



CRIANÇAS AUTISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

AUTISTIC CHILDREN IN THE LITERACY PROCESS: INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

Jaqueline Renata da Silva

Nathalia de Oliveira

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica e de campo feita no município de Araçatuba/SP em duas escolas do ensino fundamental I, tendo por objetivo analisar as práticas pedagógicas para inclusão dos alunos com TEA (transtorno do espectro autista) na fase da alfabetização. A partir desse ponto cria-se uma abordagem sobre a inclusão do autista no ensino regular. Todavia, é importante que o professor em sua prática pedagógica saiba criar meios que possibilite uma interação de qualidade, promovendo adaptações/flexibilizações significativas aos educandos.

Palavras-chaves: Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão.

ABSTRACT: The present work presents a bibliographical and field research done in the city of Araçatuba / SP in two primary schools I, aiming to analyze the pedagogical practices for the inclusion of students with ASD in the literacy phase . From this point an approach is taken on the inclusion of the autistic in regular education. However, it is important that the teacher in his / her pedagogical practice knows how to create means that allows a quality interaction, promoting significant adaptations / flexibilizations to the students.

Keywords: Literacy; Autism Spectrum Disorder; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa buscamos analisar a prática docente com crianças que estão no processo de alfabetização, possuindo o laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo ele um transtorno do desenvolvimento que se manifesta durante os três primeiros anos de vida e pode afetar o desenvolvimento da linguagem, sociabilidade e habilidades de comunicação.

Decidimos como prioridade investigar acerca de crianças com TEA, pois nos últimos anos vem ocorrendo um aumento significativo em pesquisas científicas sobre o assunto e por meio deste foi possível levantar elementos acerca do transtorno, em especial na fase de alfabetização, entendendo que esta etapa é fundamental para a formação dos sujeitos, onde eles adquirem, por meio da leitura e da escrita, a sua emancipação, fazendo diversas descobertas.

O interesse por essa temática ocorreu após realizarmos uma entrevista em uma escola municipal do Ensino Fundamental I, na cidade de Araçatuba- SP e percebemos a grande dificuldade de alguns docentes em trabalhar com a inclusão em salas regulares da educação básica. Vemos ainda que os processos das aulas não respondem à diversidade do aluno, isto é, atividades de cópias mecânicas ainda frequentes e também diversas inquietações quanto à postura docente, pois muitos professores queixam-se da falta de uma formação adequada para trabalhar com estes alunos, bem como, enfrentam dificuldades para superar os desafios que se apresentam no cotidiano.

Diante destas inquietações fomos levados a algumas indagações como: Qual a interação do professor-aluno e aluno-aluno? Quais dificuldades são encontradas pelos professores? Como os docentes buscam desenvolver uma proposta de educação inclusiva? Quando e quem elabora a adequação do material? Assim tendo por finalidade uma análise na qual possamos identificar a prática pedagógica do docente.

Esse contexto é substancial para o enriquecimento desse processo, considerando que a relação professor e aluno deve ser aperfeiçoada a cada dia, de modo que se desenvolva a criticidade do educando, possibilitando assim a sua plena participação na sociedade. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a modalidade de educação especial escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garante aos alunos um ensino pleno e significativo, de modo que o docente faça a intervenção para que essa construção do conhecimento seja estabelecida para todos.

2. DESENVOLVIMENTO

É notório que uma das maiores riquezas de um país é a educação de qualidade da sua população. O processo de alfabetização em algumas realidades brasileiras muitas vezes tem tido um resultado questionável, prejudicando a aprendizagem dos alunos. De acordo com levantamentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹ na prova PISA² podemos observar que os dados em relação à leitura tiveram pouca evolução. Mesmo com aumento da quantidade de alunos que realizaram a prova em 2015, mantiveram-se os mesmos resultados da prova anterior de 2012.

A realidade é que no contexto escolar nacional estão sendo formados alunos que apresentam muitas defasagens em leitura e escrita, que não sabem ao menos interpretar e produzir textos, tendo como consequência “crianças que a cada ano engrossam o índice de analfabetismo, além de jovens e adultos que retornam à escola porque não se alfabetizaram em seus anos de escolaridade obrigatória” (GARCIA, 2001, p.11).

Dentre tantos outros elementos, essas falhas existem também porque o fato de saber ler e escrever ocorre de forma mecânica, não tem significância, submetido a um processo pouco reflexivo, priorizando a reprodução do conhecimento ao invés da sua construção. Soares (2003, p.47) traz a seguinte perspectiva:

[...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Segundo a autora, para refletirmos sobre a questão da alfabetização e letramento dos alunos é necessário considerar a importância da linguagem para o processo do

¹ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015) o desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em relação aos países da OCDE: em ciências (401 pontos, comparados a média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados a média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados a média de 490 pontos) <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>.

² PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

desenvolvimento do indivíduo. Essa apropriação do sujeito, a partir da leitura e da escrita, depende de muitos fatores, como as vivências que o aluno possui, o contato com o mundo das letras, os estímulos que recebe de um adulto e o tempo que cada indivíduo leva para aprender.

Como confirma Soares (2003), o processo é muito importante para que o sujeito possa desenvolver ao máximo suas capacidades, na sua vida social e cultural, sendo assim:

[...] a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2003, p.37).

O percurso que a criança leva para potencializar capacidades autônomas em seu contexto social pode ser reconhecido em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se uma ferramenta essencial para as suas inserções e interações na sociedade contemporânea.

Sendo assim, um ponto primordial ao se tratar do desenvolvimento da criança, partindo de Azenha (1998) e Ferreiro (2001) é a necessidade de percorrer um longo caminho de estudos e praticar o ato de ler inúmeras vezes e em diversas situações.

Para alcançar esse objetivo, as autoras acreditavam em mudanças significativas no processo de desenvolvimento cognitivo, fortemente alicerçados nas teorias de Jean Piaget, no que concerne à aquisição da escrita. Nesse sentido, a criança, consideradas as particularidades, passa por um processo de construção de hipóteses compreendendo a escrita como um sistema de representação. Assim, sugerem, inclusive, a reelaboração do papel do professor enquanto mediador desse processo.

Desta forma Ferreiro (2001) diz que a criança deve percorrer quatro etapas da psicogênese da língua escrita³, sendo conceituada pelas hipóteses Pré-Silábica, Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética. Na hipótese pré-silábica a criança passa por uma tentativa de escrita, sua imaginação produz escritas próprias, como as garatujas, com a intenção de passar para o papel algum tipo de registro escrito, até porque não compreende, ainda, que as letras representam sons. A hipótese Silábica é o nível onde a criança começa estabelecer relações sonoras com a grafia, ou seja, a criança atribui a cada som da palavra uma letra, e assim faz

³ Psicogênese da língua escrita – termo amplamente disseminado por Emília Ferreiro tem por objetivo explicar como se dá o processo através do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, isto é, a escrita, como toda representação baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras.

associações. Na Silábico-alfabética é o momento de transição onde a criança não abandona a fase anterior, mas começa a apresentar outras letras e assim, conseguindo estabelecer uma maior tentativa de acertos nas representações. Por fim, na hipótese alfabética a criança já passou os níveis anteriores e já tem um domínio próprio dos caracteres do alfabeto, conseguindo fazer o uso devido das palavras e suas respectivas letras.

Conhecer esses processos de compreensão da criança possibilita ao alfabetizador um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento, considerando que estes processos são específicos em razão da individualidade de cada criança, seu desenvolvimento cognitivo e, por consequência, a construção do conhecimento em relação à escrita e leitura.

Dentre esses instrumentos que possibilitam ao professor intervenções na aprendizagem deve-se destacar também o conhecimento sobre alunos Neurotípicos que não apresentam distúrbios significativos no funcionamento psíquico, ou seja, sua vivência, comunicação e interação interpessoal e intrapessoal são comuns. E também obter conhecimento sobre os alunos Neuroatípicos, isto é, que possuem variações de comportamentos não esperados, que causam estranhamento à sociedade, um conceito criado para referenciar as diferenças que devem ser reconhecidas e respeitadas como qualquer outra variação humana. O termo Neuroatípicos também é usado em pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja definição torna-se uma fala direta e sem preconceitos com as pessoas que têm esse transtorno.

Vejamos:

[...] é um termo que tenta salientar que uma "conexão neurológica" (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Os indivíduos autodenominados "neurodiversos" consideram-se "neurologicamente diferentes", ou "neuroatípicos". Pessoas diagnosticadas com autismo, e mais especificamente portadores de formas mais brandas do transtorno. (ORTEGA, 2008, p.477).

Neuroatípico apresenta distúrbios no funcionamento psíquico, os relacionamentos não são típicos e as dificuldades com o mundo social é prejudicada por ser diferente e ter dificuldades e limitações atípicas dos demais. Entendendo que os alunos Neuroatípicos nem sempre passaram pelas mesmas fases da psicogênese da língua escrita ou aprenderam da

mesma maneira como os alunos neurotípicos. Cabe ao professor uma flexibilidade para que possa ensinar de forma a atender as peculiaridades dos seus educandos.

Segundo Siluk (2012) o termo Autismo foi empregado pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra Léo Kanner que o nomeou inicialmente por distúrbio autístico do contato afetivo. Na década de 1950-1960 foi evidenciado o termo “mães geladeiras” pelo psicólogo Bruno Bittelhim, onde ele defenderia a ideia de que o autismo poderia ser originado da indiferença da mãe pela criança, assim culpabilizando os pais durante todo esse período.

Por volta de 1979 o psiquiatra inglês Michael Rutter classificou o transtorno autista em quatro critérios: atraso e desvios sociais não só como função do retardo mental, problemas na comunicação e, por fim comportamentos incomuns tais como movimentos estereotipados, sintomas que apareciam antes dos 30 meses de idade. Posteriormente a essas descobertas, "o conceito de autismo foi se modificando ao longo do tempo, com base em novos estudos, os quais identificaram diferentes causas, graus de severidade e características específicas". (SILUK, 2012, p.287)

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou a primeira versão, em 1952, do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), onde os sintomas do diagnóstico de pessoas com esquizofrenia eram muito semelhantes com os de pessoas com autismo. No período de 1980 ocorreu uma revisão denominada DSM- III na qual foi abordado o termo Transtorno Autista, promovendo uma grande revolução fundamental para o diagnóstico do autismo, onde se popularizou. (ONZI; GOMES, 2015).

Na década de 1990, estes transtornos foram incluídos nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no DSM IV, que englobam os diferentes transtornos do espectro autista, que apresentam em comum as três principais respectivas características que são habilidades de socialização, comunicação e a comportamental.

O termo “autismo” passou por inúmeras alterações ao longo do tempo e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) que define:

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p.809).

Os estudos sobre essa síndrome ainda são recentes, não há um consenso sobre sua principal causa ao certo, nem se há cura, apenas são apresentados tratamentos até o presente momento, sendo que esta síndrome se “manifesta de forma universal em qualquer região geográfica, independente da raça, etnia, classe social e cultura”. (SILUK, 2012, p.287).

O termo autismo, então passou por mudanças, atualmente é definido pelas seguintes características compreendido no Transtorno do Espectro Autista, a partir do DSM- V:

O autismo se caracteriza pela presença de um comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. As formas como se manifestam essas alterações variam imensamente, dependendo do nível do desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo (SILUK, 2012, p. 288).

A partir do último Manual de Saúde Mental – DSM-V, que é um guia de classificação diagnóstica dos transtornos desintegrativos da infância, o transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS), e a Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA.

De acordo com o a organização Mundial de Saúde (OMS):

O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimentos caso se adote um critério de classificação rigoroso, e três vezes maior se considerarmos casos correlatados, isto é, que necessitem do mesmo tipo de atendimento (MANTOAN,1997, p.13).

Em relação aos aspectos psicossociais é percebido que o autista tem a predisposição de isolar-se, tendo por consequência dificuldade em relacionamento com seus pares, ou seja, com a mesma faixa etária. Siluk (2012) faz menção que a falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente em não participar ativamente de jogos e brincadeiras sociais tradicionais, preferindo atividades solitárias ou que envolva o outro apenas como instrumento de auxílio para satisfazer a sua necessidade, (como pegar um brinquedo em uma prateleira alta) não tendo a percepção de necessidade do outro ou de seu sofrimento.

Desta forma, pessoas com TEA mostram em sua comunicação atrasos ou prejuízos totais no desenvolvimento da linguagem, podendo existir a incapacidade de entender perguntas ou orientações simples, a entonação, o timbre, o ritmo, a velocidade ou a ênfase das

frases podem ser anormais. Siluk (2012) diz sobre como podem ser apresentadas algumas características da fala em relação a pessoas com TEA:

As estruturas gramaticais são frequentemente imaturas e incluem o uso estereotipado e repetitivo da linguagem (por exemplo, repetição de palavras ou frases, independentemente do significado; repetição de comerciais ou jingles) ou uma linguagem metafórica (isto é, uma linguagem que apenas pode ser entendida claramente pelas pessoas familiarizadas com o estilo de comunicação do indivíduo) (SILUK, 2012, p.290).

De acordo com Siluk (2012) outra área do desenvolvimento comprometida é a comportamental, que é algo incomum no indivíduo que possui o autismo, este se refere aos padrões restritivos, repetitivos e estereotipados.

Pode haver também uma atração com o movimento em geral (por exemplo, as rodinhas dos brinquedos em movimento, o abrir e fechar de portas, ventiladores ou outros objetos com movimento que possui giro rápido). Pode apegar-se intensamente a algum objeto inanimado, como um pedaço de barbante ou uma faixa elástica.

Assim, baseando-se nessas três áreas do desenvolvimento nota-se que quanto mais rápido for diagnosticado a pessoa, melhor será sua qualidade de vida para o futuro, pois com a devida intervenção ela receberá estímulos necessários para ter seu desenvolvimento potencializado.

As considerações acima nos permitem fazer uma reflexão sobre a inclusão dessas crianças em seu processo de desenvolvimento nas áreas de alfabetização e letramento, sendo assim, se deve atender as peculiaridades do alunado dando o suporte necessário para o seu aprendizado.

Segundo Duboc (2012) a partir de meados dos anos de 1990, a expressão inclusão, educação inclusiva, escola inclusiva, e inclusão escolar passam a ser tônica das políticas educacionais, assim deixando em evidência o pouco tempo que este tema vem sendo abordado nas práticas pedagógicas e podendo notar que anteriormente era um assunto pouco discutido e desprovido de informações. Crochík (2012) relata que isto ocorria porque os alunos com deficiência eram minoria e por isso não frequentavam o ensino regular.

Atualmente, de acordo com a LDBEN, de 1996:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

A escola que sonhamos, ou seja, o sistema que poderá assegurar a todos uma formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã (LIBÂNEO, 2012), deve priorizar a cultura em suas várias manifestações não devendo ficar restrita a demandas de determinado grupo social, sendo assim devemos lutar por uma educação inclusiva igualitária, tornando-a justa sem preconceito.

Deve-se receber esses alunos não só com a proposta pedagógica de integrá-los ao meio social de uma sala de aula, ou então, fazer adaptações na estrutura escolar para atender determinado grupo de crianças. De certa forma é algo simples e fácil de programar. Mas proporcionar a eles inclusão de qualidade de ensino igualitário, sem preconceitos ou ideologias, dando-lhes condições de pleno acesso e participação nos conteúdos acadêmicos, assim, desenvolver com o alunado competências, atitudes e conhecimentos necessários para uma convivência em sociedade exige compromisso, formação específica e políticas de atendimento adequado a esses alunos. A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares (CROCKÍK, 2012, p. 42).

Mas a realidade nas escolas, muitas vezes não atende o que a lei nos garante, e consequentemente todos são afetados, até mesmo os que necessitam de um atendimento pedagógico mais específico, como os alunos com TEA.

Percebemos de uma forma generalizada que o docente acaba levando a culpa por não conseguir recepcionar esses alunos como deveria, mas o que a sociedade acaba esquecendo é que a educação é dever da família e do Estado, como nos é garantido pela própria LDBEN:

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o plano desenvolvimento do educado, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O Estado deve garantir uma formação continuada a esses profissionais para que possam atender todas as peculiaridades que encontrarão pela frente, entretanto, Freire (2013) cita que o docente estará ali como uma ponte que propiciará aos discentes vários saberes, incentivando-os a busca pela sua própria autonomia. Enfrentarão os obstáculos que, na maioria das vezes, não se pode enxergar, obstáculos que estarão dentro do próprio educador e

que se faz necessário mudar, sendo que a mudança nem sempre será fácil, mas é de extrema importância, dessa forma não haverá existência humana sem a abertura do nosso ser ao mundo.

Para que se pudéssemos levantar dados mais específicos e atender ao objetivo da nossa pesquisa foi realizado uma observação de campo e entrevistas em duas escolas municipais. Através do estágio acadêmico tivemos oportunidade de fazer observação no ensino fundamental I, mediante a autorização e consentimento da direção da escola e das professoras. Com duração de dois meses, com média de duas a três horas, foram observados dois alunos e as práticas de seus professores, sendo um do segundo e outro do quarto ano denominados, respectivamente, “Aluno e Professora A”, “Aluno e Professora B”.

Organizamos previamente um roteiro com breves elementos a serem analisados durante a observação diante das práticas das professoras, como por exemplo, a maneira que é feita inclusão dos alunos com TEA, bem como as estratégias que utilizam para que haja interação desses alunos com os demais e quais recursos pedagógicos que são utilizados para alfabetizar os alunos com autismo. Posteriormente, elaboramos questões para entrevistar as professoras e averiguar se as respostas se coadunam com as práticas observadas.

Para escolha das professoras levantamos critérios como: ser efetiva da rede regular do município da cidade de Araçatuba/SP, que tenha em sua sala crianças com TEA a partir de seis anos.

A pesquisa, de natureza qualitativo, utilizou como mecanismo de investigação o estudo de caso, objetivando obter maior familiaridade com o problema para torná-lo mais claro e compreensível.

No início da investigação foi feito a observação das aulas sem intervenção, segundo Marconi e Lakatos (2010, p.176) “na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevista semiestruturada. Na visão dos autores, destaca-se que:

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. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O aluno A do 2º ano tem 8 anos e o seu grau de Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado leve. A título de ilustração, uma vez por semana a equipe da Associação de Amigos do Autista de Araçatuba (AMA)⁴ busca o aluno na escola regular e o leva para as atividades específicas que são realizadas nessa associação. O aluno copia as lições passadas pela professora, porém, não sabe ler. Ele se comunica, mas é uma fala limitada, às vezes apresenta dificuldade de dicção. Aceita ajuda, mas quando é corrigido algumas vezes fica nervoso e chora, demonstrando frustração. Na hora do recreio sempre fica sozinho, leva lanche porque não come a refeição da escola. E vale ressaltar que é um aluno faltoso e não conta com auxiliar na sala.

O aluno B do 4º tem 10 anos e o seu grau TEA também é considerado leve. Apresenta pouca dificuldade na leitura e na escrita, porém, sua maior dificuldade é na socialização. O mesmo não gosta de ambiente com muito barulho, muito público e mudanças de rotina.

As duas salas que foram observadas possuem outros alunos de inclusão, sendo que a sala do aluno A não possui auxiliar e a sala do aluno B, tem uma cuidadora exclusiva para outro aluno com deficiência.

Por meio das entrevistas foi possível observar como o processo de formação do professor, suas especializações, as informações e o suporte que recebem é de extrema importância no desenvolvimento cognitivo e social de seus alunos, não somente na área da educação especial, mas em outras partes da educação, fornecendo a ele um trabalho pedagógico de reflexão, voltado a novas abordagens de aprendizagem. Como a professora A não teve uma formação ou preparação, ela não conseguiu encontrar estratégias para trabalhar com as especificidades de seu aluno, já a professora B, por mais que seu aluno não apresente dificuldades na área da leitura e escrita, procurou levantar abordagens para desenvolver os aspectos da interação onde ele já demonstrava avanços, sobretudo, na socialização.

Como já mencionado, ambas as salas possuem mais de um aluno incluso, fato que amplia a responsabilidade das professoras em relação ao desenvolvimento, não só desses alunos, como de todo o restante da turma. Assim dificultando as práticas das professoras em relação a fazer e ministrar as aulas para toda a sala e ainda ter que fazer atividades diversificadas para os alunos com deficiência, tornando um pouco mais complicado a

⁴ AMA – Associação dos Amigos do Autista. É uma instituição com a missão de Proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Oferecer à família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e em sociedade. Promover e incentivar pesquisas sobre o autismo, difundindo o conhecimento acumulado.

flexibilidade para ensinar e, assim, deixando de alcançar os objetivos. Desse modo, Mantoan (1997, p.14-15) faz a seguinte ressalva: “a escola pública não pode dar conta de todas as deficiências e suas necessidades, sendo este talvez o papel das associações de deficientes ou de pais de deficientes, responsabilizar-se pela organização e supervisão da metodologia”, sendo assim nem sempre a escola sozinha conseguira dar todo o suporte necessário para o desenvolvimento desses alunos, necessitando também do apoio da família e de instituições específicas.

Dentro desse contexto, também se faz necessário valorizar estratégias que estejam intimamente ligadas à socialização dos alunos com TEA. As obras de Vygotsky incluem alguns conceitos pertinentes que se tornaram inevitáveis na área do desenvolvimento da aprendizagem. Um dos conceitos mais importantes é o da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde se relacionam a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não realize sozinha, é capaz de aprender com a ajuda de uma pessoa mais experiente (adulto, criança mais velha ou com maior facilidade de aprendizagem etc.) Segundo ele, a interação influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do brincar, da interação que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança (NASPOLINI,1996).

A prática da professora B se coaduna com a teoria do autor apresentado acima, pois demonstrou em suas práticas um desempenho mais adequado às necessidades de seus alunos incluídos, inclusive valendo-se da questão da interação/socialização definidas pelos autores. Ambas as professoras (A e B) utilizam algumas propostas que são comuns como cantigas, parlendas, xerox, livros didáticos, mas a professora B tem um repertório maior ao ensinar e utiliza outros textos como jornais (notícias, reportagens, propagandas) além de poemas etc. Sua metodologia de trabalho possibilita ao aluno com TEA uma aprendizagem significativa, utilizando abordagens pertinentes ao interesse do aluno, como aulas na sala de informática, cirandas literárias, onde permite ao aluno levar um livro para a casa durante a semana da sua preferência e sugere novas opções de leitura, deste modo os alunos compartilham para a sala e explicam para os colegas o conteúdo lido e posteriormente leem o trecho que mais gostou.

Desta forma, vamos compreendendo que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p.47). Quando o educador entra em uma sala de aula, deve estar aberto a indagações de todos os alunos e a partir disso, criar essas possibilidades de forma a atender cada pergunta, a cada

curiosidade dos alunos especialmente dos que apresentam maiores dificuldade ou então, especificidades como no caso dos alunos com deficiência.

No que se refere às estratégias para que haja interação dos alunos com TEA em relação aos demais alunos, ambas tiveram resposta pertinentes na entrevista sobre a socialização dos educandos de forma coletiva, podendo observar mediante a fala da professora A: “As estratégias utilizadas sempre são em relação às atividades proposta em sala de aula. Sempre que há oportunidade, formo duplas ou grupos e aproveito para que o aluno se interaja com seus pares”. Já a professora B em sua fala:

Eu fiz uma sequência didática de atividades em grupo, quando eu percebi que ele tinha afinidade com alguns alunos, colocava para sentar juntos e mudava de lugar, coloca mais perto, aí foi indo onde conseguimos melhorar a socialização. Faço isso de uma de forma sutil, pois se ele perceber ele já não produz mais.

Se formos considerar as respostas da entrevista das duas educadoras foi possível identificar que apenas a professora “B” se confirma com suas práticas em sala de aula, visto que para o aluno com TEA essa interação se faz necessário para desenvolver ainda mais suas habilidades, visto que ele tem um maior comprometimento por meio da interação, assim, com a mediação, é possível ajudá-lo.

Além das atividades em sala observadas, as professoras nas entrevistas foram questionadas sobre as formas de avaliação, e mediante as respostas das mesmas e das observações foi possível identificar que as formas de avaliações feitas apresentam um caráter positivo diante dessa abordagem, isto é, elas têm por objetivo uma avaliação que estimula o aluno a aprender e não somente a classificá-lo. Considerando isso, entende-se que:

A avaliação formativa, isto é, avaliação do processo de aprendizagem a fim de proporcionar ajuda pedagógica mais adequada a cada momento, é uma prática universal realizada em maior ou menor grau, quase sempre de forma intuitiva e, na maioria das vezes, inconscientemente, mas com frequentes resultados altamente satisfatórios. (COLL, 1997, p.148).

Quanto aos aspectos relacionados às dificuldades enfrentadas verifica-se que os autistas, mesmo sendo diagnosticado com o mesmo transtorno, apresentam características comportamentais diferentes, em consequência disso, os desafios em sala de aula para as professoras também são diferentes. Diante desse ponto a professora do aluno A diz que a maior dificuldade é em relação à aprendizagem do aluno com TEA, ele precisaria ter um

acompanhamento diário nas atividades, ou seja, de uma cuidadora acompanhando e auxiliando individualmente, pois para ela fica difícil esse acompanhamento, visto que a sala possui mais de 20 alunos. No caso da professora do aluno B ela menciona que o seu grande desafio é na interação psicossocial, ou seja, ao longo do ano ela fez algumas modificações em sua prática para que ele sentisse confiança em seu contexto escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho proporcionou amplos conhecimentos sobre um dos maiores desafios do contexto escolar, que é a inclusão. Levando-se em conta as professoras observadas e entrevistadas, vimos que a professora “A” não teve uma formação específica para atender às peculiaridades do aluno com Transtorno do Espectro Autista, mostrando em sua prática contradições a partir das suas respostas na entrevista. Já a professora “B”, diante das dificuldades, busca uma prática pedagógica que visa atender às necessidades do aluno com TEA. Mesmo não contendo recursos diferenciados e específicos disponível na escola ela busca suprir às necessidades do educando em relação ao desenvolvimento social, com materiais que já tem em sala, e com estratégias que visam ampliar o desenvolvimento de seu aluno.

Vimos também que o processo de alfabetização e letramento não ocorre da mesma forma entre os alunos como um todo, principalmente no caso dos alunos com TEA, porque esse processo deve ser tratado a partir da individualidade de cada um e do estímulo que é concedido a ele.

Compreendemos que a interação professor – aluno e aluno-aluno é de suma importância para o desenvolvimento pleno dos educandos, tanto na área cognitiva, quanto na integração social, pois, sabemos que a inclusão não ocorre apenas matriculando o aluno na escola. Há muitos desafios pelo caminho para se chegar a um resultado positivo, como ressaltado em toda a pesquisa. Além disso, destacamos a importância da formação do professor diante desse desafio que é a inclusão, juntamente com a própria escola, família e sociedade.

4. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-IV-TR. 4. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. 5. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2014.

AZENHA, M.G. Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes Bases de Educação Nacional, nº 9394, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 e 24/10/ 2017.

COLL, Cesar. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 2ª ed. Barcelona/Espanha: Paidós, 1997.

CROCHÍK José Leon. Educação Inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica. In: FILHO, T.A.G.F; MIRANDA, T.G. (Orgs). O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares. Salvador/BA: EDUFBA, 2012.

DUBOC, Maria José Oliveira. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho: Pontos e contrapontos. In: FILHO, T.A.G.F; MIRANDA, T.G. (Orgs). O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares. Salvador/BA: EDUFBA, 2012.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FILHO, T.A.G; MIRANDA, T.G. Professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares. Salvador/BA: EDUFBA, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, Leite Regina. Novos olhares sobre alfabetização. São Paulo: Cortez 2001.

GOMES, R.F; ONZI, F.Z. Transtorno do Espectro Autista: Importância do Diagnóstico e Reabilitação. In: Caderno Pedagógico. Lajeado/RS, V. 12, n. 3, 2015.

LAKATOS, Eva. MARCONI, Marina. Fundamento de metodologia científica. 7ª Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

NASPOLINI, Ana Tereza. Tijolo por tijolo: Leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, outubro de 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em 05 jul. 2017.

PETRUY, Mozart. O processo de alfabetização no âmbito do ensino fundamental - anos iniciais-para alunos com deficiência intelectual. Disponível em:< <http://ww2.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/> Acesso em 10 mai. 2017.

SCHMIDT, Carlo. Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. (orgs). *Atendimento Educacional Especializado: Construções para a prática pedagógica*. Santa Maria/RS: UFSM, 2012.

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