação alfabética.

Pensando, portanto, nas mazelas do processo de alfabetização no Brasil, com destaque para o analfabetismo, podemos identificar, a partir do delineamento histórico, que as classes populares, desde então, são vítimas do descaso e, por conseguinte, da exclusão social, pois, ao longo da história, as pessoas que se distanciam do padrão estabelecido pela sociedade são postas à margem dela. Como pano de fundo para esta questão, podemos destacar o movimento higienista.

O movimento higienista ou movimento sanitarista chegou ao Brasil, em meados do século XIX, propondo um “modelo ideal” de sociedade baseado na cultura grega. O movimento preconizava a saúde e a educação, além da adoção de novos hábitos (Góis Junior, 2007). Segundo Góis Junior:

Preconizando normas e hábitos que colaborariam com o aprimoramento da saúde coletiva e individual, o ‘movimento higienista’ era altamente heterogêneo sob o ponto de vista teórico (nos seus fundamentos biológicos e raciais) e ideológico (liberalismo e antiliberalismo) (Góis Junior, 2007, p. 5).

Essa ideia médico-higienista manteve-se vigente até o final do século XX, (Góis Junior, 2007) se configurando como um dos fatores que contribuíram para o insucesso da alfabetização no Brasil, especialmente nas camadas populares da sociedade.

Apesar da redução da taxa de analfabetismo, que se desenha, ano após ano, no país, acreditamos que poderíamos estar mais bem estruturados, de modo que esse problema estivesse caminhando rumo à sua extinção.

Segundo os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada em 2019 (PNAD Contínua, 2019), houve uma queda do índice de

analfabetismo no Brasil. Os dados registram o declínio da taxa para 6,6%, contra 6,8% da estimativa do ano anterior. Estima-se, portanto, que há cerca de 11 milhões de analfabetos no Brasil². A região Nordeste, por exemplo, é a detentora da maior fatia da taxa de analfabetismo do país, com o percentual de 13,9%, o que demonstra uma estagnação do alcance da alfabetização para essas pessoas, histórica e socialmente falando, uma vez que corresponde a parte da população brasileira residente da região mais pobre do país.

Ainda no que tange às pessoas com deficiência, de acordo com o Censo Demográfico realizado, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 24% da população brasileira declarou ter algum tipo de deficiência, o que corresponde a 46 milhões de pessoas (IBGE, 2010). A partir desses dados, podemos conceber que ainda temos barreiras para serem desfeitas, pois, se o número da taxa de analfabetismo ainda é preocupante na população sem deficiência, podemos imaginar um cenário não muito diferente para aqueles que possuem alguma especificidade dessa natureza.

Segundo um estudo realizado por Gonçalves, Meletti e Santos (2015), com base no Censo Demográfico de 2010, a fim de analisar o nível instrucional da população brasileira com deficiência, foi constatado que o maior nível de analfabetismo está presente na população de 10 a 44 anos de idade com deficiência intelectual, correspondendo a uma taxa de 52,5% (Gonçalves; Meletti; Santos, 2015).

Acreditamos, portanto, que ainda estamos longe do cenário do que entendemos como o ideal, isto é, quando pensamos na alfabetização como um direito, pois, se considerarmos as heterogeneidades, destacando as pessoas neurodiversas,³ especialmente aquelas diagnosticadas com TEA, percebemos que ainda estamos em um estágio primário do favorecimento da apropriação da língua portuguesa para esse público no espaço escolar de ensino regular.

Muito se discute sobre a importância de pensar a alfabetização na perspectiva do letramento, então, levando em consideração que vivemos em uma “sociedade heterogênea” e que as pessoas com TEA possuem especificidades distintas em relação ao seu quadro clínico, é certo afirmar que estudantes e professores irão enfrentar, de modo particular e/ou inusitado, dificuldades no que diz respeito à alfabetização.

Para se tornar um sujeito alfabetizado, o aluno com TEA demanda de intervenções que antecedem tal processo, como, por exemplo, conhecer suas habilidades, interesses, dificuldades, aspectos sensoriais, motores e comunicacionais, etc. Podemos destacar, como

² Brasileiros de 15 anos ou mais de idade.

³ Indivíduos com o desenvolvimento neurológico diferente do padrão considerado pela sociedade.

características mais generalizadas do transtorno, fatores como: 1) a ausência de verbalização; 2) hiper ou hiposensibilidade sensorial; 3) comportamentos estereotipados; 4) déficit cognitivo; e 5) déficit no comportamento social. Convém mencionar que algumas comorbidades podem ser descobertas no decorrer do processo de alfabetização desses estudantes, dentre as quais disgrafia, disortografia, dispraxia e dislexia, assim como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Diante disso, questionamos: como os professores estão lidando com as especificidades do TEA em sala de aula? Quais práticas e/ou estratégias eles costumam adotar? Quais recursos costumam utilizar? Qual a qualidade do diálogo entre o professor do ensino regular e o professor especialista do AEE? Como se articulam? Existem objetivos pedagógicos para esses alunos a médio e longo prazo? Estas e outras perguntas são levantadas diariamente e explicitam a necessidade de pesquisas como esta.

Por fim, acreditamos que o sucesso do processo de alfabetização de crianças com TEA depende não só da equipe escolar, do trabalho articulado entre os professores do ensino regular e do AEE mas, também, da família e da equipe de profissionais de saúde.

Inicialmente explicado pelo psiquiatra austríaco-americano Kanner, em 1943, o TEA teve, no início de sua teorização, a observação de crianças com dificuldades na interação afetiva e social. De acordo com Volkmar e Wiesner (2019), o déficit social é a principal característica definidora do transtorno. Segundo eles:

Ao final da década de 1970, houve consenso de que o autismo era caracterizado por (1) déficit no desenvolvimento social de um tipo muito diferente em comparação ao das crianças saudáveis; (2) déficit na linguagem e em habilidades de comunicação – novamente de um tipo distinto; (3) resistência à mudança ou insistência nas mesmas coisas, conforme refletido na adesão inflexível a rotinas, maneirismos motores, estereotípias e outras excentricidades comportamentais; e (4) início nos primeiros anos de vida (Volkmar; Wiesner, p. 2-3, 2019).

Nesse sentido, tendo em vista que cada indivíduo tem as suas particularidades, a organização pedagógica do ensino para o aluno com TEA deve ser fundamentada pelo professor da sala de aula regular e pelo professor especialista do AEE, uma vez que a colaboração desses profissionais pode garantir: 1) que a criança tenha acesso ao mesmo currículo escolar que os demais alunos sem deficiência, bem como as mesmas oportunidades; 2) que atividades também possam ser sugeridas ao grande grupo partindo dos interesses/necessidades da criança com TEA; e 3) que possíveis barreiras de aprendizagem ou de quaisquer outros meios sejam eliminadas – dentre outras possibilidades de facilitação do processo educativo. Todavia, salientamos que, se tratando do processo de alfabetização, o

professor especialista não tem o papel de alfabetizar, pois esta função cabe ao professor da sala de aula regular. Contudo, concebemos que a prática do professor especialista pode favorecer tal processo, justamente por, idealmente, trabalhar em colaboração com o professor regente.

Sendo assim, as adequações das atividades devem ser realizadas pelo professor da sala de aula regular, porém com o auxílio do professor especialista, pois é atribuição deste profissional a viabilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, para eliminar barreiras no decorrer do processo educativo. Nesse sentido, o professor especialista auxilia o professor da sala de aula regular na identificação de pontos de melhoria durante a elaboração das atividades pedagógicas, buscando facilitar, ainda mais, o entendimento do estudante com deficiência sobre o objeto de conhecimento em pauta. Se tratando do TEA, é imprescindível que os professores conheçam as individualidades do estudante, como, por exemplo, suas habilidades, potencialidades, interesses e dificuldades.

De forma sintética, com base em experiências vivenciadas e compartilhadas sobre o cenário da inclusão do aluno com TEA na sala de aula regular, acreditamos, portanto, que parte do sucesso desse processo vem do trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula regular e o professor especialista do AEE, uma vez que estes educadores dividem (ou deveriam dividir) a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno, quer seja nas situações diárias, como, por exemplo, a adequação de atividades/materiais, quer seja nas questões de planejamento pedagógico, dentre as quais a avaliação da progressão escolar do estudante.

Contudo, apesar da existência de um robusto conjunto de aparatos legais acerca dessa parceria, sabemos que nem sempre ela ocorre. Podemos conceber que isso se dá por uma miscelânea de fatores, marcados também por problemas já conhecidos, a destacar: a desvalorização referente à remuneração salarial dos professores brasileiros. Não é novidade que muitos profissionais da educação possuem mais de um vínculo empregatício ou recorrem à prestação de serviço em caráter particular para a complementação da renda. Essa realidade, inevitavelmente, impacta negativamente no desempenho dos professores, pois o deslocamento de um local para o outro, bem como a rotina extensa de trabalho acabam diminuindo o tempo dos profissionais para a elaboração de atividades pedagógicas mais próximas à realidade do aluno. Além disso, há a falta de tempo para estabelecer uma parceria efetiva com o professor especialista, uma vez que ambos trabalham junto aos estudantes público-alvo do AEE, mas em turnos opostos.

É de conhecimento geral que ainda não se tem, no Brasil, dados quantitativos/documentados do número de pessoas diagnosticadas com o TEA. No entanto,

como uma alternativa a essa ausência, usamos como parâmetro os dados recentemente publicados pelo *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), que nos ajudam a entender os números do fenômeno. Segundo esse órgão, ligado ao governo dos Estados Unidos da América, cerca de 1% a 2% da população mundial possui o TEA, sendo 1 em cada 36 crianças diagnosticadas. Este número é quatro vezes maior na população de meninos (CDC, 2023). A partir desse e de outros dados divulgados no mesmo documento, estudos nacionais (Maia *et al.*, 2019) estimam que há aproximadamente 2 milhões de casos no Brasil.

Por se tratar de um espectro, as condições relacionadas ao transtorno ocasionam maior ou menor comprometimento nos indivíduos, isto é, a manifestação clínica possui variabilidades de aspectos do distúrbio, além de comorbidades associadas, conforme já mencionado anteriormente.

Segundo Volkmar e Wiesner (2019), nas primeiras duas décadas de descrição do transtorno, muitas confusões foram feitas. Na década de 1950, os fatores psicossociais – tratados por Kanner em um de seus conceitos mais difundidos: “mãe-geladeira⁴” – eram bastante considerados. Todavia, nas décadas de 60 e 70, evidências de estudos foram generalizadas “mostrando que o transtorno era uma condição com base cerebral e fortemente genética” (Volkmar; Wiesner, 2019, p. 14). Essas concepções foram associadas como causa do TEA, à época. Atualmente, as causas continuam sendo relacionadas às diferenças cerebrais e fatores genéticos, podendo, também, se originar de alterações cromossômicas. Ademais, questões ambientais também são atribuídas como causa, como, por exemplo, complicações no momento do parto. Em síntese, as causas do transtorno são múltiplas, bem como o modo como os indivíduos o desenvolvem ao longo de suas vidas.

Dado o exposto, o interesse nessa temática surgiu durante o período de vigência da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Como estudantes de Pedagogia residentes do programa, pudemos observar a relação de uma professora especialista do AEE com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. O marco dessa experiência foi o relato de uma Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), em que foi mencionado que “*as crianças com deficiência aprenderiam melhor se estivessem numa sala exclusiva*”.

Externo ao ambiente acadêmico, o interesse pelos estudos sobre o TEA foi intensificado quando, em 2017, estagiamos numa clínica de acompanhamento pedagógico e

⁴ Termo atribuído às mães de crianças com o TEA, na época em que demonstravam, a partir da visão psicanalítica, “frieza” para com seus filhos.

psicopedagógico para crianças e adolescentes com deficiência e transtornos do desenvolvimento. As intervenções junto às crianças com o TEA nos despertaram, de modo especial, a necessidade de nos aprofundar nos meandros do transtorno e em suas consequências pedagógicas. Também adveio dessa vivência o interesse no processo de alfabetização ligado a essa condição, especialmente após o relato de uma mãe de duas meninas gêmeas, que ouviu do médico de suas filhas que “*elas nunca vão aprender a ler*”.

Inicialmente, nesta pesquisa, realizamos um levantamento da literatura, em julho de 2021, nas bases de dados Periódicos CAPES e SCIELO, com os descritores: Atendimento Educacional Especializado; Ensino Regular; Alfabetização e Transtorno do Espectro Autista. A busca foi realizada nos idiomas português e inglês, considerando os trabalhos publicados no período de 2015 a 2021. Esse intervalo de tempo foi definido por duas razões: a primeira diz respeito à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 06 de julho de 2015, que estabelece um conjunto de dispositivos legais de promoção da inclusão e dos direitos da pessoa com deficiência à cidadania; a segunda, refere-se à seleção das pesquisas mais atualizadas sobre o transtorno.

Encontramos 4 trabalhos nessas bases de dados, 1 nos Periódicos CAPES e 3 no SCIELO. Os trabalhos selecionados trazem ótimas contribuições e reflexões para o processo educativo e de inclusão da criança com o TEA no ensino regular. No entanto, apenas 1 deles tratou do processo de alfabetização, porém sem estabelecer diálogo com o AEE, enfocando apenas o ensino regular. Esse resultado mostra, portanto, a importância deste trabalho, que se configura como um convite de reflexão sobre a temática.

No quadro abaixo estão os trabalhos levantados nesta pesquisa. Contudo, convém ressaltar que artigos de revisão de literatura não foram considerados nos critérios de inclusão dos trabalhos encontrados.

Quadro 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a revisão de literatura

DEMONSTRATIVO DOS ARTIGOS QUE INTEGRAM A REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA						
Nº	Ano	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
1	2016	Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado	Marily Oliveira Barbosa; Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Interfaces da Educação	Analisar a concepção docente sobre o serviço de AEE ao público com TEA.	Apesar do ambiente acolhedor e inclusivo da escola, observou-se a carência de

		(AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)				organização para lidar com o público com TEA, haja vista a variabilidade do transtorno.
2	2016	Pontos e contrapontos no universo do Atendimento Educacional Especializado para educandos com transtorno do espectro autista	Marily Oliveira Barbosa; Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	Averiguar o ponto de vista de uma professora acerca do TEA e de seus educandos diagnosticados com o transtorno.	A professora observada tem conhecimento sobre o transtorno do ponto de vista científico. Além disso, suas concepções religiosas também fazem parte de sua atuação profissional junto ao público com TEA.
3	2016	Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Priscila Hikaru Shibukawa; Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	Colloquium Humanarum	Entender o processo de alfabetização de um estudante com TEA matriculado em sala comum, atendo-se às estratégias do professor para alfabetizá-lo, bem como ao apoio colaborativo da Educação Especial.	Observou-se dificuldades no trabalho colaborativo para a alfabetização do estudante com TEA, porém houve avanços na linguagem escrita deste.

4	2017	Atividade docente e reflexões no Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Marily Oliveira Barbosa; Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Revista Educação e Cultura Contemporânea	Analisar a atuação docente no contexto do AEE para alunos com TEA na educação básica.	Foi constatado que a professora participante concebe o serviço de AEE como um pilar à inclusão dos estudantes público-alvo, percebendo a necessidade de mudar suas ações para favorecer o desenvolvimento dos alunos com mais qualidade.
---	------	---	---	--	---	--

Fonte: A autora (2024).

Os resultados discutidos nesses artigos, de modo geral, evidenciam a necessidade de mais investigações acerca da relação ensino regular e serviço de AEE. Barbosa e Fumes (2016) reforçam que o ingresso de estudantes com o TEA no ensino regular pode ser considerado recente, portanto, configura-se como um desafio à escola e aos docentes que atuam junto a esses estudantes. Segundo as autoras:

Nesse sentido, o movimento da inclusão escolar permite que pessoas com TEA e/ou deficiências tenham acesso à educação, principalmente em ambientes inclusivos, propaga novas atitudes em relação às ações que ocorrem no ambiente escolar, como o apreço à diversidade humana, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a proposição de outras práticas pedagógicas (Barbosa; Fumes, 2017, p. 5).

Discutindo a alfabetização e o letramento para esse público, Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016, p. 1) ressaltam que “[...] as diferentes deficiências exigem práticas pedagógicas especiais próprias, de acordo com suas necessidades e potencialidades. Este também é o caso de criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Por esse motivo, enquanto educadores, devemos refletir sobre esse pressuposto, compreendendo, conforme essas autoras, que:

[...] a linguagem oral, o processo de alfabetização e letramento é essencial para a consolidação das relações interpessoais, especialmente para os alunos com TEA. É necessário que sejam estimuladas suas habilidades de comunicação e expressão, para que consigam interagir socialmente e compreender a sua realidade e agir sobre ela,

minimizando, dessa forma, as barreiras trazidas pelo transtorno (Capellini, Shibukawa; Rinaldo, 2016, p. 2).

Pensando nisso, surgiram as seguintes questões: como a relação dos professores do ensino regular e do AEE estão favorecendo o processo de alfabetização de estudantes com TEA? Como esta articulação ou trabalho colaborativo acontece nestes dois contextos de aprendizagem?

Intuindo, portanto, compreender essas problemáticas, esta pesquisa, de modo geral, visa analisar as práticas de alfabetização vivenciadas por uma criança com TEA, a partir do trabalho colaborativo de professores do ensino regular e do AEE, tendo como objetivos específicos: 1) analisar como acontece o planejamento das atividades de alfabetização que o estudante com TEA vivenciam na escola; 2) compreender o que a criança com TEA vivencia de alfabetização na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, no momento do atendimento educacional especializado; e 3) identificar as estratégias utilizadas durante as intervenções pedagógicas nos dois contextos de aprendizagem, bem como as metodologias que orientam as práticas e os procedimentos na atuação pedagógica de ambos os professores no processo de alfabetização da criança com TEA.

Sendo assim, pensar no processo de alfabetização das pessoas com TEA é ir além da compreensão de conceber esse processo como um direito, é enxergar as possibilidades e as potencialidades diante dos desafios de cada quadro clínico/pedagógico.

1.1 MARCO TEÓRICO

O marco teórico está dividido em quatro capítulos. Na primeira seção, discutimos sobre o construtivismo social, especificamente acerca da abordagem histórico-cultural, do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934). Compreendemos que, fundamentalmente, essa teoria subsidia o diálogo sobre o processo de alfabetização, pois concebe a figura do mediador da aprendizagem – em nossa discussão, os professores – como agentes facilitadores do processo de desenvolvimento dos sujeitos.

É importante mencionar que Vygotsky é contemporâneo do também psicólogo e biólogo Jean Piaget (1896-1980). O sueco Piaget foi um dos nomes mais influentes no campo da educação, no século XX. No entanto, sua epistemologia diverge da de Vygotsky. Cabe, portanto, uma breve discussão sobre a nossa preferência pela teoria de Vygotsky como fundamento desta pesquisa. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999):

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreira; Teberosky, 1999, p. 29).

Partindo disso, é possível entender que, para Piaget, o sujeito também constrói o seu conhecimento. Contudo, ao contrário de Vygotsky, na epistemologia genética de Piaget, o desenvolvimento do sujeito promove a aprendizagem, e esta só acontece quando o desenvolvimento cognitivo está estruturado para, então, promover a interação com o mundo.

Dito isso, como veremos no tópico destinado à escola de Vygotsky, mais adiante, para ele, é a aprendizagem que promove o desenvolvimento do sujeito, a partir da interação com o outro, isto é, o desenvolvimento cognitivo é favorecido pelo contexto cultural. Nesse panorama, Vygotsky entende que todos nós somos seres sociais e nos compomos na troca com o outro. Partindo desse pressuposto, este é o motivo pela nossa preferência pelos postulados de Vygotsky, a fim de alcançar os objetivos deste estudo.

A segunda parte desta pesquisa trata sobre a criança com TEA e seu processo de escolarização, trazendo uma discussão sobre seu percurso histórico até os dias atuais.

A terceira parte concentra-se na contextualização da alfabetização no Brasil. Nessa seção, temos como expoente principal o autor Moraes (2012), que, com suas pesquisas, provoca discussões sobre como pensar a alfabetização e como os estudantes podem se apropriar da notação alfabética de maneira reflexiva e significativa, entendendo, assim, a organização e o funcionamento da língua materna⁵. A discussão também se delinearà à luz do arcabouço teórico da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), que tanto contribuiu para o cenário da alfabetização no Brasil, com a difusão da teoria do construtivismo.

A quarta etapa consiste num apanhado geral sobre o delineamento histórico dos dispositivos legais concernentes à educação especial na perspectiva inclusiva. Primeiramente, para o público geral e, em seguida, para o público com TEA.

⁵ Nos referimos ao português como língua materna.

2 (RE)VISITANDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

O bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi o primeiro teórico a estabelecer as relações entre a Psicologia e a Pedagogia, ao considerar que o desenvolvimento da intelectualidade humana nasce da interação social e das condições de vida, ganhando destaque após a publicação da obra *Pensamento e Linguagem*, em 1962.

O cerne de sua teoria está na origem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, o funcionamento psicológico exclusivo do ser humano – capacidade simbólica, consciência e atividade psíquica –, a capacidade que nos diferencia dos demais animais. Esse desenvolvimento ocorre em quatro domínios genéticos: 1) filogênese – a ascendência da espécie; a constituição/configuração de seu aparato biológico –; 2) sociogênese – a ascendência da sociedade; o arcabouço histórico-cultural –; 3) ontogênese – a ascendência do sujeito; seu desenvolvimento biológico natural –; e 4) microgênese – a ascendência do sujeito como um ser único; diferenciação do outro apesar da mesma origem.

A epistemologia de Vygotsky nasce, portanto, da construção do conhecimento humano, oriundo do social para o individual, desde o nascimento, através da interação com o meio. Em outras palavras, o desenvolvimento dos sujeitos recebe influências biológicas e socioculturais. Por exemplo, vamos pensar agora em duas crianças na mesma faixa etária, uma ocidental e outra oriental. A criança ocidental, ao conviver com seus pares (elemento mediador), aprendeu a alimentar-se utilizando o garfo, enquanto a criança oriental, nas mesmas condições de socialização, aprendeu a alimentar-se utilizando o *hashi* – os famosos palitinhos japoneses. Isso significa que, em processos de mediação ou de ambientação cultural diferentes, adquirimos habilidades, experiências, conhecimentos, hábitos, etc. distintos. Porém, isso não significa que a criança ocidental não possa vir a aprender a alimentar-se utilizando o *hashi*, o mesmo vale para a criança oriental, ou seja, a aprendizagem é o resultado do intercâmbio cultural que parte do meio e do acesso a esses utensílios.

Podemos destacar a cultura como um aspecto fundamental da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, pois ela faz parte da natureza humana, tal como fatores biológicos. Por meio do exemplo supracitado, podemos compreender que o fator cultural não é um aspecto generalizado, isto é, não vivemos sob uma mesma ótica, no que diz respeito à cultura, seja quando pensamos nos distanciamentos geográficos e nas formações dos povos, seja quando pensamos nos diferentes grupos sociais que formam a sociedade como um todo. Em outras palavras, os sujeitos são constituídos pelas diferentes formas de culturas criadas por eles mesmos.

A relação sujeito-mundo detém, portanto, múltiplas facetas, que culminam no desenvolvimento psicológico superior do homem, isto é, os sistemas simbólicos que mediam essa relação. Dito isso, é certo afirmar que, nesse processo de interação, o sujeito consegue transformar a si mesmo como resultado do convívio com o outro que, por sua vez, possui uma bagagem cultural mais extensa, isto é, mais experiente.

Nessa correspondência, outros dois conceitos de Vygotsky se relacionam: os instrumentos e os signos, também chamados de elementos mediadores entre a criança e o meio, pois, como vimos no exemplo mencionado anteriormente, essa interação não ocorre de maneira direta e espontânea.

Os instrumentos – de caráter físico, no caso, os utensílios do nosso exemplo – são ferramentas/objetos oriundos da criação humana, que, quando utilizados, auxiliam em nossas atividades – representação literal. Por sua vez, os signos assumem o mesmo caráter dos instrumentos, porém no campo psicológico – são os chamados instrumentos psíquicos/simbólicos –, isto é, são representações mentais em substituição aos objetos do mundo físico, como, por exemplo, a linguagem – discutiremos este signo mais adiante.

Podemos afirmar, portanto, que existe uma relação lógica entre o uso de signos e o uso de instrumentos, e que esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007). Conforme o Vygotsky (2007):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar *muitas* semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos de signos. E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais (Vygotsky, 2007, p. 52).

Dessa forma, compreendendo o cérebro como um sistema aberto e flexível, em resposta ao contexto histórico e cultural dos sujeitos, e ao ter como ponto norteador o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky relacionou aspectos biológicos e socioculturais como determinantes, caracterizando a sua abordagem psicológica como genética⁶ e interacionista. Portanto, a internalização de conceitos por parte do sujeito em desenvolvimento configura o seu desenvolvimento cognitivo, que, por sua vez, é fruto do meio. Segundo o autor:

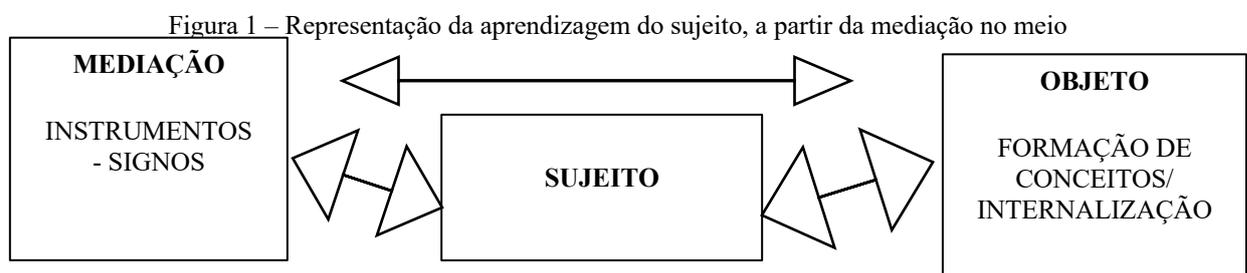
⁶ Na Teoria Histórico-Cultural, a palavra *genética* tem o enfoque na construção do conhecimento humano, ou seja, em como nós aprendemos.

Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso (Vygotsky, 2007, p. 56-57, grifo do autor).

Isso significa que, no estágio inicial, os processos psicológicos são intersíquicos, isto é, ações partilhadas entre a criança e o sujeito mediador. Ao decorrer do processo maturacional da criança, a partir do acesso/uso dos elementos mediadores (signos e instrumentos), esses processos psicológicos passam a ser realizados somente por ela, pois o fenômeno passa a ser intrapsíquico, ou seja, a criança já aprendeu a internalizar conceitos, passando a pensar o mundo por si mesma. Segundo Vygotsky (2007):

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova identidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica ‘interiorizam-se’, tornando-se a base da fala interior (Vygotsky, 2007, p. 58).

Sobre esse conceito, vejamos a representação abaixo.



Fonte: A autora (2024).

A respeito dos signos, a nossa discussão focalizará a linguagem, não só por ela ser, conforme Vygotsky (2007), o sistema simbólico mais importante para a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas, também, porque os seus estudos favorecem a aprendizagem da criança, no que diz respeito à língua materna. Trata-se, pois, de

um arcabouço teórico caro para diferentes áreas de estudo do desenvolvimento infantil, justamente por favorecer, através da interação e da mediação, as relações sociais e o entendimento do sujeito como um ser único e, ao mesmo tempo, participante da constituição do outro.

2.1 O PENSAMENTO E A LINGUAGEM NA ESCOLA DE VYGOTSKY

Como vimos, o homem se origina como espécie (*homo sapiens*) e só passa à condição de ser humano através das interações com o outro, o que ocorre por meio da linguagem. Assim, é certo afirmar que esse signo exerce um papel fundamental na formação do desenvolvimento do homem como ser humano pertencente a um contexto histórico-cultural.

Partindo do proposto por Vygotsky (2007), a cultura é interiorizada pelos sujeitos ao longo da vida. Na perspectiva do teórico, o desenvolvimento cognitivo ocorre de fora para dentro, isto é, a aprendizagem e o desenvolvimento humano são frutos de estímulos externos. Diante disso, sem a exposição e a internalização da cultura pelo homem, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorrerá. Para tanto, é necessário que o processo de mediação ocorra.

No que diz respeito ao processo de mediação, primeiramente, é importante entendermos que a fala é associada a uma nova função, isto é, à percepção de mundo pela verbalização. Segundo Vygotsky (2007):

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção ‘natural’ é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 2007, p. 23).

A partir disso, compreendemos que a linguagem e a percepção estão conectadas, mesmo em uma etapa do desenvolvimento muito precoce. “Na solução de problemas não verbais, mesmo que o problema seja resolvido sem a emissão de nenhum som, a linguagem tem um papel no resultado” (Vygotsky, 2007, p. 24). Partindo dessa ideia, a linguagem, mesmo que de uma maneira não verbal, media a relação entre aprendizado e desenvolvimento.

Como sabemos, a evolução cultural propicia o desenvolvimento da relação pensamento e linguagem, pois, se o bebê humano é elevado a essa condição em razão de suas interações com o agente mediador, é correto afirmar que ele já compreende a *palavra*.

Essa relação tem origens distintas, porém se encontra na trajetória do processo para a *palavra*. É importante entender que a linguagem “é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (Vygotsky, 2009, p.11). Portanto, o funcionamento psicológico é ancorado nas situações de interações sociais ambientadas em um contexto histórico e cultural.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem zonas de estabilidade variadas. O significado é uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso, é uma zona mais estável, uniforme e exata (Vygotsky, 2009, p. 465).

Em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2009), Vygotsky se debruça na busca pela compreensão da relação entre o pensamento e a linguagem, questão que impulsiona o diálogo entre as funções psicológicas e as diferentes atividades da consciência (Vygotsky, 2009). O quadro abaixo esquematiza essa relação, seguindo, para isso, a organização de Vygotsky (2007).

Quadro 2 – Representação da relação pensamento e linguagem

Linguagem pré-verbal	Caracterizada pelo choro, murmúrio, balbucio, etc.
Pensamento pré-intelectual da linguagem	Caracterizado pela forma de inteligência primária dos sujeitos (natureza instintiva).
Pensamento verbal	Se antes não dominava a linguagem, nesta fase, a criança já apresenta o pensamento marcado pela atividade cognitiva, isto é, a externalização de vontades, desejos, incômodos, etc., por meio da verbalização.
Linguagem intelectual	Nesta fase, a criança já apresenta domínio do pensamento reflexivo/subjetivo.

Fonte: A autora (2024).

Em síntese, o pensamento antecede a linguagem, pois as primeiras tentativas de verbalização das crianças – os chamados balbucios – ocorrem sem a formalização do pensamento. A função social da fala, isto é, o uso formal da linguagem, é desenvolvida por meio da aprendizagem do sujeito, marcando o amadurecimento da sua cognição e intelectualidade. Conforme Vygotsky (2009):

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (Vygotsky, 2009, p. 11).

Tomando como exemplo um sujeito privado de relação social, no que se refere ao intercâmbio de ideias e vivências, através da comunicação do tipo verbal, Vygotsky (2009) compreende que ele não irá desenvolver sua capacidade de fala, devido à ausência de mediação. Seguindo essa ideia, o processo de atribuir sentidos às palavras surge já na idade infantil. Conforme o autor:

Com tudo isso revela-se um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (Vygotsky, 2009, p. 148-149, grifo do autor).

Em sua visão da análise genética do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2009) propõe que “a relação entre esses processos não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo o desenvolvimento, mas uma grandeza variável” (Vygotsky, 2009, p. 111).

Dessa forma, essa relação vai se modificando, à medida que o sujeito se desenvolve, além de acontecerem mudanças quando este apresenta algum tipo de *perturbação* ou *retardamento*,⁷ pois “[...] a relação entre pensamento e linguagem não é constante para todos os casos de perturbação, de retardamento, de inversão no desenvolvimento, de mudança patológica do intelecto ou da linguagem [...]” (Vygotsky, 2009, p. 111).

Compreendemos, portanto, que a natureza genética do pensamento e da linguagem fecundam o terreno para que a fala se torne um processo intelectual e o pensamento um processo verbalizado (Vygotsky, 2009). Segundo o autor:

Esquemáticamente, poderíamos conceber a relação entre pensamento e linguagem como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o chamado campo do ‘pensamento verbalizado’ (Vygotsky, 2009, p. 139).

Isso deixa explícito que ambos os processos caminham de maneira convergente. Nas palavras de Vygotsky (2009): “[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de

⁷ Neste ponto do texto, mantivemos as palavras “perturbação” e “retardamento”, utilizadas por Vygotsky (2009).

comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de *propriedades e leis específicas*, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem” (Vygotsky, 2009, p. 149, grifo do autor).

Em seu estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos das crianças em idade escolar, o teórico faz uma importante reflexão sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Para ele:

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem e pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material (Vygotsky, 2009, p. 312-313).

Isso significa que a linguagem escrita é diferente da linguagem falada. Ainda que a escrita se apresente como algo não necessário, por assim dizer, ao aluno iniciante no universo escolar, este demonstra ter alguma noção da utilidade dessa nova função de linguagem (Vygotsky, 2009). Conforme Vygotsky (2009):

Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação (Vygotsky, 2009, p. 315).

Mas, então, qual é a diferença entre fala e escrita na perspectiva vygotskyana? Para Vygotsky (2009), não é necessário criar uma motivação para a linguagem falada, por outro lado, na escrita, o fator motivação precisa ser estimulado – e é aqui que entra a mediação para a aquisição desse tipo de linguagem –, pois “a escrita é uma função específica da linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento” (Vygotsky, 2009, p. 312). Ainda de acordo com o autor:

Neste sentido, a linguagem escrita difere da linguagem falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir as etapas da evolução da linguagem falada, não possa corresponder ao nível de desenvolvimento da linguagem falada (Vygotsky, 2009, p. 313).

A seguir, discutiremos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conforme Vygotsky (2009), uma vez que é através da aprendizagem que nos desenvolvemos ao longo da vida, tendo a linguagem como um signo determinante para a formação da intelectualidade, partindo do pressuposto de que “a situação da escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (Vygotsky, 2009, p. 314). (Re)Apresentaremos, então, o conceito mais difundido da epistemologia de Vygotsky: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que permite amadurecer junto às crianças essa função da linguagem.

2.2 A ZDP E O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS E SOCIAIS

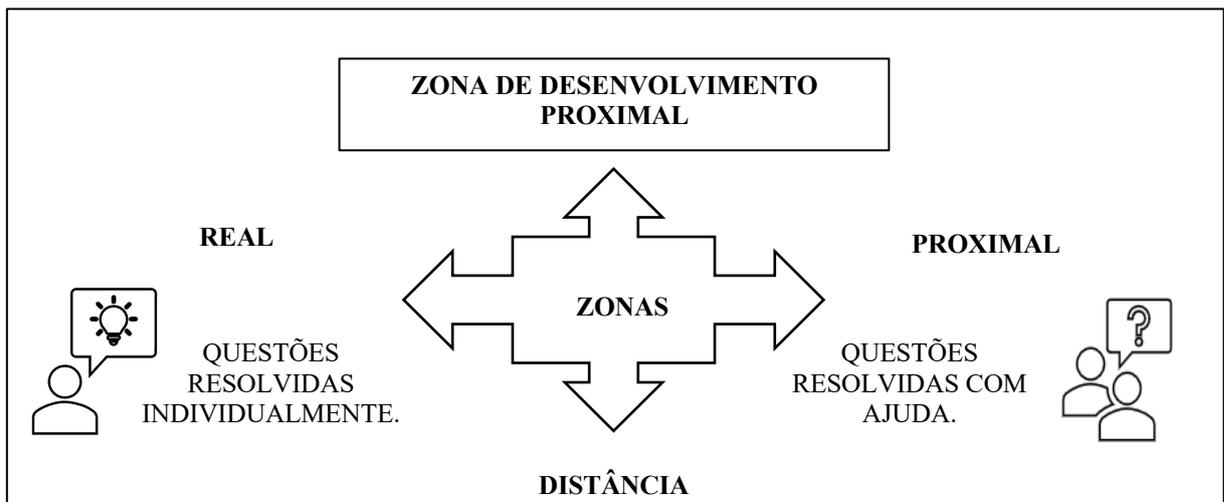
Antes de iniciarmos esta discussão, é importante (re)afirmar a importância do conceito da ZDP, de Vygotsky (2007), na prática educativa, pois esse conceito auxilia na compreensão dos educadores sobre como favorecer o desenvolvimento cognitivo de seus estudantes.

Partindo do pressuposto da ZDP, de Vygotsky (2007), podemos considerar que os processos de ensino-aprendizagem são fatores fundamentais na apropriação de novos conceitos e, por conseguinte, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conforme o autor, a ZDP é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97).

Podemos dizer, portanto, que o psiquismo humano está em processo contínuo de desenvolvimento, através da mediação, desde o nascimento do sujeito, o qual, por sua vez, está inserido dentro de um contexto sociocultural. Em outras palavras, é através da ZDP que a consciência humana se constitui.

Pensando a ZDP no desenvolvimento infantil dos sujeitos com TEA, acreditamos que esse aparato teórico fornece importantes subsídios para que os agentes mediadores possam atuar de maneira mais assertiva e significativa, através da interação social – área comumente afetada pelo transtorno. Com essa questão devidamente trabalhada dentro das possibilidades do sujeito, acreditamos, também, que os novos conhecimentos serão internalizados com mais facilidade – aprendizagem com significado. A figura abaixo sintetiza o conceito da ZDP.



Fonte: A autora (2024).

O desenvolvimento real constitui-se pelo conhecimento que já temos sobre um determinado objeto (saber atual), ou seja, algo que já dominamos e que conseguimos realizar sozinhos, sem a intervenção do outro. Por sua vez, a ZDP se caracteriza pelo conhecimento ainda não internalizado pelo sujeito, mas que detém o potencial para alcançar (saber potencial). No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessária a ajuda de uma figura mediadora, para auxiliar o sujeito menos experiente a avançar e a internalizar o novo conhecimento. Em outras palavras, esse conceito define o que o sujeito já sabe (conhecimentos prévios) e o que (ainda) não sabe.

Essa dicotomia permanece de maneira dinâmica ao longo da nossa vida, pois, à medida que aprendemos e internalizamos novos conhecimentos, novas possibilidades de expansão de conceitos são expostas. Portanto, Vygotsky (2007) concebe que a aprendizagem gera o desenvolvimento e não o contrário – visão defendida por concepções teóricas de base biológica, como, por exemplo, a teoria de Piaget, que, inclusive, é bastante criticada por Vygotsky.

Aqui compreendemos, de modo claro, a relação dos fatores biológicos e sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a capacidade simbólica (pensamento e linguagem). A dimensão social do sujeito é, portanto, construída por intermédio da mediação cultural, que incide diretamente sobre a ZDP, ou seja, os aspectos culturais não advêm da identidade genética, visto que, para percebê-los e internalizá-los, o sujeito precisa inserir-se no mundo social. Ademais, para que isso ocorra, a figura do agente mediador é requisitada, a fim de oferecer o suporte adequado.

Seguindo esse raciocínio, compreender o cérebro como um “mecanismo aberto” que possui um sistema de funcionamento e de desenvolvimento dinâmico, ao longo da trajetória de vida do sujeito, é entender sua unicidade diante das diferentes formas de culturas que entrelaçam e conduzem o sujeito ao mecanismo do mundo social.

Diante disso, um outro pressuposto teórico bastante difundido na epistemologia de Vygotsky, é o conceito da defectologia⁸. Este conceito tem por interesse o estudo do “defeito”, ou seja, a deficiência dos sujeitos, sendo usado, à época, para se referir às crianças entendidas como “anormais”, isto é, àquelas nascidas com alguma deficiência, seja de ordem genética ou não.

Ao abordar sobre os fundamentos da defectologia, Vygotsky debruçou-se sobre as características das pessoas com deficiência, bem como acerca dos impactos no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, pois, até então, essas pessoas eram tidas como “inferiores e incapacitadas de aprender”. Apesar de esses estudos terem contribuído para o surgimento de debates e para o amadurecimento das formas de ensino para esse público, ainda é comum observar um viés biologizante sobre as potencialidades de aprendizagem dessas pessoas.

2.3 OS PRESSUPOSTOS DOS FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY

Antes de iniciar, de fato, esta subseção, é importante esclarecer alguns pontos acerca da teorização de Vygotsky (2019) sobre a defectologia – a ciência do estudo do defeito. Notadamente, dada à sua época, o teórico referia-se às pessoas com deficiência como aquelas que têm algum “defeito”. Contudo, os postulados do autor, nessa perspectiva, centralizam-se nas potencialidades dos sujeitos e não em suas questões biológicas.

Para Vygotsky (2019), a aprendizagem e o desenvolvimento não se dão de maneira hegemônica. Partindo desse entendimento, o potencial de desenvolvimento é uma condição natural para qualquer ser humano e, se tratando de pessoas com deficiência, podemos entender, a partir dos estudos do teórico, que há diversos modos de desenvolvimento, bem como diversas maneiras de enxergá-lo.

Dito isso, a deficiência não se constitui como um impedimento para o desenvolvimento do sujeito – do ponto de vista da aprendizagem –, uma vez que isso se dá na

⁸ *Defecto* significa defeito/déficit e *logia*, o estudo sobre determinada área do conhecimento.

mediação social, pois, como vimos, as funções psicológicas superiores não surgem espontaneamente ao longo da vida. Conforme o autor:

A defectologia realiza atualmente um trabalho ideológico semelhante ao que fizeram em seu tempo a pedagogia e a psicologia infantil, quando defendiam o postulado seguinte: a criança não é um adulto em miniatura. A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (Vygotsky, 2019, p. 31).

Nesse sentido, podemos afirmar, com base nas ideias de Vygotsky (2009), que a criança com deficiência não é menos capaz – em termos de aprendizagem e, por conseguinte, em termos de desenvolvimento –, se comparada à criança sem deficiência. Todavia, é importante ressaltar que o meio social tem influência direta sobre a “qualidade” do desenvolvimento da criança com deficiência – e sem deficiência também –, isto é, subsídios para que esse sujeito se desenvolva dentro de suas possibilidades.

Em sua dialética sobre o contexto biológico e social, Vygotsky postula que, independentemente de algum déficit biológico, o sujeito desenvolve-se por intermédio dos estímulos sociais que lhes são oferecidos/disponibilizados.

No capítulo “A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento da criança anormal”, Vygotsky trata das questões biológicas e psicológicas, destacando a palavra social como pano de fundo dessa dialética. Segundo ele, “[...] essa palavra significa todo o cultural que é social” (Vygotsky, 2019, p. 43). O autor concebe, portanto, a cultura como o produto dessa relação de vida e de atividade social do sujeito. Para ele:

A criança abandonada à própria sorte, e também privada de qualquer processo de ensino, encontra-se no caminho do desenvolvimento cultural. Em outras palavras, no desenvolvimento psicológico natural da criança e em seu meio circundante, na necessidade de relacionar-se com esse meio, criam-se todos os fatos necessários com o fim de que se realize o desenvolvimento cultural, o caminhar espontâneo da criança, do desenvolvimento natural ao desenvolvimento cultural (Vygotsky, 2019, p. 251).

Essa reflexão do autor repercute no antigo modelo médico de olhar para a aprendizagem e para o desenvolvimento da pessoa com deficiência pela ótica de sua condição, pois partia-se da natureza biológica como aspecto incapacitante/limitante de qualquer aprendizado. Conforme Vygotsky (2019):

O ponto de vista tradicional partiu do defeito como uma deficiência que limita e reduz o desenvolvimento da criança, que se caracteriza, principalmente, pelo aspecto do desaparecimento de umas ou outras funções. Toda a psicologia da criança anormal foi elaborada, de modo geral, segundo o método da subtração das funções da psicologia da criança normal (Vygotsky, 2019, p. 251).

Isso significa que tanto a produção de ciência quanto os debates acerca da criança com deficiência nasceram de estudos com visões tradicionais acerca do desenvolvimento infantil, em que, notadamente, a orientação para as potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos eram desacreditadas por visões incapacitantes.

Em “Os problemas limítrofes da defectologia” – terceira parte do estudo –, Vygotsky aborda a respeito do desenvolvimento da “criança difícil”,⁹ isto é, a criança com deficiência. Nesse campo, o pesquisador relaciona, em suas palavras, “dois tipos de crianças”. Falaremos do primeiro tipo, as crianças destoantes do “desenvolvimento normal” em razão de alguma questão orgânica.

Ao relacionar o processo de aprendizagem e a criança com deficiência, Vygotsky (2019) ressalta que outras necessidades irão se apresentar, de modo particular, em cada sujeito, em resposta ao seu comprometimento. A partir disso, podemos conceber que cada criança, independentemente de sua deficiência, se desenvolve ao seu modo. Isso está relacionado com outros dois conceitos dessa teoria: a deficiência primária e a deficiência secundária.

Esses conceitos são fundamentais para as pessoas com deficiência e para as pessoas que trabalham junto a elas. Conforme Vygotsky, a deficiência primária é aquela relacionada a fatores orgânicos, isto é, de causa biológica – cognitiva, motora, etc. –, ao passo que a secundária se relaciona com a ideia de que, além das limitações internas – as deficiências –, os sujeitos também encontram dificuldades em seu meio social e cultural – falta de suporte correspondente, adequações ambientais e pedagógicas etc.. Sendo assim, é correto afirmar que a deficiência secundária exerce um impacto maior na crescente de desenvolvimento dos sujeitos que têm alguma deficiência primária, pois as dificuldades que eles encontram são provenientes da ausência ou da falta de assertividade do suporte necessário às suas demandas.

Nesse sentido, entendemos que o conceito de deficiência secundária, defendido por Vygotsky, é fundamental na discussão das práticas e dos procedimentos de trabalho junto às pessoas com TEA, pois, conforme já dito, esses sujeitos podem apresentar níveis variados de suporte, e isso se relaciona diretamente com os recursos e com as formas de apoio presentes no ambiente.

⁹ Mais uma vez, destacamos que esses termos correspondem à época dos estudos de Vygotsky.

Cabe aqui, portanto, uma discussão sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, precisamente as crianças com TEA. Para tanto, partimos da premissa de que a escola deve favorecer um ambiente estimulante, inclusivo e apto para minimizar barreiras que, porventura, possam inviabilizar/dificultar o sucesso e a permanência escolar desses alunos, pois defendemos que o acesso de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular é uma questão social e que a escola, juntamente com o seu corpo de professores e demais profissionais, deve trabalhar na promoção da ZDP dos alunos, estabelecendo pontes entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

Dito isso, a partir dos conceitos da defectologia e da ZDP, de Vygotsky, podemos pensar a educação inclusiva com base nas heterogeneidades dos sujeitos, pois o fator determinante do sucesso educativo está na ambientação dos alunos e nas propostas pedagógicas pensadas para eles.

3 O TEA E A CRIANÇA ESCOLARIZADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTORICIDADE DO TEA ATÉ OS DIAS ATUAIS

Os estudos sobre o que, mais tarde, seria conhecido como o *TEA* surgiram a partir das pesquisas do psiquiatra suíço Eugen Bleuler. No ano de 1911, Bleuler criou o termo “autismo”, que tem sua origem no grego *autos* – auto - “você”. O termo foi utilizado para descrever pacientes com uma forma específica de esquizofrenia: a Síndrome Autística da Esquizofrenia.

Em seu livro *Dementia Praecox* ou *Grupo das Esquizofrenias*, Bleuler descreveu o autismo como uma característica-chave da esquizofrenia, trazendo a ideia de pessoas distantes da realidade e com predominância de preferência à “vida interior”.¹⁰

Em meados da década de 40, a partir dos estudos do psiquiatra infantil austríaco-americano Leo Kanner, surgiu o primeiro conceito específico para o autismo. Em 1943, Kanner publicou o estudo *Transtorno Autístico do Contato Afetivo*, entendendo o autismo como um quadro clínico de psicose, em resposta à falta de vínculo afetivo entre os genitores e a criança, e apresentando o seu famoso conceito “mãe-geladeira”. Para o psiquiatra, como consequência desse distanciamento familiar, as crianças desenvolvem “comportamentos estranhos”, principalmente na esfera comportamental e interacional – natureza psicogênica. Em outras palavras, crianças com “incapacidade” de se conectar às pessoas e com as situações ao seu redor, desde um estágio muito precoce de suas vidas.

No ano seguinte, em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger publica um artigo sobre autismo, trazendo em seus resultados sintomas semelhantes aos de Kanner, porém distanciando-se da teoria psicogenética de seu antecessor. Na visão de Asperger, de modo geral, o autismo pode estar presente tanto em crianças com alguma “desordem mental”, quanto em crianças tidas como “inteligentes”.¹¹

Se tratando do percurso do TEA ao longo da história, nos deparamos com muitas dificuldades e descrenças. Segundo Jaswal (2017):

¹⁰ Fonte: The Autism History Project por Dr. Ellen Herman. Departamento de História da Universidade de Oregon (EUA). Disponível em: <https://blogs.uoregon.edu/autismhistoryproject/timeline/>.

¹¹ Fonte: The Autism History Project por Dr. Ellen Herman. Departamento de História da Universidade de Oregon (EUA). Disponível em: <https://blogs.uoregon.edu/autismhistoryproject/timeline/>.

Ao longo da história, as pessoas com autismo foram incompreendidas e marginalizadas, isoladas e ignoradas. Eles foram intimidados por seus pares, abandonados pelos pais e assassinados pelos nazistas. Eles foram objetos submetidos a alguns dos piores tratamentos (e ciência) inimagináveis, envolvendo tudo, desde queimação a choques elétricos. E isso foi apenas no século passado (Jaswal, 2017, p. 2, tradução nossa).

De acordo com o site¹² da Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association*) (APA), mais precisamente com o seu Dicionário de Psicologia, o autismo é:

qualquer um de um grupo de transtornos com início geralmente ocorrendo durante os anos pré-escolares e caracterizado por déficits variáveis, mas frequentemente marcantes e persistentes na comunicação social e interação social, incluindo dificuldades com a reciprocidade social-emocional, comportamentos de comunicação não verbal e relacionamentos sociais, juntamente com padrões restritos e repetitivos de interesses, comportamentos e/ou atividades (tradução nossa).

Seguindo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil adotou o DSM-V¹³ para subsidiar as tratativas sobre o transtorno. Convém ressaltar que este documento unificou as diferentes concepções sobre o TEA, a exemplo da Síndrome de Asperger, articulando o grupo dos chamados transtornos do neurodesenvolvimento.

São critérios de diagnóstico presentes no manual: “[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; presentes desde o início da infância e que limitam ou prejudicam o funcionamento diário (DSM-V, 2014)”.

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, o TEA varia de indivíduo para indivíduo e apresenta níveis de comprometimentos diferentes, sendo estes não “fixados”. O quadro abaixo traz um apanhado geral sobre os níveis de gravidade dos comprometimentos apresentados pelo DSM-V. Contudo, é importante dizer que não adotaremos, neste estudo, o modelo clínico/médico.

Quadro 3 – Níveis de gravidade de comprometimentos do TEA, de acordo com o DSM-V

Gravidades de comprometimentos do TEA, de acordo com o DSM-V		
Nível 1	Nível 2	Nível 3
Grau leve: o indivíduo demanda de pouca intervenção. Os	Grau moderado: o indivíduo demanda de intervenção para que	Grau severo: o indivíduo demanda de intervenção

¹² Disponível em: https://dictionary.apa.org/autism-spectrum-disorder?_gl=1*4zgd4v*_ga*MjgzODc4NTQuMTcxMDExNjQ0Nw..*_ga_SZXLGDJGNB*MTcxMDExNjQ1Ny4xLjEuMTcxMDExNjY1Mi4wLjAuMA. Acesso em:

¹³ Sistema de codificação oficial dos Estados Unidos da América para tratar de questões mentais e emocionais.

sintomas apresentados não trazem prejuízos à sua vida diária.	os déficits na linguagem e interação social sejam amenizados.	sistemática para que os prejuízos comportamentais e cognitivos sejam amenizados.
---	---	--

Fonte – DSM-V (2014).

No quadro a seguir, elencamos alguns sintomas que se enquadram nesses três níveis de suporte.

Quadro 4 – Alguns sintomas observados nos três níveis de suporte do TEA

Sintomas do TEA observados nos três níveis de suporte		
Nível 1 (conhecido como autismo leve)	Nível 2 (conhecido como autismo moderado)	Nível 3 (conhecido como autismo severo)
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na interação social (estabelecimento e manutenção de vínculos afetivos, bem como desconforto em ambientes que demandam interações sociais etc.); - Comportamentos repetitivos e restritos (interesse/fixação em um determinado tópico; movimentos corporais repetitivos, resistência a mudanças de rotina etc.); - Prejuízos na comunicação (dificuldade no estabelecimento de diálogos, bem como na compreensão destes, déficit na compreensão de aspectos linguísticos como metáforas e figuras de linguagem, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Maiores impactos cognitivos e de linguagem comparado ao nível 1 (desenvolvimento mais lento de aprendizagem e intencionalidade comunicativa); - Dificuldades ao se expressar, bem como na compreensão de formas de linguagens mais complexas em contextos variados; - Sensibilidades sensoriais, bem como a falta de habilidade ao lidar com suas emoções e situações conflituosas, podendo apresentar episódios de agressão física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Limitação/ausência da comunicação verbal; - Dificuldades na expressão de suas necessidades/emoções, bem como na aprendizagem de novas habilidades (podem apresentar deficiência intelectual); - Agressão física/comportamento dificultoso.

Fonte: A autora (2024).

Segundo informações do site do CDC,¹⁴ algumas crianças demonstram alguns desses sintomas logo nos doze primeiros meses de vida, enquanto outras aos dois anos ou mais de idade. O autismo acompanha o indivíduo ao longo de sua vida. Não há, portanto, uma cura conhecida para o transtorno. Contudo, com o avanço das descobertas científicas e do aprimoramento das intervenções clínicas e pedagógicas, descobriu-se que os sintomas podem ser minimizados – o que varia de indivíduo para indivíduo.

¹⁴ Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>. Acesso em:

Dentre outras características pouco conhecidas relacionadas ao transtorno estão: problemas gastrointestinais; hábitos alimentares inusitados; epilepsia; ansiedade, estresse ou preocupação excessiva (site CDC). Sem dúvidas, o diagnóstico precoce é fundamental. Podemos compreender, portanto, a razão pela qual o TEA desperta tanta curiosidade. Segundo Jaswal (2016):

Uma das coisas que torna o autismo tão fascinante e frustrante é sua heterogeneidade. Alguns autistas falam demais, outros não falam nada. Alguns pontuam fora dos gráficos em testes de QI, alguns são incapazes de fazer esses testes. Alguns não suportam luzes brilhantes ou sons altos, alguns têm sucesso com eles. Há um ditado na comunidade do autismo que se você conhece uma pessoa com autismo, você conhece uma pessoa com autismo (Jaswal, 2016, p. 3, tradução nossa).

Isso significa que, apesar da mesma condição clínica, cada pessoa com TEA é distinta. De modo abrangente, todos os seres humanos são únicos, contudo, pensar sobre o TEA é ir além do ordinário, isto é, a parcela da população cuja “configuração neurobiológica” está dentro daquilo que é comum. Apresentando-se, portanto, de maneiras e intensidades diferentes, o TEA na sala de aula se configura como um desafio, pois este ambiente, por si só, já é naturalmente heterogêneo.

Ainda segundo informações do CDC, não há um motivador específico ligado à causa do autismo, o que se sabe é que há múltiplos fatores de risco, tais quais: 1) ter um irmão com o diagnóstico; 2) questões genéticas ou de ordem cromossômica¹⁵; 3) complicações no momento do parto; e 4) genitores mais velhos. É importante mencionar que o transtorno ocorre independentemente da origem étnico-racial do indivíduo, contudo, acontece quatro vezes mais nas pessoas do sexo masculino.

No ano de 2022, uma nova CID (CID-11) passou a ter validação, e algumas mudanças foram introduzidas para o diagnóstico do TEA (código 6A02), dentre elas encontram-se: TEA com ou sem deficiência intelectual e TEA com ou sem prejuízos na linguagem funcional. É importante mencionar, também, que tanto o DSM-V, quanto a CID-11 entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando de níveis de gravidade, baseado na funcionalidade (DSM-V) ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID-11).

¹⁵ Por exemplo, a Síndrome do X Frágil – de origem genética e hereditária.

Dito isso, o diagnóstico do transtorno é clínico, a partir de uma série de análises, como, por exemplo, observação da criança, sessão de anamnese com os pais e aplicação de instrumentos de avaliação específicos.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO AEE PARA A CRIANÇA COM TEA

No Brasil, a educação inclusiva ganhou espaço, em 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024/61. Porém, foi apenas em 1970 que as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à sala de aula regular. Contudo, uma nova barreira se apresentava: as escolas e o sistema de ensino não estavam preparados/equipados para atender a este público. Em resposta a essa organização, eram os alunos com deficiência que tinham que se adequar ao espaço, bem como ao currículo escolar.

Em 1971, surgiu uma nova LDB, dispondo que os alunos com deficiência deveriam receber um tratamento especial. Mas, essa visão foi abandonada, em 1988, pela Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), que trouxe o pressuposto de “igualdade de condições, acesso e permanência nas escolas” para todos.

Em 1989, com a Lei nº 7.853/89, estabeleceu-se a matrícula obrigatória de pessoas com deficiência no ensino regular. Porém, o pensamento de que os alunos com deficiência não eram capazes de aprender e de relacionar-se como qualquer outra criança ainda era bastante generalizado na sociedade.

Esse entendimento começou a tomar novos rumos quando, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90 – ratificou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), já mencionado na Constituição Federal de 1988, especificamente em seu artigo 208, como um dos direitos dos alunos com deficiência matriculados no sistema público de ensino.

Entretanto, apesar dos esforços e dos avanços, alcançados em virtude das lutas dos movimentos das pessoas com deficiência na sociedade, foi somente em 1994 que essa preocupação tornou-se mundial, uma vez que, assim como o Brasil, outros países também estavam se mobilizando por esta causa. Surgiu, então, a Declaração de Salamanca (1994), com o compromisso de promover uma educação realmente inclusiva e de qualidade para todos. Esse importante documento foi impulsionado pelo Movimento Mundial de Educação para Todos.

Nesse mesmo ano, no Brasil, surgiu a Política Nacional de Educação Especial, porém esse dispositivo também possuía um caráter excludente, defendendo a ideia de que os alunos com deficiência não tinham a capacidade de acompanhar os alunos “normais”.

Em 1996, uma nova LDB entrou em vigor, trazendo um capítulo dedicado à educação especial. Do artigo 58 ao 60, o novo texto discorre sobre diretrizes para a inclusão e para o AEE, como, por exemplo, a importância de profissionais especializados e a necessidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Após o surgimento desse documento, outras leis e decretos foram criados – Lei nº 10.172/01, Decreto nº 6.094/07, Decreto nº 6.571/08 etc. – para garantir os direitos da pessoa com deficiência à educação.

Podemos dizer que a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), nos Estados Unidos da América, precisamente no estado de Nova York, no dia 30 de março de 2007, fortaleceu o cenário e o debate da visibilidade da pessoa com deficiência no Brasil. Em nosso país, o proposto pela Convenção foi sancionado em forma de decreto.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, trouxe uma série de avanços para o público com deficiência. Partindo do proposto pela Convenção, o termo “impedimento” passou a ser usado para definir pessoas que possuem impedimentos corporais – de função e de estrutura. Isso deixou claro a mudança de perspectiva do modelo médico para a visão social da deficiência, a partir da promoção de práticas inclusivas. Esse termo surge, então, para promover e facilitar o acesso das pessoas com deficiência aos diferentes espaços da sociedade. Agora, são os espaços que têm que se adequar para receber essas pessoas e não o contrário, ou seja, as barreiras de acesso que devem ser removidas.

Outro marco importante aconteceu em 2012, quando a ativista Berenice Piana, nascida em 1958, no estado do Paraná, mãe de uma criança autista¹⁶, tornou-se a primeira civil a sancionar uma lei, por meio da mobilização popular. Juntamente com outros pais e ativistas da causa do autismo, o texto foi escrito a punho pela própria Berenice, com a ajuda de agentes externos com conhecimento em direito e legislação. Essa foi a condição posta pelo senador que estava ajudando-a a aprovar a lei, justamente por entender que Berenice tinha conhecimento de causa para redigir um texto que realmente fosse trazer benefícios significativos à causa.

¹⁶ O filho de Berenice Piana nasceu em 1994.

Foi a partir da Lei Berenice Piana, de nº 12.764/12, que a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi instituída. Por meio dessa lei, tivemos o reconhecimento do TEA como deficiência. Além disso, a Lei Berenice Piana foi um divisor de águas para que a sociedade brasileira como um todo soubesse da existência do autismo e da importância do tratamento, através de intervenções especializadas.

Após as burocracias ocorridas ao longo do processo e diante da possibilidade iminente do engavetamento do texto pelos legisladores públicos – final de ano –, foi através dos esforços de Berenice que, no dia 27 de dezembro de 2012, a Lei nº 12.764/12 – popularmente conhecida como Lei Berenice Piana – foi aprovada por unanimidade no Senado Federal. Sem dúvidas, os esforços de Berenice para que o texto fosse aprovado a tempo foi uma conquista de caráter extraordinário.

Todo esse percurso foi desenhado devido ao pouco caso e à falta de conhecimento que ainda se tinha, no Brasil, em relação às pessoas com deficiência. Muito do que se sabia, à época, vinha do exterior, o acesso a informações atualizadas e/ou novas descobertas era escasso e essas informações não eram compartilhadas na sociedade. Berenice Piana relata, em suas entrevistas, que muitos de seus estudos foram realizados por meio de leituras em inglês, uma vez que a produção científica nacional, em relação ao quadro clínico do TEA, naquele momento, era quase inexistente. Ela também relata que seus estudos ajudaram no diagnóstico do seu filho, pois, assim como ela, de início, muitos profissionais médicos, procurados pela família de Berenice, não sabiam definir “o que o seu filho tinha”.¹⁷

Outro marco importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), de nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse dispositivo reúne um conjunto de normas, que visam assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de suas liberdades fundamentais e direitos básicos, tais como auxílio à inclusão e capacidade civil.

No capítulo IV, os artigos 27, 28 e 30 – sendo o 29 vetado – trazem informações específicas para a educação das pessoas com deficiência. É sabido que a Constituição Federal de 1988, precisamente em seu Artigo 205, já institui a educação como um direito de todos, contudo, a LBI reafirma esse direito, em seu Artigo 27, destacando naturalmente as especificidades das pessoas com deficiência. Nas letras do Artigo 27, encontra-se o seguinte:

¹⁷ Este relato está disponível no canal do YouTube do apresentador e também pai de autista, Marcos Mion. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tj6s54pDbJY>. Acesso em 06 fev. 2023.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Conforme esse Artigo, o sistema educativo deve ser inclusivo ao longo da trajetória escolar dos indivíduos com deficiência, proporcionando situações de aprendizagem que elevem o potencial cognitivo e social. O Artigo 28, por sua vez, corrobora essa concepção, instituindo que o poder público deve acompanhar todos os níveis e modalidades de ensino, implementando e assegurando o proposto pelos incisos do Artigo, a destacar:

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (Brasil, 2015).

Nesse sentido, compreendemos que o sistema de ensino deve olhar para os estudantes com deficiência individualmente, de modo que suas especificidades sejam assistidas e suas necessidades supridas, até mesmo em processos seletivos para o ingresso ao ensino superior, bem como na educação profissional e tecnológica, seja no sistema público ou privado de ensino, conforme exposto no Artigo 30 da Lei supracitada (Brasil, 2015).

Considerando o TEA, é importante destacar que esses dispositivos legais nos instigam a ponderar sobre as demandas de aprendizagem e os desafios enfrentados por essa comunidade. É importante que o conhecimento acerca do transtorno seja cada vez mais difundido, dando visibilidade a um público que, até pouco tempo, não era beneficiário desses direitos.

No cenário recente, em 2020, o público com TEA foi contemplado com a Lei Romeo Mion, de nº 13.977/20, que estabeleceu a criação de uma carteira de identificação da pessoa com TEA. Essa Lei facilitou a vida da pessoa com TEA em contextos do cotidiano, como, por exemplo, a prioridade de atendimento nos estabelecimentos de serviços – prioridade também assegurada pela LBI. Como é conhecido de maneira simplista pelo senso comum, o TEA “não tem cara”, ou seja, é uma deficiência oculta que pode sofrer discriminação por não ter um fenótipo.

Apesar dos avanços, a educação inclusiva em nosso país e o tratamento às pessoas com deficiência ainda não são suficientes. Se tratando do acesso à educação, observamos que há contradições entre a inclusão escolar e a prática pedagógica para esses estudantes, em relação aos dispositivos legais que os amparam.

Compreendendo que os educadores necessitam ter um olhar atento para com seus alunos, desde a educação infantil, é certo afirmar que estes têm um papel importante na comunicação de questões pedagógicas e sociais que se desenham de maneira corriqueira e fora do comum.

Portanto, nos estabelecimentos de ensino, o trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor especialista do AEE é crucial para o desenvolvimento das potencialidades desse público – não necessariamente diagnosticados com algum tipo de deficiência.

De modo particular, o TEA demanda constantes atualizações/estudos por partes dos educadores, pois as complexidades/especificidades do espectro, que se apresentam de maneira única nos indivíduos, exigem um olhar individualizado para, por exemplo, a utilização de recursos didáticos adequados às necessidades de cada um – um dos papéis dos professores especialistas que atuam nas SRMs. Conforme o exposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

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

O AEE é o serviço que atua na elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como na identificação de possíveis barreiras que possam vir a dificultar o desenvolvimento e a permanência do aluno com deficiência na escola. O caráter desse serviço é complementar e/ou suplementar. Isso significa que ele não substitui o ensino regular ou o seu currículo, assim como o professor especialista não detém das mesmas funções ou exerce o mesmo papel que o professor da sala de aula regular. Podemos dizer, portanto, que o AEE atua no desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia da criança com deficiência, tornando-a independente dentro de suas possibilidades, seja dentro ou fora do espaço escolar.

Mas, como é feita a solicitação deste serviço nas escolas? O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) é fomentado pelo Ministério da Educação (MEC). A solicitação de implantação de uma SRM deve ser realizada pela secretaria de educação da rede básica de ensino, que comunica a necessidade no Plano de Ações Articuladas (PAR), para, então, as escolas receberem os recursos necessários para a implantação do espaço de atendimento especializado.

Pensada especificamente para atender a educação básica, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, foi instituída, trazendo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Conforme o Artigo 2:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009).

Como vimos, a ideia da educação especial perpassa por todas as etapas de ensino, porém foi somente a partir da década de 70 que o debate sobre a oferta do atendimento educacional especializado ganhou força. Surgiu, nessa época, a Portaria nº 186/78, para fomentar a oferta deste serviço nas escolas, destinando-se exclusivamente aos estudantes com laudo médico. O serviço ofertado, contudo, tinha uma visão clínica/terapêutica fundamentada na deficiência do sujeito, deixando de lado as possibilidades de avanço pautadas em práticas pedagógicas significativas.

Para definir o direcionamento do atendimento educacional especializado, a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, foi instituída para facilitar o acesso dos estudantes com deficiência ao currículo escolar. Ficou resguardado que estados e municípios devem:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2007).

Convém ressaltar que o atendimento educacional especializado deve estar devidamente descrito no projeto político-pedagógico da escola, apresentando toda a configuração da SRM, bem como o quantitativo de alunos que recebem o atendimento.

Muitas crianças com TEA se beneficiam do AEE, justamente pela abordagem específica vivenciada na SRM. Esse serviço é fundamental para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas, uma vez que as crianças passam a maior parte do tempo nas escolas. Como a parceria entre família e profissionais externos também deve se

configurar como uma realidade, as perspectivas de desenvolvimento são ampliadas, visto que estratégias são definidas e alinhadas para favorecer as necessidades individuais do estudante.

3.3 A ALFABETIZAÇÃO E O CONSTRUTIVISMO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

A aquisição da língua escrita é um processo fascinante da evolução humana, uma herança cultural extraordinária. Conforme Cosenza e Guerra (2011):

A linguagem escrita surgiu há mais de 5 mil anos na Suméria, um antigo país da Mesopotâmia e, de forma independente, na China. A escrita suméria era gravada em placas de argila feita com caracteres cuneiformes que eram ideográficos, ou seja, representavam diretamente objetos ou ideias. O aparecimento de um sistema fonográfico, capaz de representar os sons da linguagem por meio dos sinais gráficos, permitiu a simplificação da escrita de uma forma notável, mas só aconteceu bem mais tarde. O alfabeto de origem latina é derivado do alfabeto grego, que por sua vez teve suas raízes no sistema de escrita desenvolvido pelos fenícios há cerca de 3 mil anos (Cosenza; Guerra, 2011, p. 99).

Se tratando do processo de aquisição da linguagem escrita, tivemos, nas décadas de 1960 a 1980, no Brasil, a predominância do método fônico, que objetiva explorar os sons, enfatizando as unidades menores (os fonemas) e a sua representação na escrita, isto é, ancorase na decodificação em detrimento da reflexão sobre a estrutura e a organização da língua materna. Isso diz muito sobre os fracassos que tivemos ao longo da história da alfabetização no Brasil. Conforme Mortatti (2006):

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos ‘fracasso escolar na alfabetização’ se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores (Mortatti, 2006).

Apesar do cenário não favorável da alfabetização no Brasil, segundo Mortatti (2006), os esforços para superar este problema passaram a ser repetidamente e amplamente discutidos; primeiramente, com foco na sistemática e, depois, na questão dos métodos – o que se estende até os dias atuais.

Nesse recorte histórico, surgiu a ideia do abandono dos métodos tradicionais, porém, conforme o autor, “muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os

métodos considerados antigos como o método silábico os e tradicionais” (Mortatti, 2006, p. 3).

A falta de compreensão de que muitas palavras não são escritas da mesma forma como as pronunciamos¹⁸ e de que um mesmo grafema pode representar mais de um fonema são aspectos que não são considerados pela maioria dos métodos tradicionais. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1999) pontuam que:

Pelo fato de se conceber a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som. É evidente que o método será tanto mais eficaz quanto mais o sistema da escrita estiver de acordo com os princípios alfabéticos, isto é, quanto mais perfeita seja a correspondência som-letra (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 22).

Os métodos tradicionais, portanto, desprezam a natureza alfabético-ortográfica de nosso sistema de escrita. No entanto, em nenhum sistema de escrita há a correspondência absoluta entre som e grafia (Ferreiro; Teberosky, 1999).

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, os educadores passaram a discutir sobre a ideia de livros dedicados à alfabetização, que trariam como conteúdo diferentes tipos de textos, com o objetivo de dialogar com o que estava sendo ventilado na sociedade, à época. Essa discussão/proposta, por assim dizer, deu origem ao que temos hoje em termos de livros didáticos para a alfabetização, não apenas com o foco principal no contato com diferentes tipos textuais, mas também com atividades que visam desenvolver a leitura e a escrita pela reflexão. Segundo Mortatti (2006):

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (Mortatti, 2006).

Contudo, conforme Morais (2012), no Brasil, aquilo que se entende como *sujeito alfabetizado* sofre mudanças ao longo do tempo. De acordo com o autor:

Nas seis últimas décadas, mudamos radicalmente nossas concepções sobre esses temas. Se nos anos 1950, em nosso país, ainda tomávamos por alfabetizado quem sabia assinar o próprio nome, hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos (Morais, 2012, p. 14).

¹⁸ Nos referimos aqui à variação linguística de nosso país.

Como sabemos, as divergências sobre como alfabetizar são muitas. Nesse aspecto, ao seguir a perspectiva de Morais (2012), fundamentamo-nos numa visão construtivista, para explicitar uma alfabetização pautada pelo ensino sistemático e reflexivo da língua materna. Porém, com ressalvas a respeito da ideia criada acerca dessa teoria: a ideia de que há um contexto de aprendizagem “solto”, sem planejamento por parte dos professores e sem critério de avaliação dos estudantes (Morais, 2012). Sobre isso, cabe aqui uma breve discussão.

O construtivismo tem como precursor o teórico suíço Jean Piaget, que, na esteira do movimento da Escola Nova, junto com outros pesquisadores, em meados do século XX, popularizou conceitos psicológicos sobre a ótica de como as crianças aprendem. A partir dos estudos de Piaget e do delineamento das ideias construtivistas, as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky criaram a psicogênese da língua escrita.

O fundamento dessa proposta está amparado na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, em relação ao processo de aquisição da língua escrita. Como sabemos, essa ideia não tem como pressuposto a alfabetização; na verdade, ela tem como interesse explicar as hipóteses, isto é, os níveis de escrita, bem como o que os alunos concebem sobre a aprendizagem e a apropriação desse objeto. Nesse sentido, essa proposta traz a ideia de que o sujeito constrói o seu próprio conhecimento, a partir do contato com textos do escopo de sua realidade.

Conforme mencionado acima, Ferreiro e Teberosky (1999) elaboraram etapas de escrita, que nos auxiliam a identificar e a compreender o nível de explicitação dos sujeitos no processo de construção desse conhecimento, que são denominadas de: 1) pré-silábica; 2) silábica; 3) silábico-alfabética; e 4) alfabética.

O nível pré-silábico corresponde ao momento em que a criança ainda não concebeu a notação alfabética como a representação das pautas sonoras das palavras (Morais, 2012). É comum, porém, momentâneo, que as crianças ainda não saibam diferenciar, por exemplo, o desenho e a escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Já na hipótese silábica, a criança passa a entender que, na representação da escrita, usa-se marcas gráficas diferentes (Morais, 2012; Ferreiro, Teberosky, 1999). “Segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos [...] em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 202). Desse modo, a representação é de uma letra para uma sílaba.

No que corresponde ao nível silábico-alfabético, a criança continua com suas tentativas de dar um valor sonoro à escrita, buscando a compreensão sobre as letras que compõem uma determinada palavra (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Por fim, na hipótese alfabética da aprendizagem da língua escrita, a criança já está transacionando da hipótese anterior para a alfabética, compreendendo o emprego de uma letra para cada fonema (Morais, 2012; Ferreiro, Teberosky, 1999).

Sobre a difusão desta proposta no Brasil, Moraes (2012) afirma que, em meados de 1980, muitos professores passaram a adotar o construtivismo como sinônimo da psicogênese da língua escrita. Nesse ínterim, ambas as propostas foram tomadas equivocadamente como um método de alfabetização por muitos professores. No entanto,

[...] o construtivismo é uma concepção teórica muito ampla, com raízes no campo da filosofia, não podendo ser reduzido a uma teoria sobre o aprendizado do sistema alfabético, nem se quer a uma única teoria psicológica (Morais, 2012, p. 46).

Como vimos, o ensino tradicional da língua, através dos métodos sintéticos, trouxe prejuízos ao longo da história da alfabetização no Brasil. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999):

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprenderem a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 27).

Portanto, é certo afirmar que a nossa língua escrita é um sistema notacional e não um código simplista e responsivo àquilo que é captado por nossos ouvidos (Morais, 2012). O viés tradicional de alfabetização, contudo, traz uma aprendizagem da notação alfabética mecanizada, pautada na memorização e na repetição, deixando de lado o conhecimento de que o nosso sistema de escrita é alfabético-ortográfico, isto é, detém regras que podem ser facilmente explicitadas, a partir do trabalho sistemático e da reflexão sobre a organização da língua.

Sendo uma convenção social, portanto, arbitrária, a língua portuguesa está organizada em casos regulares e irregulares. Nesse sentido, compreender a natureza ortográfica do sistema configura-se como uma das facetas do aprendizado da língua, após a compreensão da natureza alfabética pelos alfabetizandos. Em outras palavras, no ensino sistemático, devemos esclarecer aos alunos que as relações entre fonema e grafema não são biunívocas para todos os casos da língua.

A nível de esclarecimento, os casos regulares da língua – diretas, contextuais e morfológico-gramaticais – podem ser sistematizados por terem regras, ou seja, princípios

gerativos que justificam a sua organização. Por outro lado, nos casos irregulares das correspondências da língua não há regras que nos ajudam a explicar a sua natureza. Portanto, para esses casos, a memorização e os instrumentos externos, como, por exemplo, o dicionário, são necessários.

Compreender, pois, a nossa escrita alfabética como um sistema notacional é entender que ela “não se limita à dimensão sonora ou fonológica” (Morais, 2005, p. 16). Isso quer dizer que as particularidades da língua materna devem ser ensinadas desde cedo às crianças (Morais, 2012). Nas palavras de Moraes (2020: “no caso do aprendizado da notação escrita, parece-nos necessário diferenciar o que em nossa mente tem um formato *sonoro* daquilo que tem um formato *gráfico*” (Morais, 2020, p. 64). Dito isso, a mediação é importante para que as crianças possam refletir sobre essas particularidades da língua, buscando compreender a sua estrutura e funcionamento.

3.4 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DO SEA

A perspectiva do alfabetizar letrando advém do contexto de promoção da leitura e da produção de textos reais. Como vimos na introdução deste trabalho, ambos apresentam conceitos distintos, porém dependentes um do outro (Soares, 2020).

Nesse sentido, o estabelecimento de metas para cada ciclo de alfabetização é importante. Conforme defendido por Moraes (2010), a elaboração de propostas didáticas para o ensino da escrita alfabética é uma das aliadas para o favorecimento da aquisição e do domínio das correspondências de nossa língua. Segundo o autor:

Ao considerarmos que as crianças não são receptores que aprendem a escrita alfabética apenas reproduzindo o que os adultos lhes dizem e mostram pronto, ‘na forma correta’, julgamos que elas precisam ter um bom *input* do meio para poder pensar sobre como a escrita funciona. Dessa forma, a qualidade do que a escola lhes oferece para pensar é fundamental para que eles tenham boas reflexões (Morais, 2019, p. 22).

Mas, será que as escolas brasileiras possibilitam que as crianças pensem sobre a escrita alfabética? Como as crianças vêm refletindo sobre isso? Nesse sentido, Albuquerque (2005) reforça que, para o sucesso da alfabetização, a escola e o trabalho sistemático acerca do ensino do sistema de escrita alfabético são peças-chave. Nesse sentido, podemos projetar o

professor do ensino regular e o professor especialista do AEE como agentes fomentadores desse processo. Conforme a autora:

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético (Albuquerque, 2005, p. 18-19).

Partindo desse pressuposto, os professores devem buscar se conectar com os alunos, de modo a acessar seus conhecimentos, interesses, contexto social etc., a fim de estimular a leitura e a escrita com intencionalidade, partindo de um contexto real, levando-os, assim, à reflexão da escrita alfabética.

Como um dos resultados das mudanças do sistema educacional brasileiro, ao longo dos anos, temos o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012), que surgiu com a proposta de organizar e sistematizar objetivos para o ciclo de alfabetização – do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. O Pacto tem um caderno dedicado à educação inclusiva, trazendo encaminhamentos e orientações para o público-alvo da educação especial. Uma das justificativas para a sua elaboração, é o capacitismo¹⁹ atribuído aos alunos com deficiência. Conforme o material em questão:

Nas escolas, infelizmente, é comum que documentos que contenham diagnósticos médicos sirvam para justificar a falta de ação (da escola e do professor!) em relação ao aluno: isso ocorre quando o professor alega não se sentir preparado para o ensino de alunos ‘com deficiência’. Casos assim deveriam ser entendidos como ponto de partida para um trabalho de cunho educacional e pedagógico destinado a esses alunos, e não como o final do processo de escolarização para eles. Quando ocorre isso é como se a escola estivesse dizendo: estes não são capazes de aprender, desistimos! (Brasil, 2014, p. 8).

Nessa lógica, Soares (2020) defende que tanto o professor alfabetizador, quanto o alfabetizando se distinguem por suas características pessoais, como, por exemplo, traços de personalidade, variante linguística e classe social. Dito isso, não é novidade para ninguém que somos seres únicos, com potencial para aprender, independentemente das características

¹⁹ Capacitismo é a crença limitante relacionada às pessoas com deficiência; é uma ideia de inferioridade atribuída a essas pessoas, quando comparadas com aquelas que não têm deficiência.

peçoais. Para a autora: “essas peculiaridades de alfabetizador(a) e alfabetizados afetam a interação que entre eles ocorre, e intervêm na prática dos métodos, que procuram fazer a mediação entre ensino e aprendizagem” (Soares, 2020, p. 51). Esses métodos, em linhas gerais, são um conjunto de instrumentos que fundamentam e orientam a aprendizagem inicial da língua escrita, a partir de perspectivas linguísticas e psicológicas (Soares, 2020).

Segundo Ferreiro (2011): “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (Ferreiro, 2011, p. 22). Nesse sentido, quando pensamos em sons, letras e palavras, por exemplo, entendemos que tais aspectos da língua não se caracterizam mais como uma novidade para as crianças, muito embora não compreendam, ainda, o seu funcionamento e organização.

Nessa perspectiva, o termo “alfabetizar letrando” se apresenta como uma ideia que abrange estas duas dimensões da alfabetização, processos que, apesar de distintos, são complementares para a apropriação da língua materna.

O termo “alfabetizar letrando” foi cunhado pela pesquisadora brasileira Magda Soares, ao idealizar o ensino da leitura e da escrita que se distancia dos métodos tradicionais ou menos efetivos, nos quais a criança é “ensinada a decifrar” letras e palavras, isto é, a ideia geral de alfabetização. Todavia, a pesquisadora propôs a ideia do “letrar” atrelada a este processo, ou seja, a utilização destas competências em contextos reais – tipos textuais diversificados. Em outras palavras, entende-se que os sujeitos alfabetizados possam, de maneira significativa, participar efetivamente da sociedade, a partir do domínio das competências leitora e escritora (Soares, 2020).

A perspectiva do alfabetizar letrando reúne um escopo de características que nos ajudam a compreender a abordagem, a destacar: a ênfase na compreensão – leitura significativa/interpretativa daquilo que está lendo –; a aplicação em contextos reais – empregar as habilidades de leitura e escrita nas situações cotidianas –; e o pensamento crítico – confronto das informações, fontes, argumentações etc. Dito isso, é evidente que tal abordagem diverge da “alfabetização mecânica”, pois vai além do ensino do código alfabético.

Conforme Soares (2020, p. 63), “letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas”. O público geral, assim como muitos educadores, acabam tornando/tomando os conceitos de alfabetização e letramento como equivalentes, todavia ambos os conceitos

apresentam significados distintos, porém são indissociáveis e interdependentes um do outro (Soares, 2020). Conforme explicitado pela autora:

Assim, por um outro lado, é necessário reconhecer que *alfabetização* – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento (Soares, 2020, p. 64).

Diante disso, fica explícito que a visão contemporânea de aprendizagem da leitura e da escrita difere dos preceitos tradicionais, aqueles mecânicos, repetitivos e pouco reflexivos. Se antes as crianças eram condicionadas a codificar e a decodificar letras e palavras, sem qualquer significância para elas, agora elas podem aprender a língua materna de maneira mais atrativa, a partir de textos diversos, aproximando as convenções sociais da organização da língua com uso social e funcional de suas propriedades.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre o desenho metodológico adotado nesta pesquisa, para alcançar os objetivos estabelecidos. Trazendo à memória, este estudo tem como objetivo geral analisar as práticas de alfabetização vivenciadas por uma criança com TEA, a partir do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e do AEE. Para alcançar este objetivo, recorreremos à abordagem qualitativa, pois ela viabiliza uma visão analítica e holística dos aspectos da pesquisa.

Segundo Rampazzo (2015, p. 21), “atualmente, a ciência é entendida como uma busca constante de explicações e soluções, de revisão e reavaliação de seus resultados; e tem a consciência clara de sua falibilidade e de seus limites”. Dito isso, a pesquisa em Educação é, sem dúvidas, imprescindível para o desenvolvimento e o surgimento de novas ações educativas, tendo em vista as novas demandas presentes no âmbito escolar, dentre as quais podemos destacar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular aos moldes de seus respectivos dispositivos legais. Conforme o autor:

A pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas por meio dos processos do método científico (Rampazzo, 2015, p. 49).

Considerando que esta é uma pesquisa qualitativa, a partir dos pressupostos de Weller e Pfaff (2013), compreendemos a amplitude de significados que este tipo de pesquisa assume no campo da Educação, arranjando-se nas relações, nos processos e na natureza do fenômeno investigado. Segundo as autoras: “a história da pesquisa qualitativa nas Ciências da Educação remonta a estudos sobre processos educacionais em escolas europeias realizados no início do século XX e, nas pesquisas educacionais, apenas na segunda metade do século passado” (Weller; Pfaff, 2015, p. 14).

Isso deixa evidente que esse tipo de pesquisa ainda pode ser considerado “recente” dentro do método científico. Contudo, através dele, o curso investigativo das Ciências da Educação foi amplamente delineado, trazendo à luz novas perspectivas para uma discussão mais acurada da realidade social. Assim como elaborado por Rampazzo (2015):

A educação hoje não é mais responsabilidade apenas da família, pois se tornou condição essencial no processo de desenvolvimento técnico-científico. Eis a razão pela qual as sociedades tecnopolitanas investem uma grande porcentagem do seu orçamento na educação, o que, conseqüentemente, estimula as pesquisas técnico-

científicas. A racionalidade, o espírito crítico e a evolução do próprio pensamento filosófico requerem uma margem muito grande de liberdade de pensamento e de expressão (Rampazzo, 2015, p. 43).

Segundo Gatti e André (2015, p. 31), “a introdução dos métodos qualitativos em Educação no Brasil teve muita influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula”. Dito isso, o presente estudo qualitativo buscou ampliar a discussão acerca das figuras dos professores da sala de aula regular e do AEE na articulação de seus trabalhos para o alcance da alfabetização de alunos com TEA.

4.1 LOCAL DA PESQUISA

O campo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento deste estudo foi uma escola localizada no bairro do Espinheiro, em Recife-PE. É importante salientar que, a partir deste ponto, chamaremos esta unidade de ensino de Escola do Amanhã, nome fictício escolhido para que as professoras participantes não sejam identificadas, uma vez que a escola é de pequeno porte e, conseqüentemente, possui um corpo docente enxuto. Esclarecido isso, a Escola do Amanhã oferece as etapas da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais).

Segundo dados do INEP (2022), a taxa de aprovação desta unidade escolar corresponde a 98,4% (Taxas de Rendimento, INEP, 2022), com a taxa de matrícula distribuída da seguinte maneira: 61 matrículas na educação infantil; 257 nos anos iniciais; e 20 matrículas na Educação Especial (Censo Escolar, INEP, 2022).

A arquitetura da escola corresponde a uma casa domiciliar, portanto, não oferece uma estrutura muito adequada, em termos de conforto e de possibilidades lúdicas e pedagógicas. Por exemplo, o espaço não possui uma quadra esportiva/recreativa, os alunos fazem a recreação em um espaço consideravelmente pequeno, localizado na entrada da escola, coberto por areia e com poucos brinquedos coletivos. Com relação às salas de aulas, elas são climatizadas e dispõem de materiais/recursos pedagógicos em quantidades necessárias para suprir as necessidades dos professores; além disso, esses materiais/recursos são repostos, ao término do estoque, em um curto prazo de tempo.

Dentro desse cenário, objetivamos observar as práticas dos professores do ensino regular e do AEE junto a um aluno com TEA, matriculado no ensino fundamental I e em processo de alfabetização. Com essa intenção, observamos 5 aulas na sala de aula regular e 5

atendimentos do AEE, realizados na SRM, desenvolvidos pelos dois profissionais da educação participantes deste estudo. Convém ressaltar que ambos os professores atuam com a mesma criança com TEA indicada para esta pesquisa.

4.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa duas professoras efetivas da rede municipal de ensino do Recife. É importante destacar que ambas também receberam nomes fictícios, na análise dos dados deste estudo. A partir deste ponto, chamaremos a professora do ensino regular de Ana e a professora do AEE de Maria. Com relação à criança com TEA, observada durante as práticas das professoras, ela também recebeu um nome fictício: iremos nos dirigir ao estudante pelo nome de Yuri – um nome de origem oriental, levando em consideração o verdadeiro nome da criança, que advém de sua ascendência asiática. No quadro abaixo está organizada uma breve caracterização destes sujeitos.

Quadro 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Informações gerais
Professora Ana (sala regular)	Possui graduação em Pedagogia. Não tem curso de pós-graduação. Atua há mais de 27 anos como professora.
Professora Maria (AEE)	Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Especial, além de cursos de atualização na área e de abordagens para alunos com TEA. Atualmente, está cursando o mestrado profissional na área da Educação. Atua como professora há mais de 30 anos.
Aluno Yuri (1º ano)	A criança recebeu o diagnóstico por volta dos 4 anos de idade. É acompanhada por uma equipe terapêutica. Filho de pais separados, a criança conta somente com a presença de sua mãe.

Fonte: A autora (2024).

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.3.1 Observação

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, realizamos a observação participante, uma vez que ela possibilita ao pesquisador a extração de informações da realidade do campo (Rampazzo, 2015). Conforme Rampazzo (2015, p. 116), “observar é

aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade”. Ainda segundo o autor:

O campo específico da ciência é a realidade empírica, ou seja, os fenômenos que se podem ver, sentir, tocar etc. Daí a importância que tem a observação. Na vida cotidiana, a observação é um dos meios mais frequentemente usados pelo ser humano para conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações (Rúdio, 2007, p. 33-38 *apud* Rampazzo, 2015, p. 115-116).

Performando como pesquisador, essa técnica nos permite, portanto, adentrar no contexto do fato, possibilitando o entendimento *in loco* acerca de sua complexidade, através da aproximação do pesquisador com os participantes da pesquisa. Conforme Queiroz, Vall, Souza e Vieira (2007):

Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos. A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato (Queiroz; Vall; Souza; Vieira, 2007, p. 276).

De acordo com essa visão, Rampazzo (2015) diz que:

Observar é aplicar atentamente os sentidos a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e exato. A observação é de importância capital nas ciências: sem ela, o estudo da realidade e de suas leis se reduz a simples conjectura e adivinhação; com ela, realiza-se pesquisas e descobertas (Rampazzo, 2015, p. 35).

Essa abordagem é, sem dúvidas, fundamental no campo das pesquisas sociais, especialmente na Educação, uma vez que os espaços escolares são caracterizados por seu clima e organização institucional, o que garante um aspecto particular às vivências pedagógicas, em razão de sua localização geográfica e da cultura da comunidade escolar como um todo. Em outras palavras, nenhuma escola imprime a “mesma personalidade”, tampouco os fenômenos existentes em uma, necessariamente, acontecem na outra. Essas realidades distintas de um “mesmo campo”, isto é, o espaço escolar, é o fator provocador das reflexões nascentes nos pesquisadores da área da Educação, que buscam entender os porquês de seus problemas de pesquisa. Para Queiroz, Vall, Souza e Vieira (2007):

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no

interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (Queiroz; Vall; Souza; Vieira, 2007, p. 278).

Nesse sentido, entendemos a observação participante como um passo natural na pesquisa em Educação, uma vez que esta técnica possibilita que o pesquisador (observador) também possa ser participante, atuando na realidade do campo e desempenhando uma função ou um papel, frente a, por exemplo, uma dinâmica de sala de aula (Rampazzo, 2015). Em síntese, “o observador pode começar como não participante e depois tornar-se participante, e vice-versa” (Rampazzo, 2015, p. 117).

Assim como Queiroz, Vall, Souza e Vieira (2007), compreendemos que “com o auxílio da observação participante, o pesquisador analisa a realidade social que o rodeia, tentando captar os conflitos e tensões existentes e identificar grupos sociais que têm em si a sensibilidade e motivação para as mudanças necessárias” (Queiroz; Vall; Souza; Vieira, 2007, p. 278).

Considerando a variedade de possibilidades proporcionadas pela técnica da observação, acreditamos que o diário de campo também é uma importante ferramenta utilizada durante o processo de coleta de dados. Essa ferramenta permite que o pesquisador registre informações relevantes acerca do período de observação, lançando mão dos detalhes pertinentes ao fenômeno observado.

Logo, esses registros “físicos” são necessários para a fase da análise e interpretação dos dados, uma vez que permitem ao pesquisador acessar suas memórias acerca do período da coleta dos dados com mais facilidade, possibilitando uma análise mais acurada das situações observadas/registradas.

4.3.2 Entrevista

Dando continuidade às técnicas de coleta de dados, a entrevista também foi adotada neste estudo. “A entrevista é importante em vários campos do conhecimento: nas ciências sociais, na psicologia, na psicopedagogia, no jornalismo, na pesquisa de mercado etc.” (Rampazzo, 2015, p. 120). Nesse sentido, entendemos a entrevista como uma etapa fundamental para a pesquisa em Educação, uma vez que estamos lidando com diferentes percepções acerca do objeto da pesquisa. Conforme Rampazzo (2015):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de

natureza profissional. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona, verbalmente, a informação necessária (Rampazzo, 2015, p. 120).

Nesse sentido, a técnica da entrevista é uma aliada fundamental nas pesquisas qualitativas, pois oferece meios para obter dos entrevistados informações, opiniões e vivências acerca do objeto de pesquisa (Rampazzo, 2015). Nas palavras de Rampazzo (2015, p. 121): “a entrevista que visa obter respostas válidas e informações pertinentes é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo; exige habilidade e sensibilidade”.

De acordo com a citação acima, compreendemos que, se tratando de uma pesquisa qualitativa em Educação, o pesquisador deve abordar os participantes de maneira profissional e tranquila, a fim de deixá-los à vontade e abertos ao diálogo, de forma franca e livre de pensamentos sobre supostos julgamentos – fato experienciado neste estudo que será tratado mais adiante.

Para a etapa das entrevistas, seguimos as recomendações de Rampazzo (2015). Estabelecemos, portanto, uma relação de confiança com os participantes/entrevistados, através de um contato inicial amistoso, explicando os porquês do estudo, bem como a necessidade da colaboração deles, a fim de alcançarmos os objetivos da pesquisa. As perguntas da entrevista foram pensadas de acordo com um roteiro pré-estabelecido, justificado pelos objetivos deste estudo. A entrevista foi semiestruturada, pois optamos por deixar o entrevistado falar à vontade, “ajudando-o com outras perguntas a entrar em maiores detalhes” (Rampazzo, 2015, p. 121). As informações adquiridas na etapa da entrevista foram gravadas em áudio, com a devida autorização dos participantes da pesquisa. Portanto, os dados analisados e discutidos, mais adiante, são fidedignos às falas dos entrevistados.

4.3.3 Análise documental

De acordo com Rampazzo (2015), a análise documental é uma técnica de pesquisa que envolve a identificação, avaliação e interpretação de documentos relevantes ao estudo em curso. Como os documentos são variados – textos escritos, registros oficiais, relatórios, cartas, diários, fotos, vídeos etc. –, essa ferramenta possibilita o acesso a informações ocultadas e/ou mais detalhadas, muitas vezes não acessadas por outras ferramentas de coleta de dados.

4.4 PROCEDIMENTOS

A fim de facilitar o entendimento acerca da análise e interpretação dos dados da seção seguinte, iremos delimitar as duas etapas fundamentais deste processo.

4.4.1 Etapa de observação

Realizamos 5 observações na sala de aula regular e 5 observações na SRM, durante os AEEs, promovidos junto à criança com TEA participante da pesquisa, procurando alcançar os objetivos específicos deste estudo. Trazendo-os novamente à discussão: 1) analisar como acontece o planejamento das atividades de alfabetização que o estudante com TEA vivencia na escola; 2) compreender o que a criança com TEA vivencia de alfabetização na sala de aula regular e na SRM, no momento do atendimento especializado; e 3) identificar as estratégias utilizadas durante as intervenções pedagógicas nos dois contextos de aprendizagem, bem como as metodologias que orientam as práticas e os procedimentos na atuação pedagógica de ambos os professores no processo de alfabetização da criança com TEA. Conforme critério desta pesquisa, realizamos as observações focando em uma criança específica, em processo de alfabetização, no qual ambos os professores atuam pedagogicamente junto à ela.

4.4.2 Etapa de entrevistas

Realizamos uma entrevista semiestruturada com as duas professoras participantes da pesquisa, de maneira individual (cf. Apêndices A e B). As variações entre as perguntas foram feitas conforme o contexto pedagógico de ambas. As entrevistas foram gravadas e tiveram seus áudios transcritos pela pesquisadora. Convém mencionar que, após o processo de transcrição, os áudios obtidos foram excluídos permanentemente dos dispositivos da pesquisadora.

O roteiro das entrevistas foi desenvolvido com base nos objetivos da pesquisa, contendo 12 questões. Devido ao seu caráter semiestruturado, as entrevistadas também trouxeram outros aspectos relevantes que enriqueceram as perguntas feitas pela pesquisadora.

4.4.3 Etapa da análise documental

Realizamos a análise documental com base nas atividades realizadas pela criança participante da pesquisa em seu livro didático e nos cadernos de classe e casa. Também analisamos o PEI, elaborado pela professora do AEE, e os pareceres bimestrais avaliativos da

criança, preenchidos pela professora regente. As imagens do PEI e dos pareceres bimestrais não serão incluídas na discussão, para respeitar os princípios éticos e devido ao seu caráter sigiloso.

4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Dado o exposto, a fase que se segue é a de análise e interpretação dos dados. Conforme Rampazzo (2015, p. 127): “de fato, obtidos os dados, o pesquisador terá diante de si um amontoado de respostas, que precisam ser ordenadas e organizadas para que possam ser analisadas e interpretadas. Para isso, devem ser *classificadas e tabuladas*”.

Nesse sentido, adotamos a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), como aporte para a nossa interpretação dos dados. Segundo a autora: “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (Bardin, 1977, p. 33). Sendo assim, se refere a um conjunto de técnicas diversificadas, isto é, instrumentos metodológicos, com enfoque no *discurso*, buscando analisá-los de maneira interpretativa/empírica. Essa abordagem analítica dos conteúdos foi se aperfeiçoando ao longo do tempo. Ainda de acordo com Bardin (1997):

Antes de analisar as comunicações segundo as técnicas modernas do século XX tornadas operacionais pelas ciências humanas, os textos já eram abordados de diversas formas. A hermenêutica, a arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, é uma prática muito antiga. O que é passível de interpretação? Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma instituição carismática (Bardin, 1977, p. 16).

Nessa perspectiva, os dados obtidos, através das observações, das entrevistas e dos documentos, passaram por uma descrição analítica de seus conteúdos. Conforme Bardin (1977):

A análise de conteúdo (seria melhor falar análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo a decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (Bardin, 1977, p. 32).

Com base nisso, a seguir, discorreremos sobre a nossa temática, a partir de uma pré-análise dos dados coletados para, depois, destrinchar os materiais obtidos durante as análises

dos dados. Destacamos que inferências também foram realizadas, diante dos relatos das professoras participantes do estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado anteriormente, analisamos os dados coletados neste estudo com base na técnica da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), categorizando-os da seguinte maneira: 1) perfil e rotina pessoal da criança com TEA participante do estudo; 2) rotina na sala de aula regular; 3) contextualização da sala do AEE; 4) planejamentos das atividades pedagógicas; 5) elaboração do PDI e dos pareceres pedagógicos do aluno; 6) a prática docente na sala de aula regular e no AEE: concepção de alfabetização; e 7) a sala de aula regular e o serviço de AEE: a colaboração entre os professores como parte do processo de inclusão.

A seguir, apresentamos a discussão sobre cada um destes pontos.

5.1 PERFIL E ROTINA PESSOAL DA CRIANÇA COM TEA PARTICIPANTE DO ESTUDO

Conforme já mencionado, o estudante participante deste estudo recebeu o nome fictício de Yuri. A criança foi diagnosticada com o TEA por volta dos 5 anos de idade e, desde então, vem sendo clinicamente assistida por uma equipe multidisciplinar. Os sintomas do TEA descritos em seu laudo são os seguintes: 1) dificuldade de interação social; 2) intolerância na mudança de rotina; 3) estabelecimento de brincadeiras não-funcionais; 4) estereotípias; 5) ecolalia; 6) atraso na fala; 7) padrões repetitivos de comportamento; 8) dificuldade para aceitar regras; 9) agressividade em face de negativas. O laudo ainda acrescenta que estes sintomas trazem prejuízos na linguagem, no desenvolvimento intelectual, social e funcional da criança.

Em vista disso, o tratamento elaborado pela neurologista infantil de Yuri consiste em: 1) terapia ocupacional com integração sensorial – 4 vezes por semana –; 2) psicoterapia especializada em Análise do Comportamento Aplicada (ABA)²⁰ – 6 vezes por semana –; 3) fonoaudiologia especializada em PECS²¹ e em PROMPT²² – 6 vezes por semana –, psicopedagogia – 6 vezes por semana –; e 4) psicomotricidade funcional – 4 vezes por semana.

²⁰ Do inglês, *Applied Behavior Analysis*. Proveniente do Behaviorismo, essa abordagem corresponde às intervenções comportamentais que fazem uso de reforçadores de comportamento.

²¹ Do inglês, *Picture Exchange Communication System*. Corresponde a um sistema de comunicação alternativa baseado na troca de figuras.

²² Do inglês, *Prompts for Restructuring Oral Muscular Phonetic Targets*. Corresponde a uma técnica de tratamento para os distúrbios de produção da fala, como o TEA.

Diante dessa rotina repleta de terapias, o atendimento educacional especializado de Yuri ficou comprometido na escola, devido à indisponibilidade/incompatibilidade de horários, não só por parte dele, mas também em razão da professora especialista, que, por questões de tratamento médico, afastou-se do trabalho por alguns períodos. Conforme relatado por ela:

“Ele chegou no ano passado na escola, e no ano passado, por conta de minhas questões de saúde, que eu tive muitas licenças, então foi tudo muito quebrado... E eu não consegui fazer nenhum atendimento com ele. Às vezes, ela vinha conversar comigo [se referindo à mãe da criança] pra tirar dúvidas, fazer trocas, mas a gente não conseguiu ajustar o meu horário com os diversos atendimentos que ele tem, aí, esse ano, ela priorizou, ela pediu que, na clínica, deixasse pelo menos um final de tarde livre, pra ele poder vim pra cá, então ele começou realmente comigo, atendimento, esse ano”.

Diante dessa fala, fica evidente que, apesar da oferta do AEE nas escolas, cabe às famílias recorrer ao serviço, além de considerá-lo como fundamental para o desenvolvimento das crianças, principalmente no favorecimento das habilidades acadêmicas. Conforme Camargo, Gomes e Silveira (2016):

O Atendimento Educacional Especializado surge dentro do contexto dos avanços em prol da educação inclusiva no país, como uma política pública fundamental que regulamenta as diretrizes estabelecidas pela Constituição Brasileira, para a educação dos alunos público-alvo da educação especial. Essa política se impõe pela necessidade de efetivação de ações voltadas para a garantia da aprendizagem desses alunos matriculados nas escolas e sujeitos de direito a uma educação de qualidade. Podemos dizer que o atendimento educacional especializado é uma política pública basilar no fortalecimento e na implementação e organização dos serviços da educação especial (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 21).

No entanto, para que esta política pública funcione, é importante que a conscientização acerca desse serviço pedagógico alcance a todos. A professora especialista do AEE compartilhou que o aluno veio de uma escola particular, tendo a mãe dele optado pela escola pública em razão de sua insatisfação com o desenvolvimento acadêmico da criança. Uma tentativa de verificar “se seria melhor pra Yuri” (Professora especialista do AEE).

Apesar de Yuri não ter tido nenhum AEE na escola, durante a fase do grupo 5 da educação infantil, a mãe dele solicitava reuniões com a professora especialista, a fim de adquirir conhecimento para que ela pudesse auxiliá-lo em casa. Os atendimentos só foram possíveis quando o Yuri chegou ao primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que a mãe e a equipe terapêutica dele possibilitaram que ele tivesse uma tarde livre na semana para

realizar o AEE oferecido pela escola. Consideramos essa atitude da mãe de Yuri bastante positiva, pois o AEE é um meio importante para alinhar os objetivos da escola e da família. Camargo, Gomes e Silveira (2016) dizem que:

O AEE constitui hoje uma referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 21).

Com base nisso, é importante mencionar que a professora do AEE atuou de maneira positiva, ao aceitar realizar reuniões com a mãe de Yuri, mesmo sem atendê-lo efetivamente. É importante dizer que a criança não possui qualquer contato com o seu pai biológico e, segundo as professoras participantes da pesquisa, a mãe de Yuri ainda está em “fase de luto”, em razão do diagnóstico dele. Além disso, a mãe dele estava em um relacionamento estável, e Yuri chamava o parceiro dela de pai. No entanto, diante do término do relacionamento deles, Yuri teve uma desestabilização emocional e passou a apresentar um comportamento mais resistente/difícil – o que é compreensível, haja vista a mudança de rotina/dinâmica familiar.

A criança é adepta do transporte escolar especial, oferecido pela Prefeitura do Recife para crianças com deficiência. Sendo assim, Yuri vai para a escola e volta para casa, diariamente, de van escolar, exceto quando vai para o serviço de AEE, pois a mãe dele o acompanha.

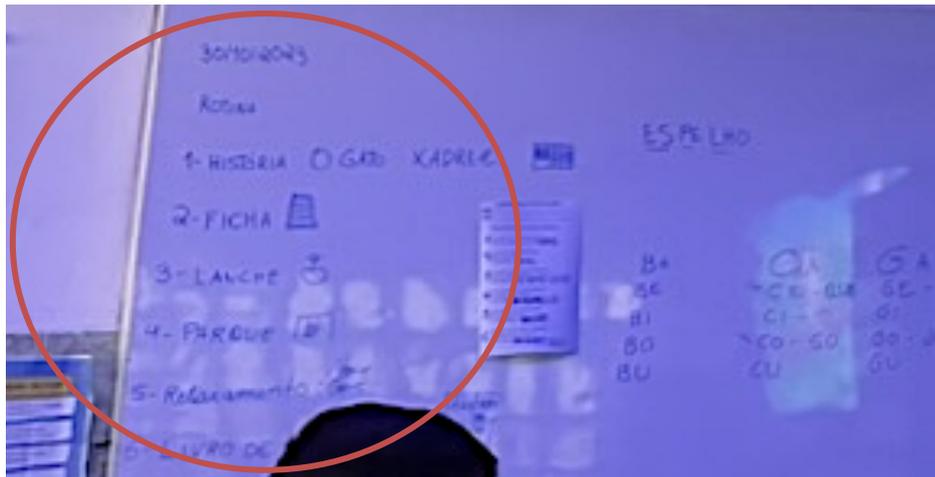
A sala de aula de Yuri conta com mais uma criança em fase de diagnóstico do autismo. A turma, no geral, é bastante tranquila, afetiva e receptiva. Durante o nosso período de observações, os estudantes apoiaram bastante uns aos outros nas atividades e nas situações de aprendizagem, promovidas pela professora regente. Pedagogicamente, Yuri demonstra estar na fase pré-silábica da escrita, visto que ele apresenta muita dificuldade no reconhecimento e na nomeação das letras do alfabeto, demandando suporte/auxílio dos adultos.

5.2 ROTINA NA SALA DE AULA REGULAR

5.2.1 Aspectos gerais da sala de aula regular

A professora regente sempre inicia a aula escrevendo no quadro a rotina do dia da turma na seguinte ordem: 1) apresentação/explicação do conceito principal da aula; 2) atividade – geralmente em ficha –; 3) lanche; 4) parque; 5) momento do relaxamento; 6) livro didático, caderno, ficha de atividade ou jogos pedagógicos; e 7) momento da arrumação.

Figura 3 – Exemplo de rotina escrita pela professora regente



Fonte: A autora (2023).

Antes de detalharmos a rotina da sala de aula regular, é importante mencionar que essa é a primeira experiência da professora regente com alunos com TEA e a segunda, por assim dizer, com alunos com necessidades específicas – a primeira experiência aconteceu em 2022, quando a professora recebeu um aluno com Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Com relação ao tempo de experiência no ciclo de alfabetização, a professora regente possui uma bagagem significativa. Conforme relatado por ela:

“Eu já passei por todas as salas, agora no primeiro ano... Eu trabalhava em outra escola, acho que por uns dezoito, dezenove anos. Aí, durante a pandemia, quando terminou a pandemia, eu vim pra cá, aí, no primeiro ano, eu fiquei no ano passado e neste ano, mas eu sempre fui grupo cinco, mas a maior parte do tempo foi terceiro ano”.

A partir deste ponto do trabalho, nos dirigiremos à professora regente pelo seu nome fictício: Ana. Já adiantamos que, em conversas informais, Ana relatou que nunca fez nenhum curso sobre o TEA, portanto, não sabe muito sobre o transtorno. Segundo ela, o pouco que sabe vem das suas pesquisas na internet e das suas conversas com o seu filho, que é estudante de Psicologia.

A professora Ana relatou, também, que ficou bastante apreensiva, quando soube que teria um aluno com TEA: “corri pra internet pra pesquisar” (Professora Ana). Ademais, ela disse ter ficado receosa de “não dar conta da demanda” (Professora Ana). Como saldo de seus estudos iniciais sobre o transtorno, a professora preparou fichas visuais com comandos básicos para colar na parede – banheiro, silêncio, lanche etc. –, além de investir em um cordão de luzes de *led*, pois, segundo ela, “eles gostam de luzes, isso acalma eles” (Professora Ana) – se referindo às crianças com TEA. De fato, é cientificamente comprovado que as configurações do ambiente têm influência direta no humor e/ou na sensação de conforto de pessoas com autismo. Essas preferências também podem vir relacionadas à iluminação do ambiente. Conforme Ferreira, Matias, Cavalcanti e Abrantes (2023), há certos tipos de lâmpadas que propiciam o conforto luminoso:

O conforto luminoso refere-se à qualidade da resposta do usuário em relação às condições propiciadas pelo ambiente na sua adaptação, ou seja, quanto melhor forem as condições ambientais, menor será o esforço para o indivíduo se adaptar e promover suas atividades com melhor qualidade. Os tipos de lâmpadas mais indicadas são as incandescentes, halógenas e de LED, e devem ser evitadas lâmpadas fluorescentes tubulares, pois elas podem piscar e emitir sons que incomodam as crianças com hipersensibilidade auditiva (Ferreira; Matias; Cavalcanti; Abrantes, 2023, p. 4).

Similarmente, as cores também exercem influência no conforto ambiental das pessoas com TEA. Intuindo entender a preferência de cores das crianças com TEA, Grandgeorge e Masataka (2016) desenvolveram um estudo que reuniu um grupo de meninos entre 4 e 17 anos de idade, sendo 29 deles com TEA e 38 com o desenvolvimento típico. O estudo foi conduzido em ambiente clínico, e a análise de preferência foi realizada considerando seis cores: vermelho, rosa, amarelo, marrom, verde e azul. Os pesquisadores constataram que as crianças com TEA demonstraram preferência pelas cores mais frias, como, por exemplo, o verde e o marrom, em detrimento das cores quentes, dentre as quais o amarelo. Conforme os autores, os participantes com TEA perceberam esta cor como sobrecarga sensorial. Já os meninos com o desenvolvimento típico, estes foram mais receptivos ao amarelo e menos propensos à escolha do verde e do marrom (Grandgeorge; Masataka, 2016).

O cordão de luzes de *led* da professora Ana fica, na maior parte do tempo, nas cores azul e verde. Ao observar a organização da sala de aula, após o parque, em específico, durante o “momento do relaxamento”, constatamos que o ambiente ficou muito agradável, tendo apenas o cordão de luzes de *led* aceso. No geral, percebemos que as crianças aprovaram essa iniciativa da professora. É importante mencionar que este é um investimento de baixo custo.

Diante disso, consideramos a atitude da professora Ana bastante positiva, pois refletiu a preocupação prévia dela na preparação da sala de aula para receber o aluno com TEA com mais conforto. Ao abordar sobre a existência de barreiras sociais, em relação às pessoas com deficiência, Meletti (2013), com base nos postulados de Vygotsky, afirma que:

A deficiência é aqui concebida como um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também, e com igual força, é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana. É compreendida como uma condição de ser no mundo, vivida, experienciada, em permanente relação do sujeito com os outros. Assim, tão determinante quanto as características corporais, com suas limitações, incapacidades, funcionalidades ou potencialidades, é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído a ela (Meletti, 2013, p. 14).

Nesse sentido, o olhar acolhedor da professora Ana, antes mesmo de conhecer Yuri, reflete a proatividade da docente de fazer o aluno se sentir à vontade e, embora diante das limitações, adequar a sala de aula à criança, antes mesmo de entender as demandas socioemocionais, comportamentais e pedagógicas desta.

Figura 4 – Cordão de luzes de *led* adquirido pela professora regente



Fonte: A autora (2023).

A sala de aula da professora Ana possui 13 alunos. Quanto à estrutura física do espaço, a sala é bem climatizada – conta com ventiladores e dois ar-condicionados –, possui uma televisão moderna com acesso à internet, uma mesa interativa – que nunca foi utilizada, entenderemos o porquê mais adiante – e toda a sorte de materiais necessários à prática pedagógica.

Observamos que a leitura é bastante presente em sala de aula. A professora Ana costuma ler com os alunos todos os dias – lendo até 2 títulos por dia. Essa prática ocorre por

meio de livros digitais disponibilizados no site “Árvore de Livros”²³ – que são projetados na televisão – ou, então, através de vídeos hospedados no YouTube – com a narração dos exemplares pelos criadores de conteúdo. Após a leitura da história, a professora costuma lançar perguntas aos alunos, estimulando a interpretação de texto de forma oral. Quando a leitura também faz parte do conteúdo geral da aula – e não serve somente para o deleite –, a professora costuma trazer uma ficha de atividade.

No que tange a Yuri, constatamos que ele tem hiperfoco em ilustrações/desenhos de bonecos. Por isso, o aluno costuma ficar desenhando e colorindo a todo o momento, até mesmo durante a explicação do conteúdo e a realização das atividades.

O hiperfoco é um dos sintomas associados ao TEA e reflete a rigidez cognitiva ou a dificuldade de flexibilidade mental do sujeito de aceitar tarefas e/ou alterações na situação de vivência atual. Este sintoma é bastante marcante em Yuri.

Isso significa que o hiperfoco da criança vem ocasionando prejuízos à aprendizagem, uma vez que ele tem resistência de aceitar aquilo que está fora do seu “alvo de interesse”, isto é, ao apresentar esse comportamento restrito/repetitivo, a criança busca permanecer na sua zona de conforto, buscando aquilo que lhe causa bem-estar, ou seja, ao sair da previsibilidade, a criança demonstra resistência/desaprovação (Dupuis *et al.*, 2022).

Como resposta a esse comportamento, observamos que a professora Ana costuma fazer “negociações” com a criança, a respeito do “papel para desenhar” – uma espécie de reforço positivo.²⁴ Aqui destacamos outro ponto positivo da professora Ana, a qual, apesar das suas inseguranças, pesquisa meios para melhor conduzir as suas ações interventivas.

No entanto, presenciamos momentos em que a professora Ana deixou Yuri desenhar livremente, mesmo durante a explicação do conteúdo da aula, bem como momentos nos quais ela retirava os papéis e guardava os lápis de colorir, comunicando à criança que daria novamente quando ele finalizasse a atividade solicitada – por vezes, oferecia coisas a mais, como, por exemplo, brinquedos e massinha de modelar.

Diante disso, trazemos aqui um ponto de reflexão: como a criança vai compreender que deve prestar atenção na aula se os “momentos de desenho”, o seu reforço positivo, acontecem de maneira aleatória? Diante disso, acreditamos que a professora Ana deveria comunicar-se de maneira clara com a criança, explicitando em quais momentos da aula será permitido o desenho livre.

²³ Neste site, há um acervo digital de livros para crianças. O Árvore de Livros estabelece parcerias com escolas públicas e privadas.

²⁴ Conceito da Psicologia de base behaviorista. Tem como objetivo reforçar uma atitude considerada positiva, isto é, aumentar a recorrência de um comportamento considerado adequado para o sujeito.

Entendemos que, por vezes, a professora usou esse hiperfoco do aluno como um meio para mantê-lo ocupado, enquanto ela dava assistência direcionada aos demais alunos. Sendo assim, reforçamos a nossa percepção de que um suporte pedagógico seria necessário para que a professora pudesse atuar de maneira mais assertiva, uma vez que o TEA demanda uma rotina estruturada e personalizada para a criança. Sabendo disso, a professora poderia pensar em atividades que tivessem o hiperfoco da criança como pano de fundo para as suas intervenções pedagógicas. Conforme Cavalcante (2013):

Assim, concretizar a inclusão escolar é permitir que os estudantes estejam nas salas de aula regulares, participando de fato da proposta pedagógica com seus pares de idade e respeito às peculiaridades de cada um. Para tal, faz-se necessário conhecer as especificidades de cada deficiência, conhecer as potencialidades do seu estudante, planejar e realizar as adaptações de materiais didáticos necessários na flexibilização curricular (Cavalcante, 2013 p. 14).

Diante disso, nos ancoramos nos conceitos já discutidos sobre a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky (2019; 2007), uma vez que os seus pressupostos evidenciam a importância do meio no desenvolvimento infantil. Concordando com Cavalcante (2018), acreditamos que, como arcabouço pedagógico,

O professor pode se favorecer do pressuposto, também vygotskyano, de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao planejar atividades em que os estudantes sem e com deficiência possam se desenvolver conjuntamente, a exemplo dos jogos de alfabetização, em que o professor pode realizar as adequações necessárias e realizar agrupamentos de estudantes dos quais os estudantes com deficiência participem (Cavalcante, 2018, p. 14-15).

Sabendo disso e tendo conhecimento das especificidades do TEA, bem como considerando as características observáveis de Yuri, acreditamos que a professora Ana poderia elaborar atividades de alfabetização, a partir do interesse (hiperfoco) do aluno por bonecos, utilizando-os, portanto, como reforço positivo com significado e intencionalidade, seja na oferta de papel para Yuri realizar os desenhos, seja na forma física do objeto, pois também presenciamos a referida professora entregando bonecos de soldadinhos à criança, após a realização de uma atividade.

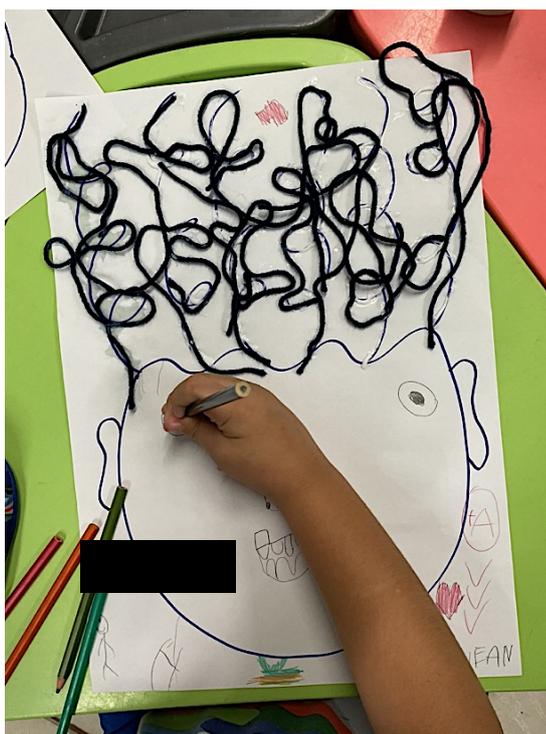
Constatamos, portanto, que o potencial para um melhor manejo pedagógico existe, porém falta “corpo” para que ele seja efetivado. Com direcionamento/suporte adequado, a professora Ana poderia favorecer a aprendizagem de Yuri com mais qualidade, dada às suas iniciativas, frente às limitações reconhecidas pela própria docente.

Observamos que o aluno possui uma boa postura ao sentar-se e é cuidadoso com os seus materiais – principalmente com o estojo que contém os lápis de colorir. Notamos que Yuri possui uma motricidade fina ainda instável – pega do lápis – e a motricidade ampla ainda comprometida, em razão da sua pisada irregular, o que acaba comprometendo o seu equilíbrio/noção de espaço – este ponto está sendo tratado com a sua psicomotricista.

Destacamos que as motricidades fina e ampla são habilidades fundamentais às crianças que estão em fase de desenvolvimento escolar, pois estas habilidades são basilares para a autonomia dos sujeitos nas atividades do dia a dia. A coordenação visomotora, isto é, a coordenação olho-mão para a realização de traçados com precisão e, de modo refinado, a escrita – movimentação das letras –, é uma habilidade cara ao desenvolvimento infantil. A coordenação motora grossa, por sua vez, tem igual importância e abrange o corpo como um todo, atendo-se à realização dos movimentos corporais atrelados à percepção de espaço, lateralidade e ações cotidianas, como, por exemplo, dançar, saltar, pular, etc.

Dito isso, as escolas deveriam ser arquitetonicamente pensadas para o desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que o fortalecimento delas está ligado à aquisição da linguagem escrita e às funções matemáticas-espaciais, por exemplo. Segue, abaixo, um registro de Yuri realizando uma atividade referente à “leitura do dia”.

Figura 5 – Atividade relacionada ao livro “O cabelo de Cora”. O contorno do rosto da personagem da história foi desenhado pela professora regente



Fonte: A autora (2023).

O registro acima demonstra uma boa ideia de atividade para o desenvolvimento motor fino, pois, ao manusear o barbante para representar os cabelos da personagem principal da história, a criança precisa utilizar seus dedos de maneira precisa, para realizar a movimentação necessária – neste caso, o efeito dos cabelos cacheados da personagem. Porém, é importante mencionar que o desenvolvimento motor fino não é pré-requisito para a alfabetização.

Observamos, contudo, que essa ideia da professora Ana poderia ter sido desenvolvida de modo mais significativo para Yuri. Ao tratar sobre as situações pedagógicas de contação de histórias para crianças com deficiência intelectual, Cavalcante (2018) diz que:

Nas atividades de contação de história, podem-se utilizar fantoches que representem os personagens da história contada ou miniaturas de objetos. É importante mencionar que o uso de materiais concretos não está relacionado aos estágios de desenvolvimento, com a ideia de que a pessoa com deficiência intelectual não conseguirá atingir o nível das operações lógico-matemáticas. O princípio que rege o uso do concreto é o mesmo do apoio visual, tendo como ponto de partida o conhecimento pelo professor dos impedimentos existentes em seus estudantes específicos. Conhecer as características da deficiência e como ela se manifesta em indivíduos específicos é uma boa estratégia para conseguir chegar em nossos estudantes com deficiência (Cavalcante, 2018, p. 20).

Apesar de Yuri não ter deficiência intelectual, acreditamos que essa percepção de Cavalcante (2018) abrange as deficiências como um todo, pois, através de recursos concretos – no caso de Yuri, o hiperfoco por bonecos –, seria interessante que a contação de histórias fosse realizada não somente de forma oral, mas também de maneira visual/representativa – comunicação alternativa –, a partir de objetos que facilitassem a internalização da motivação do texto – o respeito à diversidade estética.

5.2.2 Situações de aprendizagem vivenciadas na sala de aula regular

Como saldo das nossas observações no contexto da sala de aula regular, acreditamos que as atividades pedagógicas de Yuri, relacionadas à alfabetização, não estão adequadas às suas necessidades educativas, pois elas não instigam a reflexão e a apropriação do SEA, tampouco são pensadas/trazidas considerando os interesses do aluno.

Levando isso em consideração, é muito provável que as atividades seriam mais atrativas para a criança, fazendo-a perceber que os interesses dela também são relevantes para o seu desenvolvimento acadêmico, o que facilitaria a apropriação do SEA, uma vez que o

aluno se sentiria valorizado, motivado e parte do seu processo educativo, do ponto de vista das atividades/situações de aprendizagem.

A apropriação do SEA tratada como questão maturacional reforça a exclusão escolar, não só dos estudantes com deficiência, mas de outros considerados fracasso escolar. Essas práticas concentram-se no caráter executivo da aprendizagem e não no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tão nobres ao desenvolvimento humano (Cavalcante, 2018, p. 17).

Acreditamos que esse contexto foi desenhado dessa forma pelas professoras do aluno, porque ambas relataram não enxergar necessidades para a adequação das atividades/avaliações de Yuri, pois, segundo elas, como é o primeiro ano do ensino fundamental, “todos andam juntos” (Professoras participantes da pesquisa). Porém, defendemos que há, sim, a necessidade de flexibilização e adequação do currículo à criança.

No entanto, entendemos que a professora Ana pode ter essa percepção devido à falta de entendimento sobre o TEA – e acerca das deficiências, no geral –, uma vez que ela – talvez sem se dar conta – realiza atividades à parte com Yuri, “porque ele não acompanha” (Professora Ana) –o que também pode ser entendido como uma visão capacitista –, ou, então, a docente leva recursos adicionais, como, por exemplo, jogos pedagógicos e, até mesmo, o seu *tablet* pessoal, com alguns aplicativos de jogos de alfabetização. Ademais, a criança tem, na sala de aula, uma pasta de “atividades extras” reunidas pela professora.

O trecho abaixo confirma a nossa hipótese a respeito da falta de entendimento da professora Ana sobre o que é ou o que se caracteriza como adequação de atividades – mesmo de uma forma ainda incipiente. Constatamos que, dentro das suas possibilidades de conhecimento, a docente compreende que Yuri precisa de “algo a mais”.

– ***E tem alguma adequação do material didático dele? Livros, fichas, atividades... ou é a mesma dos demais?***

– *Não. Ele tem a que ele faz com o restante as atividades (o “restante” se refere aos demais colegas de sala), o livro também ele trabalha com o restante é... o Yuri que tem mais dificuldade ele senta comigo, pra trabalhar essas atividades enquanto eu to trabalhando com o grupo e ele fica comigo. Em alguns momentos quando eu vejo que a atividade é uma atividade que ele vai conseguir fazer no grupo, ele se sente também, se sente que também tá indo, que tá ficando com todo mundo, aí ele faz... ele geralmente senta perto de um amigo que ajuda, que tem mais assim... que gosta de ajudar, aquele que a gente sabe que gosta de tá lá ajudando, aí ele faz, e ele tem a pasta extra, que são atividades que eu chamo, que aí eu dou uma atividade geral, uma atividade que eles (à turma) consigam fazer com autonomia pra eu pegar Yuri, eu trabalho essa atividade da pasta e também mando pra casa.*

– ***Mas do livro didático não, né?***

– *Adaptação? Não.*

– ***E também a escola não solicitou, né?***

E existe?

– ***Existe. Quando a escola solicita a adequação do livro.***

É importante mencionar que nos surpreendemos com a falta de conhecimento da professora Ana sobre a possibilidade de adequação do livro didático. Apesar dessa função ser de responsabilidade da professora especialista do AEE, entendemos que a falta de conhecimento sobre a oferta desse serviço nas escolas, bem como o papel do professor especialista consistem em fatores de impedimento para a realização de um trabalho docente de qualidade. Conforme Camargo, Gomes e Silveira (2016):

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado, passa a ser a política prioritária do Ministério da Educação, e para a sua efetivação é necessário que os sistemas de ensino, em parceria com o ministério, ofereçam formação continuada para os professores, promovam acessibilidades tanto arquitetônicas e atitudinais entre os

professores e alunos quanto estratégias de como pode acontecer o processo de ensino e aprendizagem (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 20).

Indagamos a professora Ana sobre o livro didático, porque entendemos que ele se configura como um dos recursos fundamentais à prática pedagógica. Segue, abaixo, alguns registros do livro didático de Yuri referentes à disciplina de língua portuguesa. Destacamos que há poucas páginas trabalhadas nos exemplares dos demais componentes curriculares.

Figura 6 – Registros do livro de língua portuguesa de Yuri

The figure displays six pages from a Portuguese language workbook, showing various activities and exercises. The pages are dated 28/02/2023, 15-02-2023, and 10/08.

Page 1 (Top Left): Activity 2: "ESCREVA, COMO SOUBER, O NOME DE CADA BRINQUEDO." (Write, as you know, the name of each toy). Toys shown include a bicycle (BICICLETA) and a pinwheel (PITELA). Activity 3: "AGORA ESCREVA A FRASE QUE O PROFESSOR VAI DITAR." (Now write the sentence the teacher will dictate). A photo of a boy with a ball is shown, and the sentence "A BOLA" is written.

Page 2 (Top Middle): Activity 3: "ESCREVA NOS QUADRINHOS QUANTAS CONSOANTES TEM CADA PALAVRA." (Write in the boxes how many consonants each word has). Words shown are CANETA (3), LÁPIS (3), and CADERNO (4). Activity 4: "FALE OS NOMBES DOS ANIMAIS, BATENDO PALMA A CADA PARTE PRONUNCIADA. DEPOIS, MARQUE O NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA UM." (Say the names of the animals, clapping for each part pronounced. Then, mark the number of syllables for each one). A table is provided for marking syllables.

	2	3	4
MACACO		X	
BORBOLETA			X
SERPENTE		X	
CAVALO		X	
GATO		X	
JOANINHA			X

Page 3 (Top Right): Activity 2: "DESCUBRA O SEGREDO E COMPLETE AS ILUSTRAÇÕES" (Discover the secret and complete the illustrations). Vowels A, E, I, O, U are shown with corresponding illustrations and their lowercase letters. Activity 3: "COPIE AS VOGAIS." (Copy the vowels). Handwritten practice of vowels A, E, I, O, U is shown.

Page 4 (Bottom Left): Activity 2: "COMPLETE O ALFABETO COM AS LETRAS QUE ESTÃO NO CONJUNTO DESTAS 26 LETRAS COMPÕE A LÍNGUA PORTUGUESA." (Complete the alphabet with the letters that are in this set of 26 letters that make up the Portuguese language). A grid of letters is shown, with some already filled in.

Page 5 (Bottom Middle): Activity 1: "LEIA EM VOZ ALTA O NOME DO ANIMAL." (Read aloud the name of the animal). The animal is URUBU. Activity 2: "ESCREVA O NÚMERO DE SÍLABAS, DE LETRAS E DE PALAVRAS." (Write the number of syllables, letters, and words). A table is provided for marking syllables, letters, and words.

PALAVRAS	SEPARADAS EM SÍLABAS	NÚMERO	
		SÍLABAS	LETRAS
ABELHA	A BE LHA	3	6
CAVALO	CA VA LO	3	6
TATU	TA TU	2	4

Page 6 (Bottom Right): Activity 1: "AS LETRAS DO ALFABETO SÃO ORGANIZADAS EM DOIS GRUPOS: VOGAIS E CONSOANTES." (The letters of the alphabet are organized into two groups: vowels and consonants). Activity 2: "COMPLETE OS NOMBES DOS ANIMAIS COM AS LETRAS QUE REPRESENTAM OS SONS INICIAIS DESSAS PALAVRAS." (Complete the names of the animals with the letters that represent the initial sounds of these words). Animals shown include ARANHA, LEFANTE, GUANINHA, VELHA, and RSO.

Fonte: A autora (2023).

Ao ser questionada sobre o uso do livro didático, a professora Ana disse que “não utiliza muito”. Como o uso regular desse recurso não é solicitado pela direção escolar nem pela rede de ensino, os professores têm a liberdade de utilizá-lo com frequência ou não. Isso revela que o dinheiro público destinado a esse fim não vem sendo aproveitado como deveria, haja vista que alguns exemplares não foram sequer usados pelos professores e alunos.

Diante da aparente falta de conhecimento da professora regente a respeito da possibilidade de adequação do livro didático, refletimos: se os professores regentes, aparentemente, não sabem, ao certo, “para que serve” o AEE, que se dirá da comunidade escolar e das famílias dos alunos público-alvo? Concordamos com Camargo, Gomes e Silveira (2016, p. 21), quando afirmam que: “o AEE constitui hoje uma referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares”.

Mas, como os professores regentes podem trabalhar de maneira colaborativa, se eles não sabem o que podem “buscar” no professor especialista? E quanto às famílias dos alunos que necessitam do AEE? Se a iniciativa não partir do professor especialista – aquele que está “mais antenado” sobre suas funções e as políticas públicas de inclusão –, dificilmente esses outros sujeitos saberão das possibilidades desse serviço. Para os profissionais da educação, segundo as professoras Ana e Maria, as formações em educação especial deixaram de ser ofertadas.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado passa a ser a política prioritária do Ministério da Educação, e para a sua efetivação é necessário que os sistemas de ensino, em parceria com o ministério, ofereçam formação continuada para os professores, promovam acessibilidades tanto arquitetônicas e atitudinais entre os professores e alunos quanto estratégias de como pode acontecer o processo de ensino e aprendizagem (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 20).

Diante disso, a formação continuada para os professores é essencial para que eles possam, entre outros, utilizar os recursos pedagógicos disponibilizados, especialmente as tecnologias interativas e assistivas. Mencionamos anteriormente que tanto a sala de aula regular de Yuri quanto a sala do AEE contam com mesas interativas que, praticamente, nunca são usadas. A razão disso é alarmante: segundo a professora Ana, apenas uma única formação foi oferecida para que os professores aprendessem a utilizar esses equipamentos. Dessa forma, os professores, de fato, não sabem utilizar as mesas interativas, até porque os *softwares* vão se

atualizando ao longo do tempo, e a falta de manutenção se constitui como um impeditivo para o funcionamento correto desse tipo de recurso.

O trecho a seguir apresenta a resposta da professora Ana sobre a disponibilidade de materiais/recursos pedagógicos na escola:

“Chega! Material assim, material... Jogos, tudo isso, sim. Mas, também chega muita coisa que a gente não consegue utilizar, por exemplo, tem umas mesas alfabetizadoras, elas estão paradas aí, há alguns anos, sucateadas e ninguém vem. Eu já tentei eu mesma ligar pra ver, porque eu acho que já faz o que... Uns dez anos que essas mesas chegaram, e a gente teve uma única formação, que mostraram pra gente ligado, o que era que tinha. E, aí, eu usei a minha memória de muitos anos atrás e liguei, fui tentar ver, até criei um grupo com meus alunos, mas ela não tá funcionando, porque é no sensor, então já chamaram, tudinho... É um recurso maravilhoso, mas não é usado por quê? Porque não tem suporte”.

Observamos, portanto, que destinar verba pública para a compra de recursos tecnológicos não é suficiente, se as formações de professores necessárias não forem ofertadas e/ou continuadas. No entanto, é importante deixar claro que as nossas reflexões se deram dentro do contexto da professora Ana, que, apesar de estar, há anos, no ensino público, detém de um conhecimento muito limitado sobre os alunos com deficiência no ensino regular e, conseqüentemente, sobre o AEE.

Acreditamos que isso pode ter ocorrido por três motivos: 1) a professora Ana não buscou se atualizar sobre as novas demandas educacionais – especialmente sobre os alunos com deficiência. Portanto, “ficou para atrás”, no que diz respeito às novas metodologias de ensino e estratégias de facilitação da aprendizagem; 2) a professora especialista do AEE não procurou a professora Ana para orientá-la/instruí-la sobre as possibilidades de seu trabalho pedagógico com o público-alvo da educação especial – esse ponto é um tanto delicado, pois, parece-nos que a professora especialista do AEE não tem ciência do conhecimento limitado da professora Ana –; 3) a rede municipal de ensino não vem oferecendo formação aos seus profissionais da educação, deixando-os aquém em nível de conhecimento e de preparação para receber alunos com especificidades educativas e, por vezes, demandantes de algum nível de suporte.

Ainda sobre o contexto da professora Ana, evidenciamos que ela demonstrou, em suas falas, certa resistência à ideia de um estagiário ou do apoio pedagógico em sua sala de aula. Diante disso, acreditamos que a docente não se sente confortável com a presença de “outros

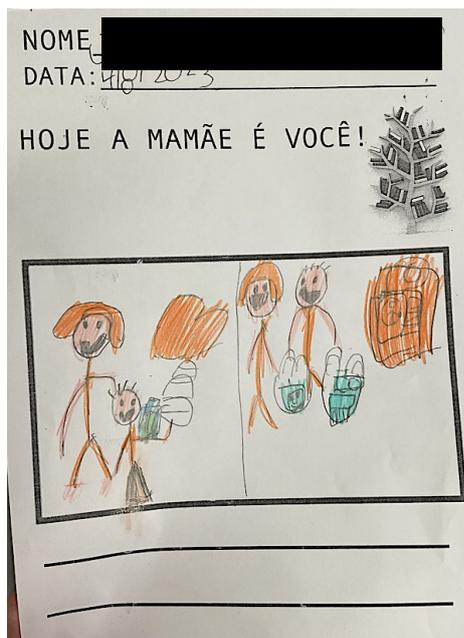
adultos” em sala, pois ela também negou o nosso acesso à sua turma, após o nosso primeiro dia de observação, sem apresentar nenhum fator motivador, tendo voltado atrás na sua decisão também sem manifestar nenhuma justificativa.

Em nossa primeira observação em sala de aula, presenciamos a execução de um bingo de sílabas. Na ocasião, a professora Ana solicitou que um aluno fizesse a distribuição das cartelas para os demais colegas da sala. Durante a organização inicial, Yuri não parou de desenhar, apesar dos pedidos da docente para que ele guardasse o desenho/papel e os lápis de colorir. A docente, então, ficou de cócoras perto dele, olhou nos seus olhos e argumentou sobre a necessidade de participar da atividade. A criança só guardou o material solicitado mediante negociação: pegá-lo de volta, após o término da atividade. Durante o bingo, a professora Ana ia sorteando e verbalizando as sílabas, sempre perguntando palavras iniciadas por elas. No entanto, observamos que Yuri não participou da situação de aprendizagem de maneira ativa – não olhava nem marcava a sua cartela. Como a professora regente permaneceu sentada, durante a atividade, acreditamos que isso pode ter sido um dos fatores que contribuiu para a falta de entusiasmo/interesse de Yuri, uma vez que ele não recebeu suporte para identificar e marcar as sílabas sorteadas. Diante dessa situação, questionamos a docente: “por que não tem um auxiliar ou estagiário de Pedagogia em sala?”. A resposta da professora Ana já mencionamos: “não vemos necessidade”.

Tivemos novamente esta percepção, durante a segunda observação, visto que, enquanto a professora Ana estava lendo a história “Hoje você será a mãe”, disponibilizada no site “Árvore de Livros”, Yuri ficou brincando com os seus lápis de colorir – como se fossem bonequinhos –, durante a leitura, o que revela a falta de acessibilidade comunicacional entre eles. Além disso, destacamos que a criança estava distante da TV, na qual o livro estava sendo exibido. Seria conveniente, portanto, que a professora Ana tivesse deixado o aluno sentado mais à frente, uma vez que ele se dispersa rapidamente.

Após a leitura e a discussão sobre a história do livro, a docente entregou uma ficha de atividade. Os alunos foram orientados a desenhar a mãe deles e escrever 4 coisas que eles podem fazer para ajudá-la. No entanto, Yuri fez apenas a ilustração. Ao término desta atividade, os alunos foram liberados para realizar leituras livres ou pegar um papel para desenhar.

Figura 7 – Atividade relacionada à leitura da história “Hoje você será a mãe”



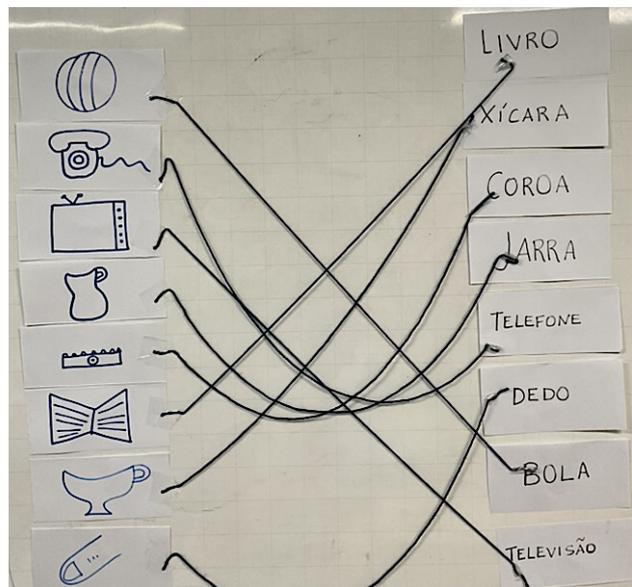
Fonte: A autora (2023).

No terceiro encontro, houve outra atividade relacionada a um livro. Dessa vez, “A vaca que botou um ovo” foi o título escolhido pela professora Ana. No entanto, o livro não foi lido por ela, que optou por exibir um vídeo do *YouTube* com a contação da história, realizada pela criadora do respectivo conteúdo.

Notamos que Yuri prestou atenção na história, olhando fixamente para a tela da TV. Após o término do vídeo e os questionamentos relacionados à história, a professora regente entregou os cadernos de desenho à turma e solicitou que os alunos fizessem desenhos sobre o que poderia ter acontecido com a vaca – personagem principal da história. Enquanto isso, a docente chamou um aluno por vez para ir até a mesa dela, a fim de realizar ajustes/correções na atividade anterior – uma espécie de ficha de sondagem de alfabetização, entregue pela diretora da escola.

Na vez de Yuri, observamos que a dificuldade dele de reflexão fonológica ficou explícita. Nesse momento, percebemos que a professora Ana não promoveu acessibilidade à criança, apesar de ter disponibilizado sílabas móveis, como suporte para a identificação dos sons solicitados por ela. Ademais, a docente procurou enfatizar os sons das vogais, para que o aluno conseguisse “achar” as sílabas com mais facilidade. Porém acreditamos que ela deveria ter desenvolvido outra forma de mediação, levando em consideração as especificidades da criança, como, por exemplo, a dificuldade na linguagem, que impacta o reconhecimento dos sons, uma vez que Yuri faz muitas trocas de fonemas, durante a comunicação, o que interfere, justamente, na identificação/classificação das letras.

Figura 8 – Atividade de alfabetização realizada pela professora Ana



Fonte: A autora (2023).

Diante do exposto até aqui, acreditamos que essa proposta de atividade foi interessante, não apenas do ponto de vista de uma vivência de atividade de alfabetização mais reflexiva, mas, também, em relação ao envolvimento da turma, a qual, aparentemente, estava bem empolgada. Na atividade, os alunos se ajudaram e verbalizaram, em voz alta, as partes sonoras das palavras, para confrontar/confirmar a suposição deles sobre o pareamento correto quanto às figuras.

A respeito da atuação da professora Ana, quando a dificuldade de algum aluno era mais marcante, ela procurava pronunciar os sons das letras e das sílabas de maneira mais enfática, a depender das palavras, como, por exemplo, o som da letra /R/, que, nas palavras *livro*, *xícara* e *coroa*, possui o som vibrante.

É importante evidenciar que a escolha das palavras pela docente, de certo modo, ofereceram desafios cognitivos à turma, possibilitando a reflexão sobre os diferentes sons que determinadas letras possuem nas palavras.

Sobre o desempenho de Yuri nesta situação de aprendizagem, novamente, percebemos a dificuldade dele na compreensão do alfabeto, pois o aluno necessitou do suporte da professora regente e de alguns colegas da turma para identificar a “a palavra dele” (coroa) e relacioná-la à imagem correspondente.

Assim como Cavalcante (2018), Morais (2012, p. 116) argumenta que “[...] a apropriação do SEA não é uma questão maturacional, regulada por um relógio biológico, mas

depende das oportunidades vividas dentro e fora da escola”. Nesse sentido, propostas pedagógicas dessa natureza, que convidam os alunos a refletirem sobre o alfabeto e oportunizam momentos de trocas de conhecimento, costumam ser mais efetivas para a apropriação do SEA (Morais, 2012).

Os encontros quatro e cinco seguiram a mesma dinâmica dos demais. Como vimos, a professora Ana possui uma estrutura de aula definida, realizando poucas alterações no dia a dia.

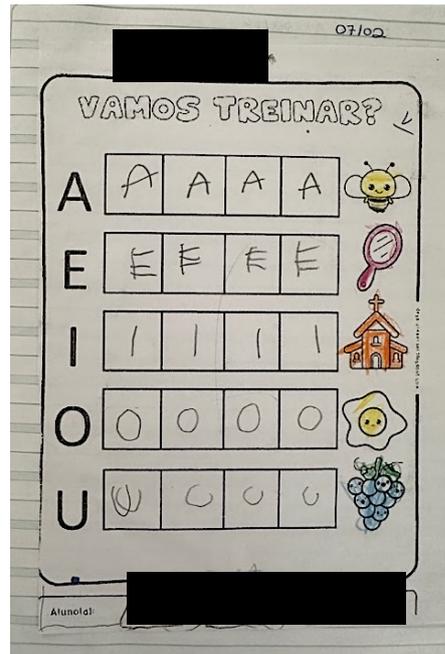
A seguir, discorreremos sobre as atividades de alfabetização realizadas por Yuri, no contexto da sala de aula regular.

5.2.3 Atividades de alfabetização vivenciadas pelo aluno com TEA na sala de aula regular

Conforme observamos, Yuri não tem, de maneira formal, atividades específicas voltadas para a necessidade dele. Na maior parte do tempo, a criança realiza exatamente as mesmas atividades do grupo-classe. No entanto, percebemos que, vez ou outra, a professora Ana fazia atividades à parte com o aluno ou utilizava outros recursos pedagógicos.

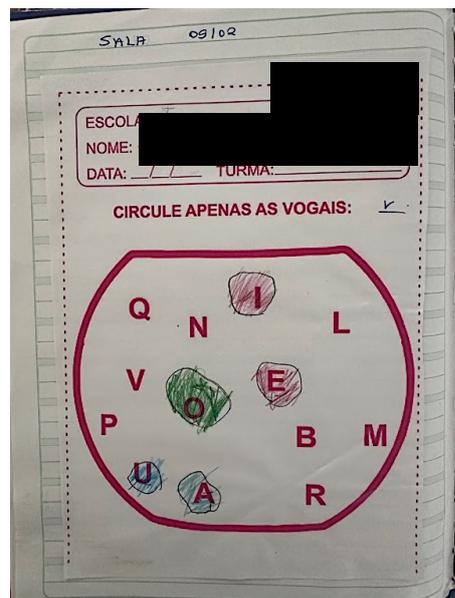
Ao analisar as atividades “voltadas para Yuri”, constatamos que estas são reproduções de atividades prontas, retiradas da internet. Acreditamos, portanto, que as atividades não são significativas para a criança, além de não trabalharem questões pedagógicas que saltam aos olhos, como, por exemplo, a aprendizagem das correspondências sonoras da língua. Além disso, muitas dessas atividades seguem o padrão da alfabetização mecanizada, pouco elucidativa e bastante repetitiva. Vejamos alguns exemplos abaixo.

Figura 9 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente



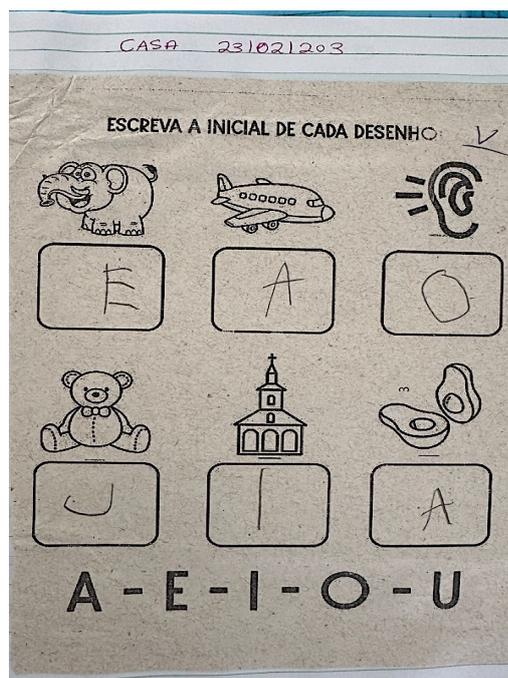
Fonte: A autora (2023).

Figura 10 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente



Fonte: A autora (2023).

Figura 11 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente



Fonte: A autora (2023).

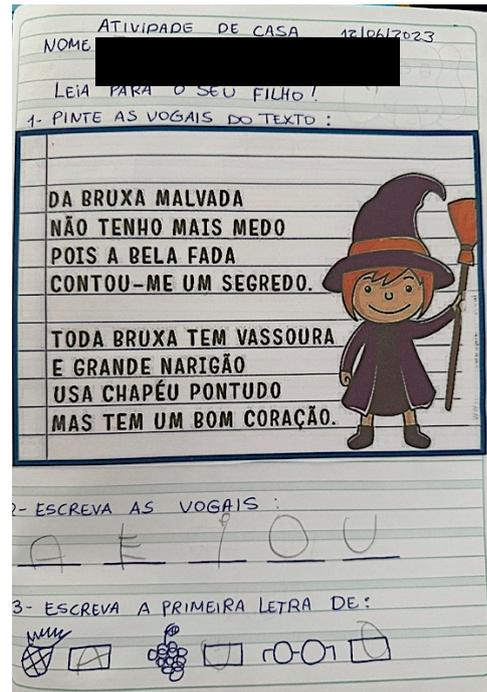
Como podemos observar nas figuras 9, 10 e 11, as atividades são cópias prontas, retiradas da internet. Portanto, elas não foram pensadas para atender às especificidades da criança. Ademais, essas atividades exemplificam aquilo que os pesquisadores da alfabetização, em especial, Moraes (2019; 2012) e Soares (2020; 2009), tanto evidenciam: a insistência dos professores em atividades de alfabetização pouco eficazes, isto é, pautadas na repetição dos grafemas, o que claramente não favorece a apropriação do SEA.

Essa curadoria de atividades, retiradas da internet, revela que, de fato, a professora Ana ainda se baseia nos métodos tradicionais de alfabetização, selecionando atividades mecânicas e sem desafios cognitivos para os alfabetizandos.

Conforme Moraes (2012), investir em atividades que promovam o domínio das convenções do sistema alfabético é mais efetivo do que em atividades voltadas ao domínio específico da escrita alfabética. Evidenciamos, contudo, que as atividades selecionadas pela docente também se distanciam disto.

As atividades a seguir são exemplos do que Moraes (2012) define como “o casamento de atividades com textos e atividades com palavras” (Moraes, 2012, p. 124).

Figura 12 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente



Fonte: A autora (2023).

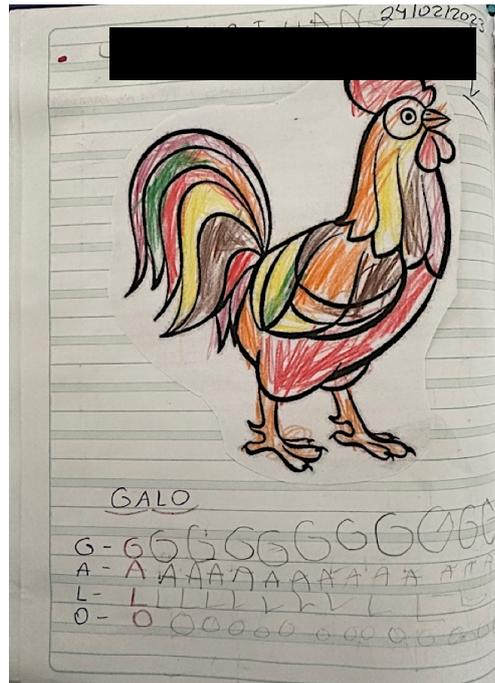
Ao pensar em atividades para Yuri realizar no caderno, a professora Ana repetiu o mesmo padrão das fichas das figuras 9, 10 e 11, focando no reconhecimento e na repetição das vogais.

Contudo, compreendemos que a iniciativa da docente de trazer um texto foi positiva, pois, a partir dele, ela lançou mão do trabalho com as palavras que o compõem, ajudando a criança a refletir sobre as unidades menores da língua. Conforme Soares (2009):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

Nesse sentido, atividades como essas dependem muito da mediação do professor, para que os alunos possam construir os conceitos necessários ao entendimento dos princípios da língua (Morais, 2012). Essa ideia, contudo, não é vista na atividade abaixo, visto que, na nossa concepção, ela se assemelha a uma espécie de “treinamento”.

Figura 13 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente



Fonte: A autora (2023).

Atividades como a da figura acima fogem completamente das propostas de atividades de alfabetização atuais, que preconizam o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, partindo de um contexto pedagógico que também contempla o contexto social dos alunos (Soares, 2009).

Seja para crianças com ou sem deficiência, o processo de desenvolvimento das habilidades de reflexão entre as correspondências sonoras da língua e a escrita das palavras não é beneficiado com a realização de atividades dessa natureza. Portanto, não há favorecimento na conexão entre esses dois aspectos da língua.

Em seu livro “Sistema de Escrita Alfabética”, Morais (2012) traz ricas reflexões a respeito de atividades de alfabetização similares a essas vivenciadas por Yuri, afirmando que: “sem precisar ser especialista em alfabetização, qualquer observador verá que as atividades propostas à criança são extremamente limitadas e pouco reflexivas (Morais, 2012, p. 34)”.

Portanto, a atividade em questão é um exemplo claro de uma proposta pedagógica pouco instigante para o aluno, pois a ausência de criatividade e provocações cognitivas é bastante marcante. Seguem, abaixo, mais registros de atividades de alfabetização vivenciadas por Yuri.

Figura 14 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente

14/02/2023

NOME: [REDACTED]

1. VAMOS FORMAR SÍLABAS!

LEÃO **L** 

A **E** **I** **O** **U**

LA LE LI LO LU

2. LEIA, ESCREVA AS PALAVRAS E CIRCULE AS SÍLABAS ACIMA.

 LUA LULA

 LATA LATA

[REDACTED]

Fonte: A autora (2023).

Figura 15 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente

CASA 24/02/2023

EU SOU A LETRA B
PARA VOCÊ PEQUENINHO
VOU ENSINAR MEUS PEDACINHOS.

 BOLA

B

A	BA
E	BE
I	BI
O	BO
U	BU

COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM AS SÍLABAS:
BA – BE – BI – BO – BU

 BOLA

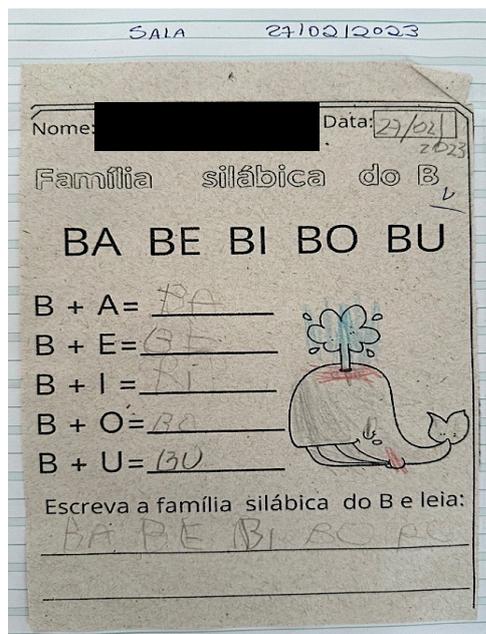
 ZINA

 LE

 BOLO

Fonte: A autora (2023).

Figura 16 – Atividade de alfabetização realizada pela professora regente



Fonte: A autora (2023).

Como mostram as figuras 13, 14, 15 e 16, a professora Ana também costuma colar no caderno da criança as atividades retiradas da internet. Novamente, são atividades pautadas em cópias das letras do alfabeto e na junção destas. Seria enriquecedor se a docente procurasse trazer mais atividades que auxiliassem a criança no desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade importante para o reconhecimento e manipulação dos sons da fala.

As atividades de correspondência grafema-fonema também são importantes, mas, sem o convite à reflexão, estas não serão tão eficazes para o aprendizado do aluno. Em síntese, acreditamos que gerar o engajamento dos alunos, através de situações pedagógicas diversificadas, exploratórias e lúdicas, é o melhor caminho para o sucesso no ciclo de alfabetização.

No livro “Sistema de Escrita Alfabética”, mais precisamente no tópico “A influência das oportunidades sociais e escolares sobre a psicogênese da escrita”, Morais (2012) discute as oportunidades sociais de aprendizagem da língua materna. Conforme o autor, “a escrita alfabética é uma invenção cultural da humanidade e sua apropriação não parece depender muito da maturação biológica” (Morais, 2012, p. 70). Nesse sentido, todos têm potencial para se alfabetizar. No entanto, o fator determinante de facilitação desse processo são, justamente, as oportunidades dadas aos aprendizes.

Como a escrita é uma invenção recente, e ao que tudo indica, o genoma humano ainda não contém genes específicos para o seu aprendizado, precisamos estar alertas para o fato de que as crianças pobres não são geneticamente programadas para

aprender mais devagar. Para superar certos preconceitos e mentalidades que aceitam como ‘natural’ alunos da escola pública poderem não estar ainda alfabetizados aos 8 anos de idade, os educadores (docentes, gestores e formuladores de políticas educacionais) precisam considerar que o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola desenvolve (Morais, 2012, p. 71).

Dito isso, é importante mencionar que as crianças com TEA têm o tempo de processamento das informações também como uma particularidade, ou seja, o ensino da notação alfabética depende do “ritmo” demonstrado pela criança.

Assim como discutido no início deste trabalho, se tratando das pessoas com deficiência, estar matriculado no ensino regular não significa que a inclusão está, de fato, acontecendo. Do mesmo modo, no ciclo de alfabetização, se as especificidades do aluno com deficiência já foram identificadas, o trabalho direcionado para essas dificuldades deve acontecer; caso contrário, a inclusão será caracterizada como uma mera “formalidade” de tentar se adequar ao que preconiza as leis de inclusão escolar. Concordamos com Moraes (2012), que questiona: como promover e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita sem atividades que realmente promovam a reflexão da estrutura, da organização e das particularidades da língua? Isso se torna ainda mais crítico, quando vemos casos como o de Yuri, um aluno sem atividades específicas de alfabetização para as suas dificuldades já identificadas.

5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA SALA DO AEE

Conforme já mencionado, Yuri passou a frequentar o AEE, de maneira assídua, neste ano. Diante disso, teoricamente, a professora regente e a professora especialista deveriam estar trabalhando juntas para promover o desenvolvimento escolar e social da criança, assim como disposto nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Decreto nº 6.571/08.

Todavia, constatamos que não há trabalho colaborativo entre as professoras. O PDI elaborado para o aluno não está sendo implementado com efetividade. Diante disso, já adiantamos que encontramos uma série de “bandeiras vermelhas” em relação ao “trabalho colaborativo” das docentes. Discutiremos essa relação, bem como as circunstâncias em volta do PDI do aluno mais adiante, porém destacamos que:

O Atendimento Educacional Especializado visa complementar e desenvolver a autonomia do aluno dentro da escola e fora dela, organizando e promovendo situações que favoreçam o seu desenvolvimento, com a estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem intermediados pelo uso de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses alunos (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 22).

Diante disso, entendemos que o serviço de AEE exige o trabalho colaborativo entre os professores. Caso contrário, o trabalho desenvolvido será desconexo, fragmentado, pouco eficiente, em termos de resultado, e, sobretudo, sem significado para a criança.

A sala do AEE observada nesta pesquisa oferece uma boa estrutura física. Os recursos pedagógicos e materiais necessários às intervenções são disponibilizados e repostos, mediante solicitação. Abaixo, seguem alguns registros deste espaço.

Figura 17 – Sala do AEE



Fonte: A autora (2023).

Figura 18 – Sala do AEE



Fonte: A autora (2023).

Figura 19 – Sala do AEE



Fonte: A autora (2023).

Figura 20 – Sala do AEE



Fonte: A autora (2023).

A professora do AEE, que aqui recebeu o nome fictício de Maria, tem uma vasta experiência na Educação Especial. A professora Maria completou 30 anos de magistério neste ano e, desde o início, atuou com alunos com deficiência. Questionada sobre a sua experiência na Educação Inclusiva, ela relatou que:

“É porque eu posso dizer que eu passei por todas as etapas, né? Então, eu não comecei fazendo inclusão aos termos de moldes de hoje, né? Então, esse ano, eu faço 30 anos de magistério, e meus 30 anos de magistério realmente sempre foram voltados a atender a pessoa com deficiência. Então, eu sou professora do ensino comum também, minha primeira sala de ensino comum foi numa segunda série, na época, mas eu já tinha... 1993, eu já tinha um estudante com autismo na sala”.

Diante dessa fala da docente, percebemos que, diferentemente da professora Ana, a professora Maria, além de muita experiência, possui uma excelente bagagem de conhecimento na área da Educação Especial, uma vez que acompanhou todo o desenvolvimento das políticas públicas de educação especial no país. Sobre isso, ela diz que:

“Então, eu fui professora do regular, tendo pessoa com deficiência, eu fui professora de classe especial, que, na prefeitura, era classe de condutas típicas, eu só tinha estudante autista e psicótico, e, aí, quando chegou a política, né, veio a sala de recursos. Então, na sala de

recursos, eu tô há treze anos, minha primeira sala de recursos foi essa aqui. Eu sempre fui muito resistente à sala de recursos, né, não era uma proposta que eu acreditava, então eu era muito resistente pra deixar a minha turma especial... Então, depois que eu fui estudando, me apropriando e, inclusive, vendo que, na sala regular que eu tinha no turno da manhã, numa escola particular que eu trabalhava, o aproveitamento, o rendimento, o aprendizado do estudante com deficiência era disparadamente melhor e maior dentro da sala comum, então eu comecei também a me questionar, né? O que era que eu tava fazendo, né? Sendo aquela professora inclusiva, de manhã, e sendo aquela professora excludente, no turno da tarde. E, aí, eu comecei realmente a me abrir e me propor a ir pra uma sala de recursos, no caso aqui na prefeitura”.

Através deste trecho, notamos que a professora Maria foi bastante reticente, no início, com a proposta de criação da sala de recursos multifuncionais no ensino público. Ela, que estava até então lecionando numa “turma especial”, teve que adequar-se e fazer a transição dos alunos para a sala de ensino regular. Ao mesmo tempo, a docente também era regente de uma sala desse tipo no ensino privado, e, segundo ela, a turma já contava com alunos com deficiência “incluídos”. Foi essa experiência que fez a professora Maria mudar de ideia, quanto à efetividade desta proposta, uma vez que ela constatou que o aprendizado das crianças com deficiência, na sala de aula regular, tinha muito mais qualidade e resultados positivos.

5.4 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Ao analisar as falas da professora da sala de aula regular, Ana, percebemos que não há colaboração entre ela e a professora Maria. Essa dinâmica também foi confirmada pela professora especialista do AEE. Quando questionada sobre o trabalho colaborativo com a professora da sala de aula regular, a professora Maria disse que:

“É muito complicado eu vir de manhã, porque eu tenho outro vínculo, né? Então, eu tenho que sempre tá fazendo trocas... Essa semana, eu fiz. Então, amanhã, eu não venho pra cá, vou passar o dia no outro vínculo, e quinta-feira, vou passar o dia aqui. Aí, vai ser o momento que eu vou fazer as trocas com a professora de Yuri e com as outras professoras. Não, nem sempre é fácil fazer trocas, não, às vezes... Eu sinto a resistência, né? Que não é a mim, mas é ao processo mesmo. Então, trabalhar com a inclusão é trabalhar com as resistências também,

diariamente, e, aí, eu vou tentando criar estratégias, entendeu? Pra não ser invasiva, né, na sala do outro... Mas também pra dizer que: “olha, isso é o meu trabalho, isso existe, isso é uma política pública, e, por mais que seja incômodo, eu preciso fazer o meu trabalho, e você precisa me ajudar a fazer o trabalho”. Mas, a gente não tem a quantidade de encontros necessários pra fazer algo compartilhado como deveria, não tem”.

Esse relato evidencia uma das maiores dificuldades da atividade docente: a necessidade de acumular vínculos empregatícios, em razão do baixo salário da categoria. Essa realidade acaba não só sobrecarregando o profissional da educação, mental e fisicamente, mas também gera impactos negativos no desenvolvimento do seu trabalho e, conseqüentemente, na qualidade da educação ofertada para os alunos – conforme observado no caso de Yuri.

Acreditamos que, se não fossem as jornadas de trabalho no turno oposto, possivelmente, estas professoras iriam trabalhar de maneira colaborativa para desenvolver as habilidades acadêmicas e sociais de Yuri, até porque, como vimos, a professora Maria tem um amplo conhecimento e experiência na Educação Especial e sabe da necessidade dessa colaboração para a efetivação do trabalho de ambas. No entanto, diante da falta dessa possibilidade, entendemos que elas poderiam buscar outros meios para desenvolver esse trabalho colaborativo, seja por meios indiretos, como o auxílio de algum intermediador, ou através de algum recurso tecnológico – ligações, trocas de e-mail, reuniões online, etc.

Durante o período em que realizamos as observações no AEE, constatamos a falta de planejamento e de atividades direcionadas às lacunas pedagógicas de Yuri. As situações de aprendizagem pareciam “soltas”, isto é, demonstraram não ter sido pensadas previamente para atender a determinado objetivo.

Os atendimentos permaneceram seguindo o mesmo padrão: a professora Maria recebia a criança e deixava-a explorando os brinquedos e/ou desenhando, à medida que conversava com ela. Todavia, presenciemos alguns momentos em que a docente incentivou a escrita do aluno, ajudando-o a refletir sobre as correspondências sonoras da língua para a escrita de determinada palavra, bem como incentivando-o à nomeação e ao reconhecimento das letras do alfabeto. Dito isso, sentimos certa falta de planejamento ou de objetivos pensados previamente, nos atendimentos que foram observados. No entanto, conforme Neta e Gomes (2016), acreditamos que:

Na Sala de Recursos Multifuncionais, o professor do AEE deve planejar intervenções que promovam a emergência das estratégias de aprendizagem. Para isso, ele precisa conhecê-las teoricamente, para que seja capaz de utilizar esses

conhecimentos no momento da seleção da atividade e da elaboração das intervenções. No decorrer das intervenções, o professor do AEE deverá, por meio de mediações explícitas, desencadear conflitos cognitivos no aluno. A emergência desses conflitos implicará a necessidade de esse aluno utilizar estratégias de aprendizagem variadas para a resolução dos problemas apresentados, contribuindo para a superação de suas dificuldades (Neta; Gomes, 2016, p. 51).

Nessa dinâmica de **conhecimentos**, se a professora da sala de aula regular se sente, nas palavras dela, “completamente despreparada” (Professora Ana) para lidar com alunos com deficiência, especificamente com o TEA, este não é o caso da professora Maria, que disse o seguinte:

“Eu já fiz muitos cursos, né? Já fiz cursos de ABA... Já fiz alguns cursos pra poder entender e usar, quando a família opta, né, por essa abordagem de tratamento. TEECH, acho que quando ninguém falava de TEECH, no começo dos anos 2000, eu fiz um curso de TEECH, é... A prefeitura, alguns anos atrás, investia muito na nossa formação, então a gente tinha uma formação continuada no CBPL, que era muito boa, nos orientava, nos norteava...”.

A fala da professora Maria evidencia a importância de o professor manter-se atualizado na área da educação, uma vez que as demandas educativas vêm aumentando, especialmente no pós-pandemia da Covid-19. Sobre a oferta de formações na rede pública de ensino, a docente explicou que:

“As formações são muito precárias, e, se a gente não ler, se a gente não correr atrás, né, de fazer um mestrado, de fazer um curso, a gente realmente, então... O que é que eu tô investindo hoje por conta do mestrado? São cursos na área de comunicação alternativa, aqueles cursos que têm na ISAAC Brasil, é isso que eu tô agora investindo”.

Percebemos que a professora Maria é, de fato, uma profissional atualizada, no que tange à educação especial na perspectiva inclusiva. No entanto, devido ao seu outro vínculo empregatício, no turno oposto ao da professora Ana, a comunicação entre elas é bastante precária. Dessa forma, a professora Maria acaba fazendo sozinha alguns documentos de Yuri, como é o caso do PDI, ao passo que a professora Ana também realiza sozinha os pareceres a respeito do desenvolvimento pedagógico do aluno.

Apesar de, às vezes, ir à escola, pela manhã, ao encontro da professora Ana – e das demais professoras da escola –, a professora Maria destacou sentir “resistência” por parte da

sua colega de trabalho. Diante do contexto de ambas as professoras, reconhecemos os esforços da professora especialista em tentar ir pela manhã à escola. No entanto, mesmo assim, entendemos não haver uma troca qualitativa entre elas.

A professora Maria relatou que essas trocas são tentativas mais da parte dela do que da professora Ana. Nesse ponto, encontramos inconsistências de ambas as partes, pois a professora Ana tem a mesma percepção, em relação à professora Maria. Vamos analisar o trecho baixo:

Professora Ana	Professora Maria
<p>– Você recebe orientações ou sugestões da professora do AEE, quando enxerga a necessidade de novas estratégias ou de alguma adequação do material didático?</p> <p>– Não.</p> <p>– Não recebe essa orientação?</p> <p>– Não. É muito... Vagas, as vezes que eu tive uma orientação. A única coisa que teve... Eu posso ser muito sincera, né? Foi chegar na escola, é... Depois de uma palestra de uma professora da universidade, e, aí, ela foi e, depois dessa palestra, ela apresentou pra gente, colou na escola toda a linguagem alternativa e foi quando a gente ficou sabendo disso. Mas, assim... De chegar, de trazer um material... Coisa que em outras escolas que eu acumulei via muito, muito, muito, assim. Eu acumulei numa escola chamada... Severina Lira e... É uma escola de referência, é... E, lá, eu ainda me lembro que, assim que eu cheguei, trouxeram um material, era um caderno grande, com o nome da criança já, é... E... Com o nome da criança, era um material já pronto, ela me orientou como era, ela trouxe uma linguagem alternativa pra mim, era um caderninho que, aí, eu trabalhava com as crianças, e, assim, eu tinha todo um suporte, eu vi um envolvimento de verdade da escola com... Com essas crianças, entende? Coisa que eu não vejo aqui, me entende? Não vejo.</p> <p>– Por parte da professora do AEE?</p> <p>– É!</p>	<p>– E Yuri faz provas adequadas pra ele?</p> <p>– Ela faz, sim [se referindo à professora da sala de aula regular], porque, como ele tá na alfa, são vários níveis, então a alfa já é propícia a isso, não existe somente um tipo de atividade, existe uma atividade pra cada necessidade e isso já é prática da alfa mesmo.</p> <p>– Mas ela te mostra, pede sugestões?</p> <p>– Sim, pede sugestão. Ela pede. Hoje mesmo, ela me pediu. Ela me mostrou o que ela tava usando.</p> <p>– Mas isso é frequente?</p> <p>– Não é frequente. Infelizmente, não é frequente. Hoje, eu cheguei mais cedo, aí aproveitei, fui na sala dela, fui na sala de outra professora, aí ela aproveitou e me mostrou, eu disse a ela que tinha visto um novo material pra trabalhar produção de texto, aí ela se interessou.</p> <p>– Mas não é frequente, né? É uma busca sua mais do que dela?</p> <p>– Sim.</p>

<p>– Então há algum tipo de alinhamento com ela?</p> <p>– Não! Não com relação à ela. Ela no trabalho dela, ela faz muito bem, mas com relação a suporte, pra gente, enquanto professor, eu não sinto. É mais, assim, o atendimento com o aluno, o aluno vem e tudo mais... Eu não vejo suporte de procurar saber como ele tá, eu é que, às vezes, eu filmo os avanços dele, mando... Mas, assim, não tem um... Um...</p> <p>– É sempre de você pra lá e não de lá pra cá?</p> <p>– É...</p> <p>– Esse compartilhamento de evolução não tem? Só da sua parte?</p> <p>– Não tem. Só da minha parte.</p>	
---	--

Conforme já mencionado e diante das falas das professoras, podemos afirmar que, de fato, há a falta não apenas do trabalho colaborativo entre as docentes, mas, também, de uma comunicação ativa. A percepção delas a respeito uma da outra é de falta de disponibilidade e interesse nas trocas pedagógicas. No meio disso, está Yuri, que não tem o seu PDI ou os seus pareceres pedagógicos elaborados, conforme as suas necessidades. Estes documentos são preenchidos diante daquilo que as professoras enxergam e querem para ele, mas não há convergência entre elas, de forma que os objetivos pedagógicos da criança ficam “soltos”. Sintetizando, os documentos em questão se apresentam mais como uma formalidade solicitada pela rede pública de ensino, do que como documentos norteadores, que devem ser efetivamente implementados, visando ao desenvolvimento acadêmico e social do aluno.

5.5 ELABORAÇÃO DO PDI E DOS PARECERES PEDAGÓGICOS DO ALUNO

Conforme a discussão realizada na subseção anterior, o preenchimento do PDI e do parecer pedagógico do aluno não é feito de maneira compartilhada entre as professoras participantes desta pesquisa. Notadamente, essa prática está em desconformidade com as políticas públicas de inclusão escolar, especialmente com o serviço de AEE. Camargo, Gomes e Silveira (2016) esclarecem que:

Uma importante característica desse trabalho se relaciona aos princípios da aprendizagem colaborativa, de modo que o professor da sala do atendimento educacional especializado possa desenvolver estratégias de intervenções e de atuação pedagógica que permitam ao aluno o acesso ao currículo, bem como sua interação no grupo da escola e da sala de aula (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 21–22).

A rede municipal do Recife se refere ao PDI com a sigla correlata *PEI*. Esse documento é pré-formatado e disponibilizado aos professores especialistas do AEE, via *Google Forms*, para o preenchimento único e exclusivo deles. A fim de manter a padronização, continuaremos aqui a nos referir ao documento pela sigla *PDI*.

O PDI de Yuri foi enviado, no dia 23 de junho de 2023, para a Gerência de Educação Especial da Prefeitura do Recife. Sobre o formato de elaboração do documento, a professora Maria disse achá-lo “muito engessado” (Professora Maria), explicando que, no início, era um pouco melhor, pois os professores especialistas podiam escrever com mais liberdade sobre as especificidades do aluno. No entanto, de acordo com a docente, apesar das formações para a formatação apropriada do documento, algumas professoras “não faziam correto” (Professora Ana). Então, a superintendência regional da educação inclusiva optou pelo *Google Forms*.

Ao analisar o PDI da criança, identificamos que a professora Maria pontuou que Yuri “acompanha as atividades da sala de aula comum”. No entanto, diante das falas da professora Ana, apresentadas anteriormente, vimos que há muitas lacunas pedagógicas, a destacar: 1) a falta de compreensão sobre as letras do alfabeto – o que são? O que elas representam? Como e para quê utilizá-las? –; 2) a dificuldade na discriminação auditiva das letras; 3) a falta de habilidades para realizar a correspondência letra-som – mesmo com o auxílio de letras móveis, um recurso pedagógico bastante positivo para esta finalidade –; e 4) a dificuldade na comunicação verbal – destacamos que a dificuldade na fala também é acentuada devido às questões clínicas do aluno. Dito isso, percebemos que Yuri necessita de suporte em sala, bem como de diferentes abordagens metodológicas, recursos pedagógicos e atividades específicas.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem do aluno, a professora Maria evidenciou que Yuri tem dificuldade na comunicação. Como já mencionado, a fala da criança é bastante comprometida. Diante disso, muito do que ele diz não é entendido pelas professoras nem pelos colegas de sala. Às vezes, Yuri recorre a gestos para tentar ser compreendido e, frente ao insucesso, acaba desistindo de se comunicar. Nesse ponto, entendemos que alguma forma de comunicação alternativa poderia ser implementada para ajudá-lo a estabelecer diálogos com mais facilidade e sem privações, o que também possibilitaria maior autonomia para ele na manifestação das suas vontades.

Sobre a escrita de Yuri, a professora Maria relatou que a criança escreve com autonomia as palavras relacionadas ao seu hiperfoco – o desenho BanBan. Contudo, acreditamos que isto pode estar ocorrendo porque a criança memorizou essas palavras e não porque compreendeu a funcionalidade da escrita, pois, em sala de aula, observamos que Yuri tem muita dificuldade com as correspondências grafema-fonema. Essas correspondências se caracterizam pelas relações entre as letras ou um grupo delas – os grafemas – com os sons da língua falada – os fonemas –, que representam a língua escrita. Conforme Morais (2012):

Atingir uma hipótese alfabética de escrita não é sinônimo de estar alfabetizado. Esta última condição, tal como a concebemos hoje, pressupõe a possibilidade de participar de práticas letradas que implicam a capacidade de ler e compreender textos curtos, bem como de produzir textos também com curta extensão. [...] Superando o estado de negligência observado em muitos centros escolares, nos últimos anos, insistimos que é tarefa da escola ajudar os alunos a dominar as relações entre letra e som, de modo a, já por volta do final do segundo ano do primeiro ciclo, apresentarem algum automatismo no modo de usar o SEA (Morais, 2012, p. 149).

Com base nisso, entendemos que Yuri não vem sendo, ainda, devidamente desafiado a desbravar “o mundo do SEA” e, conseqüentemente, a criar “bagagem” sobre as convenções deste sistema. Sobre isso, Morais (2012) destaca o sucesso de planejamentos que promovam atividades de leitura e escrita de palavras, com exercícios e jogos de reflexão, bem como atividades de leitura de frases e textos diversos, que tenham significado para o alfabetizando.

Com relação aos objetivos de aprendizagem, estão dispostos no PDI do aluno os seguintes: 1) usar recursos de tecnologia assistiva que colaborem na consolidação da alfabetização e no reconhecimento de número e numeral; 2) utilizar a literatura infantil para trabalhar aspectos socioafetivos e socioemocionais; e 3) usar jogos de alfabetização no tablet. É importante mencionar que, no próprio documento, há a orientação de cumprir estes objetivos até determinado período de tempo, por meio de ações articuladas com o professor da sala de aula regular.

Já no campo “Estratégias de Ensino”, também presente no documento ora analisado, a professora Maria descreveu “as adaptações ou materiais de sala de aula comuns às necessidades individuais do estudante”. Basicamente, ela pontuou que a professora da sala de aula regular utiliza o hiperfoco da criança para trabalhar a leitura e a escrita. Todavia, não compreendemos isto como uma estratégia de ensino, mas, sim, como um ponto de partida para a definição desta. O campo “Orientações à professora da sala de aula comum”, por sua vez, foi deixado em branco pela docente.

A respeito do campo “Avaliação”, a professora Maria informou que a avaliação será processual e que os avanços de Yuri serão acompanhados pela professora da sala de aula regular e pela equipe pedagógica da instituição. Sobre a dinâmica de avaliação, a professora Ana relatou que:

“A avaliação dele é feita constantemente. Eu tô avaliando, faço uma atividade e vejo que aquilo não tá sendo legal, eu vou e mudo a estratégia, é... A avaliação dele tem parecer também, né, que a gente faz bimestral, eu faço sempre sozinha, não sei nem a estrutura como é que se faz, a estrutura... Fui até pesquisar ‘como fazer um parecer’, né, o que era que eu tinha que colocar no parecer, né, eu tive que pesquisar pra entender o que era pra colocar, e, aí, eu fiquei meio perdida, sem saber o que escrever, né, mas fiz. Na outra escola que eu trabalhava, que eu fiquei vinte anos, a professora do AEE fazia comigo, ela dizia ‘olha, vamos fazer a avaliação dele?’, porque ela atendia, ela ia na sala, ela ia buscar ele, às vezes, na sala, ela sentava, ficava comigo, às vezes, ela olhava... Tinha um certo suporte, sabe? Mas, aqui eu não tenho suporte nenhum”.

Assim como o PDI, o parecer descritivo da criança é realizado e enviado de maneira eletrônica. Como é possível notar, a professora Ana também teceu críticas à elaboração deste documento, pois, segundo ela, não recebeu nenhum tipo de auxílio para o preenchimento correto. Em contrapartida, temos o seguinte relato da professora Maria:

– E você tem acesso as provas; avaliações dele?

– Quando eu peço sim, sem problema nenhum.

– E você encontra pontos pra melhorar?

– Sim, hoje mesmo quando ela me mostrou as atividades, né, eu dei toques... “oh, essa daqui se você fizer plastificado vai aproveitar mais” ... e ela (se referindo a professora Ana) costuma a ser receptiva.

– Mas ela valida e pratica essas sugestões?

– Pratica, ela costuma... isso não é sempre, mas hoje por exemplo, ela disse “ah que bom, é verdade, eu vou fazer assim, não só pra ele, mas pros outros”. Inclusive ela me pediu pra plastificar, eu disse que “infelizmente eu to sem o papel”, o plástico, porque é bem caro, né? Aí, ainda não teve verba, porque um molhinho assim é cem reais. Aí a diretora está

Diante da dinâmica das professoras, encontramos um cenário de divergências, pois elas relatam que costumam procurar uma à outra, porém observamos mais situações de conflitos do que a tentativa de articulação entre elas. Entretanto, considerando o PDI como uma das grandes conquistas dos alunos com deficiência no sistema de ensino regular, é insatisfatório saber que, apesar do conhecimento da professora Maria, a efetividade deste documento não esteja acontecendo neste momento da vida escolar de Yuri, visto que, como mostramos a seguir, a professora do ensino regular demonstrou total falta de conhecimento sobre a existência deste documento fundamental para o desenvolvimento da criança dentro e fora da escola.

– E você já leu o PDI ou o PEI de Yuri?

– Não.

– Não participou da construção dele?

– Não. Então tem? É sério?

A fala da professora Ana evidencia que as políticas públicas não vêm sendo eficientes, pois nada adianta tê-las, se os profissionais que irão desenvolvê-las e implementá-las no dia a dia as desconhecem. É nítido que a área da educação especial na perspectiva inclusiva vem pecando, quanto à falta de acesso às formações. Cabe aos líderes dos órgãos competentes, portanto, pensar em formações recorrentes de acesso à informação e atualização das práticas pedagógicas para esses profissionais, levando em consideração os novos desafios que se desenham dia após dia na escola.

5.6 A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA REGULAR E NO AEE: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Conforme discutido anteriormente, os aprendizes passam por um processo gradual na “compreensão da escrita como um sistema de representação dos sons da fala” (Soares, 2020, p. 254). Nesse sentido, compreender as concepções das professoras participantes deste estudo, a respeito da alfabetização, se constituiu como um aspecto fundamental.

Ao ser indagada sobre a sua concepção de alfabetização, a professora Ana não soube explicitar. Contudo, conforme os registros das atividades realizadas por ela, notamos que os métodos tradicionais têm protagonismo na prática de alfabetização da docente. Observamos muitas atividades de apresentação das vogais, das consoantes e da união delas no trabalho com as famosas “famílias silábicas”. Ademais, o “treino por repetição” é bastante presente nas suas aulas, apesar de haver atividades baseadas em leituras e momentos de leitura deleite. Todavia, não presenciamos momentos de reflexão sobre a estrutura da língua.

Nesse ponto, destacamos que o **momento de leitura deleite** configura-se como uma estratégia positiva, para estimular o despertar dos alunos para o mundo letrado, uma vez que emoções e curiosidades são acionadas durante a leitura. O interesse por histórias – escuta ativa –, a imaginação, a criatividade e a sensação de relaxamento – satisfação pessoal – são exemplos dos benefícios da promoção dessa estratégia pedagógica (Borba, 2018).

No que se refere à concepção de alfabetização da professora Maria, constatamos que ela encontra no método fônico, também de base tradicionalista, o suporte para os seus atendimentos especializados. A seguir, a justificativa da docente para a utilização deste método:

Professor do AEE tem que ter diversas cartas na manga. Claro que eu concordo com que as pesquisas de Magda Soares, Artur Gomes, Telma Ferraz faz, né, mas principalmente Artur e Telma eles são muito claros de que eles não são pesquisadores da inclusão ou da pessoa com deficiência. Então pra mim isso é uma lacuna. Então eu uso sim princípios de tudo aquilo que eles falam que eu concordo, mas eu também uso o método fônico, que não é qualquer método fônico. O método fônico existe vários. Mas eu sigo o que o Capovilla faz enquanto pesquisa na UNICAMP, então, muitos estudantes, no caso de Yuri mesmo, já sei que o método fônico do Capovilla vai beneficiar ele, por conta dessa dificuldade na fala, entendeu? Eu tenho uma resposta mais positiva quando já existe alguma coisa muito marcada como em Yuri... eu tenho resultados mais positivos quando eu uso algumas coisas do Capovilla sim.

Eu sempre procuro misturar, né, unir as duas coisas e tirar o que vai chegar até as crianças pra ajudar na alfabetização, porque não sou eu que alfabetizo, né? A sala de recursos não alfabetiza, mas eu vou tentando criar estratégias que eu sei pra ajudar a professora e ajudar eles. Agora com Yuri eu to na fase de realmente avaliar em que fase ele tá, né, se ele é o pré-silábico, se ele é o silábico, então eu ainda to nessa fase de observar mesmo, então eu não to usando ainda nada de muito específico pra alfabetizar, eu to usando algo específico pra identificar o que ele sabe, por exemplo, a mãe dele disse “ele não sabe nada de quantidade, eu pedi a ele pra pintar três

A professora Maria citou nomes de figuras importantes da área da alfabetização, tendo o psicólogo Fernando César Capovilla como o teórico que mais se identifica. Capovilla e Capovilla (2000) recomendam priorizar o ensino dos sons das letras para, depois, uni-los em partes, isto é, as sílabas que se constituirão em palavras – inicia-se com as vogais e, gradualmente, apresenta-se ao aluno as consoantes, partindo das mais simples –. Dependendo do repertório do aprendiz, este poderá fazer mais ou menos “combinações” de sons para acrescer o seu léxico (Capovilla; Capovilla, 2000), ou seja, consiste na perspectiva do método fônico.

Em um estudo publicado em 2002, Capovilla e Capovilla buscaram identificar quais aspectos do processamento fonológico estariam prejudicados nos maus leitores. Os aspectos encontrados foram os seguintes: 1) problemas de percepção da fala ou discriminação fonológica; 2) problemas relacionados à velocidade de processamento de informação; e 3) problemas relacionados ao processamento de informação sob alta demanda sobre a memória de trabalho (Capovilla; Capovilla, 2002).

A partir desses achados, compreendemos a fala da professora Maria sobre o “buraco” nas produções científicas voltadas à alfabetização das pessoas com deficiência. De fato, os referenciais citados por ela – Morais e Soares – não dialogam com a educação especial, de maneira específica. Em contrapartida, as contribuições de Capovilla e Capovilla podem preencher esse espaço, uma vez que os estudos desses autores enfocam as dificuldades de aprendizagem de alunos com alguma atipicidade.

Assim, acreditamos ser positiva a ideia da professora Maria de recorrer a diferentes concepções de alfabetização para fundamentar a sua prática na SRM, dependendo daquilo que ela observa em seus alunos.

5.7 A SALA DE AULA REGULAR E O SERVIÇO DE AEE: A COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES COMO PARTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Iniciaremos esta subseção retomando as duas problemáticas deste estudo, apresentadas na introdução deste trabalho. Diante do exposto até aqui, acreditamos que responder como a relação dos professores do ensino regular e do AEE está favorecendo o processo de alfabetização de estudantes com TEA e “como essa articulação ou trabalho colaborativo acontece e se faz presente nestes dois contextos de aprendizagem não é uma tarefa tão difícil.

Conforme as discussões realizadas nas subseções anteriores, a relação entre as professoras participantes desta pesquisa não é tão propícia de acontecer. Como foi possível identificar, ao analisar os dados, as professoras Ana e Maria têm longas horas de trabalho por dia, em vínculos diferentes, o que acaba impossibilitando-as de cumprir, efetivamente, com as suas funções na escola-campo.

Além disso, os cursos de atualização da prática pedagógica passaram a ser uma busca quase individual feita pelas docentes, ao invés de serem oferecidos pela rede pública de ensino, a fim de melhorar a qualidade da educação nas escolas. As perguntas abaixo, direcionadas às professoras Ana e Maria, ilustram este problema.

Pesquisadora: Você se percebe como uma professora que promove a educação inclusiva na sua sala de aula?

Ana: Eu sinto, mas, muitas vezes, eu me sinto frustrada. Porque eu fico com a sensação de que eu não fiz o que eu poderia ter feito mais.

Pesquisadora: O que está sendo feito e o que poderia melhorar ou passar a ser realizado para promover a inclusão escolar aqui?

Ana: Eu acho que a gente precisa de mais formações, a gente precisa de um olhar, é... Diário. Uma avaliação, uma reavaliação constante com o que é que tá sendo feito, o que é que pode ser melhorado, né, porque essa questão da inclusão não é só pra aqueles que estão sendo incluídos, é pra todos. A criança vai levar isso pra vida, né, a questão da inclusão, em todos os sentidos, a questão do olhar pra o outro, do acolher, tudo isso. Então, a gente tem que trabalhar mais isso, só trabalha na semana da inclusão.

Pesquisa: Você, na sua prática de AEE, se percebe como um profissional que promove a inclusão? Que está inteirado sobre as políticas de inclusão... Bem atualizado. Que busca conhecimento... Leituras...

Maria: Procuo sempre me atualizar, ter a política na ponta da língua, ver o que é que tá chegando, né, de novo, o que é que tá mudando. Lei Brasileira de Inclusão, LDB, o que tem a

ver, especificamente, principalmente, com... E o fato de eu tá fazendo mestrado tá me abrindo muitas coisas, entendeu? Nas leituras.

Conforme já discutido, dentre as funções primordiais do professor especialista, estão a elaboração e a aplicação do PDI do aluno, além de oferecer suporte à professora da sala de aula regular. Porém, isto não vem ocorrendo na escola-campo deste estudo. O fator indisponibilidade de tempo disputa espaço com a ausência de formações, o que acaba tornando o trabalho das professoras menos eficiente, do ponto de vista do fazer pedagógico (Viegas, 2022).

As professoras participantes deste estudo ilustram esta problemática, uma vez que a professora Ana desconhece sobre a Educação Inclusiva e o papel do AEE, ao passo que a professora Maria conhece bastante sobre este serviço, mas, ao que consta, ela não concedeu maiores explicações para a professora Ana.

Entendemos que não é função da professora especialista explicar minuciosamente os aspectos do serviço de AEE à professora da sala de aula regular. Porém, algumas funções, como, por exemplo, a elaboração do plano de AEE, de maneira compartilhada, se configura, sim, como uma das atribuições da professora especialista, conforme orientação do Decreto nº 6.571/08, das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Ademais, orientar os professores, no tocante às estratégias e à implementação de recursos de facilitação da aprendizagem, também consiste em outra função da professora especialista, definida nestes documentos, mas que não vem acontecendo na escola-campo. Sobre isso, questionamos a professora Ana:

Pesquisadora: Existem reuniões para tratar do desenvolvimento pedagógico do aluno com TEA?

Ana: Não, não existe. Era pra ter. Pronto, uma das coisas que você falou, eu acho que eu vou colocar na próxima reunião: essas reuniões que a gente precisa ter, né, de alinhamento. Às vezes, encontra aqui no corredor uma coisa, assim, na hora do almoço... “Ele fez isso...” [se referindo a um comentário dito por ela em um momento de interação com a professora do AEE] “No atendimento também foi assim...” (se referindo à resposta da professora do AEE). Mas, nada que seja, assim, de sentar.

Retomando o objetivo geral deste estudo: “analisar as práticas de alfabetização vivenciadas por uma criança com TEA, a partir do trabalho colaborativo de professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado”, podemos afirmar que o

processo de alfabetização de Yuri não vem sendo favorecido pela atual dinâmica das docentes, tampouco está em concordância com os pressupostos da Lei Brasileira de Inclusão, de nº 13.146/15, e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 948/07. Com relação aos nossos objetivos específicos, discorreremos abaixo sobre cada um deles, com base no que já foi discutido até aqui.

- Analisar como acontece o planejamento das atividades de alfabetização que o estudante com TEA vivencia na escola.

Idealmente, as atividades de alfabetização vivenciadas por Yuri, na sala de aula regular, deveriam estar sendo planejadas pela professora Ana, com a orientação da professora Maria. Porém, como vimos ao longo desta dissertação, essas atividades não estão sendo devidamente planejadas, tanto pela professora Ana quanto pela professora Maria, a fim de contemplar as necessidades do aluno.

Ambas as docentes relataram que a criança não tem necessidade de suporte e de adequação das atividades. No entanto, há contradições em suas próprias falas, assim como na “curadoria” das próprias atividades, uma vez que Yuri tem uma pasta exclusiva com atividades extras, reunidas pela professora Ana, com a intenção de trabalhar as lacunas pedagógicas dele.

Nessa reunião de “atividades extras”, pensadas para as especificidades de Yuri, a professora Maria não tem participação. Isto explica a falta de orientação e de direcionamento das estratégias da professora Ana. Além disso, compreendemos que o seu conhecimento limitado também contribui para que essas atividades não sejam tão efetivas, visto que a docente desconhece, inclusive, o suporte que poderia buscar na professora do AEE, a qual, por sua vez, também não dialoga com a professora Ana. Mas, como esse diálogo seria possível se as professoras em questão trabalham em turnos opostos?

Isso confirma que o PDI da criança não vem sendo aplicado, pois os objetivos nele dispostos não têm a contribuição da professora Ana. Na verdade, este documento é desconhecido por ela.

- 2) Compreender o que a criança com TEA vivencia de alfabetização na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, no momento do AEE.

Conforme exemplificado pelos registros apresentados ao longo deste texto, as atividades de alfabetização vivenciadas por Yuri, na sala de aula, são embasadas pelos métodos tradicionais. A criança é “condicionada” a identificar e classificar fonemas e grafemas, como se ela já estivesse cognitivamente preparada para compreender a natureza da escrita alfabética.

No entanto, concordamos com Morais (2019), que diz o seguinte: “ao reconhecemos que as crianças não são receptores que aprendem a escrita alfabética apenas reproduzindo o que os adultos lhes dizem e mostram pronto, ‘na forma correta’, julgamos que elas precisam ter um bom *input* do meio para poder pensar sobre como a escrita funciona” (Morais, 2019, p. 22). Sendo assim, julgamos que esse *input* deve vir, primeiramente, das escolas. Onde, se não for na escola, é o lugar ideal para as crianças desenvolverem as habilidades de compreender e refletir sobre aquilo que elas vêem escrito em seu mundo? (Morais, 2019).

- 3) Identificar os recursos utilizados, durante as intervenções pedagógicas, nos dois contextos de aprendizagem, bem como as metodologias que orientam as práticas e os procedimentos na atuação pedagógica de ambos os professores no processo de alfabetização da criança com TEA.

No tocante à sala de aula regular, observamos que a professora Ana trabalha os conteúdos curriculares através da exposição oral, por meio de leituras, dinâmicas, brincadeiras – bingos, entre outras –, recursos concretos e atividades impressas, tendo as tecnologias como a sua principal estratégia de suporte – televisão, notebook e tablet.

Ana: “É... Eu uso um *iPad*, eu uso atividades diversificadas, eu uso letras móveis, artes, tinta, papel, eu uso jogos de montar, lego, massinha de modelar”.

Acreditamos que essas estratégias são eficientes, quando atreladas a atividades e/ou situações de aprendizagens que serão significativas para a criança, isto é, pensadas tendo em vista aquilo que o aluno já sabe, os seus interesses e as suas habilidades já existentes.

Se tratando da alfabetização, seria interessante se a professora Ana pudesse articular essas estratégias visando à promoção da reflexão sobre a escrita alfabética. Sobre isso, Morais (2019) afirma que:

Entendemos que, no caso do objeto de conhecimento *sistema de escrita alfabética*, ocorre muita interação entre *aprendizagem* (a partir da instrução que a escola

oferece sobre palavras, letras e seus valores sonoros) e *desenvolvimento* (da compreensão de como o alfabeto funciona). Por exemplo, o fato de em línguas como o português e o espanhol haver vogais designadas por nomes que coincide com os sons que elas notam nas palavras permite que, ao se deparar com aquelas letras, as crianças não tenham apenas ‘nomes e traçados (de cinco letras) a associar’, mas uma fonte de reflexão para compreender como as letras funcionam (Morais, 2019, p. 23).

A citação de Moraes (2019) contempla o que identificamos como um dos aspectos ainda ausentes na prática pedagógica da professora Ana. Devido à concepção de alfabetização dela – baseada nos métodos tradicionais –, nas suas aulas, há mais “treinos” do que oportunidades de reflexão sobre a língua. Observamos, na docente, disposição e consciência sobre “dar o seu melhor” para os alunos. Porém, devido à falta de cursos de atualização, desde a sua formação no curso de Pedagogia, a professora Ana desconhece métodos de alfabetização e metodologias de ensino mais eficientes.

A situação da professora Maria, nesse sentido, é oposta à da professora Ana. A professora especialista se atualiza constantemente sobre as novidades na área da Educação Especial, estando inserida neste campo desde o surgimento das primeiras políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. De fato, não há dúvidas quanto à competência e ao conhecimento da docente, a respeito da Educação Especial. De forma complementar, ela está cursando um mestrado em Educação, investigando a comunicação alternativa.

Observamos que, nos atendimentos da professora Maria, é o aluno quem direciona como será a intervenção. Sendo assim, se ele quiser desenhar, brincar ou apenas conversar, a docente permite. Esta estratégia é bastante interessante, especialmente para criar um vínculo com a criança, a fim de acessar aquilo que ela já sabe e de descobrir do que ela gosta. Sem dúvidas, é um caminho para fomentar novas estratégias de intervenção, após o estabelecimento desse vínculo. No entanto, acreditamos que pautar os atendimentos apenas nesta estratégia inicial pode não ser tão benéfico para o aluno, até porque, no caso de Yuri, a professora Maria já tinha o PDI dele, com os objetivos de aprendizagens definidos por ela. Nessa dinâmica, portanto, não presenciamos atividades que contemplaram, sistematicamente, os objetivos estabelecidos pela docente.

Assim como a professora Ana, a professora Maria também utiliza recursos diversificados em seus atendimentos com Yuri, dentre os quais o uso do notebook, para a formação de palavras. Porém, como não é função dela alfabetizar o aluno, e como a articulação entre ela e a professora Ana não existe, o trabalho da professora Maria acaba perdendo a efetividade, devido às visões conflitantes das docentes e à falta de trocas entre elas, no tocante às reais necessidades de Yuri.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, esta pesquisa configurou-se como uma reflexão sobre a importância do trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e do AEE, para a eficácia das práticas de alfabetização direcionadas aos alunos com TEA. Observamos que a articulação entre esses profissionais vem sendo prejudicada, devido a diversos fatores, como, por exemplo, a carga horária de trabalho, bem como a falta de momentos de alinhamento, em razão de turnos de trabalho opostos.

Compreendemos, portanto, que as orientações para a fomentação da Educação Inclusiva, de acordo com as políticas públicas vigentes no país, não vêm sendo seguidas de maneira satisfatória, revelando a necessidade de fiscalização e de mais debates a respeito da qualidade da educação oferecida aos alunos com deficiência.

A escola deve ser um espaço de valorização dos sujeitos, de respeito às suas especificidades e propício ao desenvolvimento cognitivo e social de todos os alunos. Nesse sentido, valorizar a bagagem histórico-cultural dos estudantes consiste em um dos pilares para o sucesso escolar, principalmente no ciclo de alfabetização, no qual os aprendizes estão se reconhecendo/percebendo como sujeitos participantes do *mundo letrado*.

Se tratando dos alunos com deficiência e, especificamente daqueles com TEA, compreendemos que a gama de desafios pode ser ainda maior, quando comparados aos alunos com desenvolvimento típico. Todavia, novamente, frisamos que os esforços dos professores, na elaboração de atividades pedagógicas e na promoção de situações de aprendizagens desafiadoras e motivadoras da **reflexão sobre o SEA**, são um divisor de águas, no que tange à facilitação da apropriação da língua no ciclo de alfabetização.

Dito isso, para estudos futuros, sugerimos uma investigação sobre o que os professores do ensino regular entendem a respeito do AEE e acerca do tipo de suporte que eles podem buscar no professor especialista, uma vez que constatamos que as funções desse profissional parecem não estar tão claras para os professores regentes, o que dificulta o processo de inclusão dos alunos público-alvo do AEE.

Além disso, destacamos as formações continuadas como outro tema relevante de pesquisa, haja vista que novas abordagens educativas para alunos com deficiência são apresentadas de maneira recorrente pelos pesquisadores da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.
- BAIENSE, Ana Elena dos Santos. Percentual de alunos matrículas com deficiência em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil – 2015 a 2019. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 88-108, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. **Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. **Portaria nº 948/07, de 9 de outubro de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192. Acesso em: 06/06/2023
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 05/05/2023
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22/06/2023
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (LDB, Lei nº 9.394/1996)**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9.394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 16/03/2023

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 07-24.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. Problemas de aquisição de leitura e escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, 2002.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Autism**, 2024. Disponível em: <https://search.cdc.gov/search/?query=autism&dpag=1>. Acesso em: 02 mar. 2024.

DUPUIS A; Mudiyansele P; Burton CL; Arnold PD; Crosbie J; Schachar RJ. Hyperfocus or flow? Attentional strengths in Autism Spectrum Disorder. **Front Psychiatry**, set., 2022.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Ana Raquel Feitosa; MATIAS, Emanoella Bella Sarmiento S. E.; CAVALCANTI, Francisco Thiago Moreira; ABRANTES, Rafael de Carvalho Costa. Influência da iluminação artificial no desenvolvimento de crianças com autismo. **Journal of Engineering**, v. 13, 2023.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 04/04/2023

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Gs9ZVNbCBj9TczbwmcVpTyB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23/04/23.

GÓIS Junior, Edivaldo. Movimento higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. *In: Simpósio Internacional Processo Civilizador*, X, 2007, Campinas.

GRANDGEORGE M, MASATAKA N. Atypical color preference in children with Autism Spectrum Disorder. *Front Psychol*, 2016.

HERMAN, Ellen. **The Autism History Project**. Department of History at the University of Oregon. Disponível em: <https://blogs.uoregon.edu/autismhistoryproject/timeline/>. Acesso em: 22/06/2023.

LIMA, Rafaella Asfora; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências**. Recife: Editora UFPE, 2018.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 de abril de 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 31/01/2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). 1994. **Conferência mundial de necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). 1999. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: OEA, 1999.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. *In: Seminário Internacional de Inclusão Escolar*, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2014. p. 1-10.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz (Org.).

MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Claudiana Prudência dos. **O desafio da inclusão de alunos com autismo**. *In*: .

SCHMIDT, Carlo *et al.* **Autismo: caminhos para a aprendizagem**. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial IbërAM, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 16/08/2013

JASWAL, Vikram K. **Rethinking autism's past, present, and future**. *The American Journal of Psychology*, v. 130, n. 2, p. 243-249, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.2.0243>. Acesso em: 31/10/2023

VOLKMAR, Fred R. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR**

- 1) Qual é a sua formação acadêmica? Tem alguma especialização? Leciona há quanto tempo? Há quanto tempo você está no primeiro ano?

- 2) Quando iniciou a sua atuação docente junto aos alunos com deficiência no ensino regular? E aos alunos com TEA?

- 3) O que você entende por Transtorno do Espectro Autista? Quais recursos ou materiais você usa no dia a dia para atender o seu aluno com TEA? Existem reuniões para tratar do desenvolvimento pedagógico do aluno com TEA? Qual é a sua relação com a família e com a equipe terapêutica da criança?

- 4) Atualmente, você se percebe como uma docente preparada para receber esse público em sala de aula?

- 5) O que você entende por alfabetização? Quais instrumentos e estratégias você costuma adotar para facilitar o processo de alfabetização de seus alunos, especificamente aqueles que têm TEA?

- 6) Você estabelece ou tenta estabelecer uma relação de proximidade com o seu aluno com TEA, procurando entender os seus interesses?

- 7) O que você entende por inclusão escolar?

- 8) Você se percebe como uma professora que promove a educação inclusiva na sua sala de aula?

- 9) Você considera que a escola obedece ou procura obedecer às leis de inclusão?

- 10) O que está sendo feito e o que poderia melhorar ou passar a ser realizado para promover a inclusão escolar nesta escola?

- 11) Como a comunidade escolar percebe os alunos com deficiência?

- 12) Qual é a sua relação com a professora do AEE? Você considera que há um trabalho colaborativo para favorecer a aprendizagem do aluno com TEA?

- 13) Como é realizada a avaliação do aluno? E o PDI?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:
PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

- 1) Qual é a sua formação acadêmica? Tem alguma especialização? Leciona há quanto tempo? Há quanto tempo você está no AEE?

- 2) Atualmente, você se percebe como uma docente preparada para receber o público com deficiência?

- 3) O que você entende por Transtorno do Espectro Autista? Quais recursos ou materiais você usa no dia a dia para atender ao seu aluno com TEA? Existem reuniões para tratar do desenvolvimento pedagógico do aluno com TEA? Qual é a sua relação com a família e com a equipe terapêutica da criança?

- 4) O que você entende por alfabetização? Quais instrumentos e estratégias você costuma adotar para oferecer suporte ao aluno com deficiência que está no processo de alfabetização? E para aqueles que têm TEA?

- 5) Você estabelece ou tenta estabelecer uma relação de proximidade com o seu aluno com TEA, procurando entender os interesses dele?

- 6) Você se percebe como uma professora que promove a educação inclusiva na escola?

- 7) Você considera que a escola obedece ou procura obedecer às leis de inclusão?

- 8) O que está sendo feito e o que poderia melhorar ou passar a ser realizado para promover a inclusão escolar nesta escola?

- 9) Como a comunidade escolar percebe os alunos com deficiência?

- 10) Você procura estabelecer algum tipo de parceria com os pais dos atendidos?

- 11) Qual é a sua relação com a professora da sala de aula regular? Você considera que há um trabalho colaborativo para favorecer a aprendizagem do aluno com TEA?

12) Como é realizada a avaliação do aluno? E o PDI?