

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL-
PROFEI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA

FABÍOLA CADETE SILVA

TECNOLOGIA ASSISTIVA: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para
mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo

São Luís/MA
2022

FABÍOLA CADETE SILVA

TECNOLOGIA ASSISTIVA: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, como parte do requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Coelho Serra

São Luís/MA
2022

Silva, Fabíola Cadete.

Tecnologia Assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo / Fabíola Cadete Silva. – São Luís, 2022.

142 f

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Roberto Coelho Serra.

1.Alfabetização. 2.Recursos de CAA. 3.Autismo. 4.Transtorno do Espectro Autista (TEA). I.Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

FABÍOLA CADETE SILVA

TECNOLOGIA ASSISTIVA: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Maranhão.

Aprovado em: 19/10/ 2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Roberto Coelho Serra(Orientador)
Doutor em Administração pela Escola Brasileira de
Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas
Universidade Estadual do Maranhão



Prof. Dr. Almir Souza e Silva Neto
Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade
Federal do Rio Grande do Norte
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão



Prof. Dr. João Augusto Ramos e Silva
Doutor em Administração - Escola Brasileira de
Administração Pública e de Empresas/Fundação Getúlio Vargas
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este trabalho a toda minha família, que é a base que propulsiona e incentiva minhas conquistas. Aos meus amigos que sempre acreditaram neste projeto. Aos professores, que recebem em seus ombros a árdua, porém, gratificante tarefa de zelar pelos direitos de aprendizagem dos seus alunos. E, em especial, ao meu filho Miguel Eduardo, que motivou e suscitou em mim o interesse por essa linha de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Ele é o Pai Criador, digno de toda honra e toda glória. Jamais poderia ter dado certo, se meus planos não estivessem alinhados à Sua vontade.

Agradeço, também, pela graça de poder evoluir na fé e na sabedoria, diante do privilégio recebido de ser mãe de uma criança no espectro autista. Miguel me incentiva muito nessa busca incessante por conhecimento.

Agradeço, também, ao meu primogênito Pablo, pois seu carinho e atenção foram injeções de ânimo no meu percurso de pesquisa.

Agradeço aos meus amigos, em especial a Rosana que, mesmo diante da imensa vontade de estar comigo todos os dias, reconheceu e aceitou, pacientemente, esse meu momento focada e fechada aos estudos.

Minha sogra Dinalice, também merece meu reconhecimento, pois sempre que necessário, se colocava à disposição dos meus filhos para que eu pudesse me dedicar às minhas leituras.

Agradeço a minha mãe, sua criação, firmada em bases sólidas, foi de suma importância na formação da pessoa que hoje sou.

Agradeço, de coração, a toda minha família, em especial a Maurício, meu marido e parceiro de todas as horas. Nossa, como ele foi importante nessa minha jornada de estudos. Foi ele que, durante esse período, teve que desempenhar em dobro seu papel de pai, amigo e companheiro, para tentar amenizar as lacunas da minha ausência, principalmente, diante dos cuidados com meus meninos. Não obstante a isso, ainda cedia seu pouco tempo para ouvir, comentar e contribuir, positivamente nas minhas produções.

Por fim, agradeço à UEMA pela oportunidade concedida. E, em nome dessa instituição, agradeço a todos os professores, em especial à professora Ilka, Márcia, Jackson, e ao professor João. Agradeço, também à Penina, que nunca nos deixou sozinha, sempre forneceu todo suporte necessário para o bom desenvolvimento dos trâmites pedagógicos e burocráticos. Agradeço a parceria e apoio fundamentais de todos os meus colegas, e principalmente das colegas Petronilha e Adelis, que também fazem parte da minha linha de pesquisa.

E com o coração cheio de alegria e satisfação, agradeço ao meu orientador, o professor Roberto que, pacientemente, entendia minhas aflições e a elas respondia com muita propriedade, fazendo-me seguir segura e confiante nesse trajeto árduo e intenso de pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos a todos.

RESUMO

Entendendo a linguagem escrita como um *continuum* da linguagem oral, é plausível compreender que as limitações presentes na comunicação incidem em barreiras que costumam ser vistas como entraves no processo de alfabetização dos alunos com autismo. Por se tratar de um transtorno, cuja principal disfunção afeta a área da interação e comunicação social, faz-se necessário que a escola responda à altura, dispondo meios acessíveis que ampliem as habilidades comunicativas e facilitem a alfabetização, enquanto elemento de base na construção dos conhecimentos. Acreditando, portanto, que a Tecnologia Assistiva e, mais especificamente, os Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) podem ser importantes aliados nessa proposta, pretende-se, por meio deste trabalho, analisar as implicações dos Recursos de CAA no processo de alfabetização dos alunos com autismo. Para tanto, a questão central que norteou esta pesquisa foi saber quais as implicações nos recursos de CAA na alfabetização do aluno com autismo. A busca de respostas conduziu este trabalho para uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, apoiada na utilização de estudos de caso. Para coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação sistemática na sala comum. Como sujeitos da pesquisa participaram seis professores da rede pública municipal de Pedro do Rosário/MA, que atuam com crianças no espectro autista, sendo: três professores da sala comum, do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental), e três da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A coleta dos dados só foi iniciada após apreciação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres humanos, sendo aprovada por meio do parecer 5.130.162. As discussões, apresentadas nesta dissertação, foram fundamentadas pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994), por entender, como ele, que o homem se constitui como tal através de suas interações sociais. E ainda, pelos estudos de Sartoretto; Bersch (2010), Nunes; Walter (2016), Serra (2018), Soares (2020) e Mendes (2010). Os resultados evidenciaram a fragilidade na compreensão dos papéis e a falta de articulação entre os atores envolvidos na garantia da aprendizagem e acessibilidade aos alunos com autismo. Dificultando, por sua vez, uma implicação mais satisfatória desses recursos no contexto de mediação da alfabetização desses alunos.

Palavras-chave: alfabetização; recursos de CAA; autismo; transtorno do espectro autista (TEA).

ABSTRACT

Understanding written language as a continuum of oral language, it is plausible to understand that the limitations present in the communication focus on barriers that are usually seen as obstacles in the literacy process of students with autism. Because it is a disorder whose main dysfunction affects the area of social interaction and communication, it is necessary that the school responds to the height, providing accessible means that expand the communicative skills and facilitate literacy, as a basic element in the construction of knowledge. Believing, therefore, that Assistive Technology and, more specifically, the Augmentative and Alternative Communication Resources (AAC) can be important allies in this proposal, this paper intends to analyze the implications of AAC resources in the literacy process of students with autism. Therefore, the central question that guided this research was to know what are the implications of AAC resources in the literacy of students with autism. The search for answers led this work to a descriptive research, with a qualitative approach, supported by the use of case studies. For data collection, semi-structured interviews and systematic observation in the common room were conducted. Six teachers from the public municipal network of Pedro do Rosário/MA, who work with children on the autistic spectrum, participated as subjects of the research: three teachers of the common room, of the literacy cycle (1st and 2nd year of elementary school), and three from the Specialized Educational Attendance Room (AEE). Data collection only began after the project was reviewed by the Ethics and Research in Human Beings Committee, and approved by opinion 5.130.162 (attached). The discussions, presented in this dissertation, were based on the cultural-historical perspective of Vygotsky (1994), for understanding, like him, that man is constituted as such through his social interactions. And also, by the studies of Sartoretto; Bersch (2010), Nunes; Walter (2016), Serra (2018), Soares (2020) and Mendes (2010). The results showed the weakness in understanding the roles and the lack of coordination between the actors involved in ensuring learning and accessibility for students with autism. This, in turn, hinders a more satisfactory involvement of these resources in the context of literacy mediation of these students.

Keywords: literacy; AAC resources; autism; autistic spectrum disorder (ASD).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Níveis de gravidade do transtorno na comunicação social da pessoa com autismo.....	27
Quadro 2	Classificação dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva.....	44
Quadro 3	Exemplos de recursos de CAA de baixa tecnologia.....	53
Quadro 4	Atribuições do professor do AEE.....	63
Quadro 5	Facetas da aprendizagem da leitura e da escrita.....	71
Quadro 6	Definição operacional da alfabetização.....	93
Quadro 7	Definição operacional dos recursos de CAA.....	94
Quadro 8	Perfil sujeitos da pesquisa.....	97
Imagem 1	Digitalizadores de fala.....	54
Imagem 2	Tablet com apresentação do aplicativo SCALA.....	54
Imagem 3	Mapa conceitual sobre os métodos de alfabetização.....	74
Imagem 4	Pirâmide níveis de literacia.....	82
Imagem 5	Mapa Conceitual Metodologia.....	91

LISTA DE SIGLAS

AEE-	Atendimento Educacional Especializado
BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
CAA-	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAT-	Comitê de Ajudas Técnicas
DSM-	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA-	Estatuto da Criança e do Adolescente
IACC-	Comissão de Coordenação Interagência para o Autismo
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE-	Necessidades Educacionais Especiais
PEI-	Plano Educacional Especializado
PNA-	Política Nacional de Alfabetização
PNEE-	Política Nacional de Educação Especial
SAEE-	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
TA-	Tecnologia Assistiva
TEA-	Transtorno do Espectro Autismo
TGD-	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC-	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOD-	Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 AUTISMO, LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	16
2.1 Autismo e Comunicação.....	18
2.1.1 O que é o autismo.....	20
2.1.2 Autismo: Especificidades e Comunicação Social.....	24
2.2 Escolarização do aluno com autismo: Uma escuta necessária.....	27
2.2.1 Sim, eles falam. Quem os escuta?.....	30
2.2.2 Jeitos diferentes de aprender, formas diferentes de ensinar.....	35
3 TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AMPLIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS NO TEA.....	40
3.1 Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	49
3.2 Recursos de CAA: Acessibilidade na mediação e aprendizagem dos alunos com autismo.....	56
3.2.1 Professor do AEE e professor da sala regular: Acessibilidade é preciso, articulação é necessária.....	60
4 ALFABETIZAÇÃO : MÉTODOS FACETAS E CONCEPÇÕES.....	67
4.1 Métodos e Paradigmas da Alfabetização.....	71
4.2 O que dizem as normativas? Quais concepções prevalecem na atual Política Nacional de Alfabetização?.....	78
4.3 Alfabetização no TEA.....	84
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	90
5.1 perguntas da pesquisa.....	90
5.2 Caracterização da Pesquisa.....	90
5.3 Definições Constitutivas e Operacionais das Categorias de Análise.....	92
5.4 Universo da Pesquisa.....	96
5.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	96
5.6 Coleta de dados.....	97
6 IMPLICAÇÕES DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DE CAA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO: DADOS, ANÁLISE E PRODUTO DA PESQUISA.....	99
6.1 Aproximação com o tema.....	99

6.2 Alfabetização de alunos com autismo: Concepção, mediação, Recursos e Apropriação dos conhecimentos.....	104
6.3 Recursos de CAA: Comunicação, Suporte, e Mediação da Alfabetização	111
6.4 Produto Educacional: Proposta metodológica de acessibilidade para mediar a alfabetização de alunos com autismo.....	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	133

1 INTRODUÇÃO

Alfabetizar para quê e por quê? Essas são perguntas que motivam respostas rápidas, consensuais e quase que espontâneas. Alfabetiza-se para a vida, para garantir o exercício da cidadania, favorecer a autonomia e o protagonismo social. E para as crianças com autismo? Tem o mesmo peso a garantia desse direito? Quais possibilidades a aquisição funcional da leitura e da escrita oferece aos alunos com limitação nas habilidades comunicativas? Como garantir a alfabetização a esses alunos, posto que as peculiaridades do próprio transtorno são tidas como entraves do processo (SERRA, 2018)?

Várias são as perguntas e inseguranças que acometem os docentes diante da efetivação desse direito. Muitos se sentem solitários nessa tarefa e se prendem ao pragmático discurso do 'não estar preparado'. A escola, por sua vez, costuma se aconchegar na prerrogativa dos diagnósticos para se desonerar de sua incapacidade de ensinar e atribuir ao aluno, bem como às especificidades que possui, a responsabilidade pelo fracasso em aprender (MENDES, 2010).

Esse quadro reflexivo remonta as vivências e as motivações que direcionaram o interesse desta pesquisa, posto que, como professora e mãe de uma criança no espectro autista, esta pesquisadora pode presenciar de perto as inquietações e desafios encontrados, na sua realidade, frente ao processo de alfabetização do seu filho. Por conseguinte, esta pesquisa foi impulsionada por questões de tônica pessoal e profissional.

No âmbito profissional, enquanto professora, a pesquisadora observou, em seu município de atuação, a ausência de espaços para discussão e formação a respeito de estratégias, recursos e suportes para subsidiar a aprendizagem dos alunos com TEA. Em outras áreas de comprometimento, ainda que, frequentemente, limitado a discursos, ela percebeu posicionamentos mais contundentes em relação à proposta de favorecer a equidade.

Percebia, portanto, que nas discussões de cunho pedagógico, a presença de um aluno surdo conduzia as inquietações para a necessidade da Libras. Para o aluno cego, era indiscutível a acessibilidade à leitura, viabilizada pelo Braille. E para as pessoas com autismo? Quais meios deveriam ser disponibilizados para facilitar sua comunicação e viabilizar suas aprendizagens? De igual modo, a carência de reflexão sobre essa pauta, também é sinalizada nos estudos de Brites; Brites (2019) e Nunes; Walter (2014).

Outrossim, enquanto mãe de uma criança no espectro, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar de perto as limitações inerentes às dificuldades na alfabetização do seu filho. As peculiaridades do autismo, principalmente, relacionadas à capacidade de atenção compartilhada, utilização da linguagem e fragilidade na interação, limitavam a compreensão da criança sobre a lógica de funcionamento do sistema escrito.

Não obstante a isso, suas professoras se sentiam despreparadas diante do desafio de viabilizar sua alfabetização. Cabe enfatizar, que a formação da pesquisadora em psicopedagogia facilitou meios de articulação e suporte junto às docentes. Elaboraram, coletivamente, um Plano de Ensino Individualizado (PEI), dispondo ações e estratégias ajustadas para melhor contextualização e entendimento das abstrações do currículo por parte do aluno.

Embora necessárias, essas intervenções não foram o suficiente. A escola, ainda que, timidamente tentasse, limitou suas ações na garantia de convivência. E, à pesquisadora, enquanto, mãe, professora e psicopedagoga, coube a tarefa de buscar, nas mais variadas perspectivas teóricas, a melhor estratégia para fortalecer o canal comunicativo e traçar meios que viabilizassem a alfabetização do seu filho.

O menino, atualmente, está alfabetizado, lendo fluentemente, dentro dos parâmetros e limites permitidos pelo transtorno. Como Soares (2020), essa experiência possibilitou que a pesquisadora percebesse que alfabetizar é uma ação complexa, que exige, por sua vez, concepções e princípios teóricos bem definidos, posto que envolve a abrangência de várias facetas, condicionadas às suas respectivas unidades de análise.

Em se tratando da alfabetização de alunos com autismo, além dos pressupostos de Soares (2020), foi possível visualizar a necessidade de um exercício contínuo de sensibilidade e conhecimento do aprendiz (ALMEIDA, 2019; SERRA, 2018). É necessário reconhecer as potencialidades e peculiaridades que estes possuem, para, posteriormente, dispor meios, estratégias, e, quando necessário, os recursos de CAA que melhor contemplem suas necessidades. Ademais, esses recursos devem ser escrutinados e problematizados na relação de suporte e mediação da aprendizagem que podem oferecer (RODRIGUES, 2012).

Tais perspectivas legitimaram a relevância desta investigação, propulsionando o interesse em saber: Quais as implicações da utilização dos recursos de CAA no processo de alfabetização dos alunos com autismo? Para analisar essas implicações foi necessário um exercício de materialização dos fenômenos em seu âmbito operacional. Sendo imperativo, portanto, o tratamento dos principais indicadores envolvidos no processo, dos quais se destacaram: a mediação docente, os suportes, planejamentos, os papéis dos envolvidos, o trabalho em colaboração e, principalmente, as fundamentações e concepções que orientavam os fazeres dos investigados.

Diante dessas reflexões iniciais, foi pertinente conjecturar que a limitação dos professores do filho desta pesquisadora refletia a realidade de muitos outros nesse sistema de ensino. Justificando, por conseguinte, a escolha do município de Pedro do Rosário/MA para

sediar esta pesquisa. Tomou-se, ainda, como motivação, a atuação da pesquisadora como professora do ciclo de alfabetização desta rede de ensino, o que por sua vez, facilitou o contato com os espaços escolares, bem como, com os fenômenos investigados.

Como objeto de análise, optou-se pelas práticas metodológicas do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto profissional que disponibiliza e orienta a utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), e do professor da sala comum (1º e 2º ano do ensino fundamental), enquanto aquele que, por intermédio desses recursos, favorece espaços e atividades para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Em face desses esclarecimentos, sustentou-se a hipótese de que para que os recursos de CAA mediassem, de forma satisfatória, o processo de alfabetização, seria necessário um trabalho bem articulado entre o professor do AEE e o da sala comum. Além disso, essa implicação só se tornaria evidente se o professor da sala comum adotasse princípios teóricos e metodológicos claros para conduzir o ensino da leitura e da escrita.

Assim, as discussões tencionadas para este estudo se voltaram para a possibilidade de analisar as implicações dos recursos de CAA no processo da alfabetização dos alunos com autismo. Para tanto, buscou-se organizar esta proposta discursiva em três partes: uma introdução, cinco capítulos com o desenvolvimento da pesquisa e as considerações finais.

A primeira parte, referente à introdução, faz uma abordagem sobre os objetivos, justificativas e fatores que impulsionaram a escolha pelo tema da pesquisa. Na parte destinada ao desenvolvimento da pesquisa, situa-se a segunda seção, intitulada Autismo, Linguagem, Comunicação e Aprendizagem, esta apresenta as definições que caracterizam o transtorno, abordando de forma mais aprofundada a área correspondente à comunicação e linguagem. Nessa etapa, discute-se sobre os processos comunicativos e suas interferências no percurso de desenvolvimento e construção de aprendizagens dos alunos com autismo.

Entendida a relevância da comunicação, busca-se na terceira seção, direcionado à Tecnologia Assistiva e a ampliação das habilidades comunicativas, apresentar as normativas, conceitos e regulamentações que orientam a disponibilidade desses recursos a seus usuários, dando ênfase para os recursos de CAA como suporte de interação e aprendizagem do aluno com TEA.

No quarto capítulo, destinado à reflexão sobre a Alfabetização: Métodos, Facetas e Concepções, aborda-se as principais concepções que regem as mudanças paradigmáticas da alfabetização na trajetória pedagógica de ensino. Considera-se as normativas vigentes que

regem a atual proposta do ensino da língua escrita e, na oportunidade, são apontados os desafios e possibilidades que conduzem, ou limitam a alfabetização dos alunos com autismo.

O quinto capítulo, sobre os percursos metodológicos apresenta os fundamentos que caracterizam o tipo de pesquisa adotada, bem como os perfis e as definições operacionais dos fenômenos observados. No sexto capítulo são analisadas as implicações da utilização dos recursos de CAA no processo de alfabetização dos alunos com autismo. São, portanto, apresentados os dados, e analisados os fenômenos à luz do referencial adotado para esta investigação. Em seguida, é apresentada a descrição do produto educacional, elaborado como resposta às problemáticas encontradas no estudo.

Nas considerações finais são retomadas as questões centrais e os objetivos que conduziram esta pesquisa. Momento oportuno para validar ou refutar as hipóteses levantadas e, também, sugerir mais estudos direcionadas às lacunas e carências constatadas nas literaturas.

2 AUTISMO, LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

A linguagem opera na dinâmica relacional enquanto elemento motriz de interação, ampliação, difusão dos recursos e saberes vivenciados culturalmente. Exerce, pois, grande protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, à medida que favorece os percursos comunicativos e viabiliza a lógica de significação, ressignificação e construção de conhecimentos. Oportuniza, em um movimento recíproco, o alcance e percepção da intencionalidade do outro, estreitando relações necessárias na compreensão do mundo e pertença à dinâmica social e cultural.

Enquanto elemento de mediação por excelência, a linguagem se fortalece no decorrer do trajeto histórico, alicerçada, conforme indica Koch (2006), em três concepções: A primeira, diz respeito a sua contribuição na representação do mundo e do pensamento; a segunda aponta sua funcionalidade na transmissão de informação; e a terceira considera a ação interativa que permeia o sentido e as intenções que sustentam o processo comunicativo.

Englobando essas concepções em uma só premissa, Mertins et al. (2018) evidenciam que a linguagem está relacionada com a comunicação consensual, pois revela o que as pessoas estão pensando, assim como regula as ações que estão sendo praticadas. Por conseguinte, a comunicação, decorrente de coordenação consensual, altera o comportamento de todos os envolvidos na relação que se estabelece por meio do processo interativo.

A linguagem, nessa ótica, deve ser vista como um movimento intra e interrelacional, cujo teor de intencionalidade afeta o meio e os comportamentos dos envolvidos no processo de emissão e recepção. Ainda que, constantemente, a função de expressividade de ideias tenha maior visibilidade na lógica comunicativa, a linguagem aciona vários âmbitos do desenvolvimento, inclusive, nas ações que conduzem ao pensamento e, conseqüentemente, aos modos de funcionamentos psicológicos mais sofisticados (VYGOTSKY et al., 2010).

Para Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento, posto que, a capacitação, especificamente, humana para essa função habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, as quais cita: o controle da impulsividade, planejamento antecipado de soluções para um problema e, ainda, o controle do próprio comportamento. Funciona, em não raros contextos, como uma espécie de rascunho no planejamento das ações que se pretende executar.

Ele, ainda, acrescenta que o surgimento da linguagem impulsiona três alterações relevantes nos processos psíquicos do homem. A primeira diz respeito à capacidade de lidar com o objeto, mesmo que ele não esteja presente. Por exemplo, ao pensar na frase ‘A chuva

caiu’, a pessoa compreende o desfecho e características do fenômeno, ainda que não o presencie.

A segunda se refere ao processo de abstração e generalização, que possibilita analisar, abstrair e generalizar as especificidades de um objeto ou evento, com base em unidades ou aspectos que o represente. Com efeito, ao reconhecer a significação material de uma árvore, ainda que todas as outras espécie apresentem as mais diversas características, sempre esse e aqueles outros com aspectos semelhantes serão generalizadas e categorizadas como árvore.

E a terceira compreende a função comunicativa entre os homens, garantindo, desse modo, a preservação, transmissão e assimilação, de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. Essa é percebida como a cerne do movimento escolar, cuja filosofia se fundamenta nas ações de ensinar e aprender. Convergindo com o posicionamento de Vygotsky, Moraes (2010), também, salienta o papel da linguagem para além da ação comunicativa, considerando, sobretudo, sua importância na função epistêmica da aprendizagem.

Ao sustentar a tese de que todo o aprender constitui a reconstrução de algo já, anteriormente, aprendido, Moraes (2010) salienta o papel da linguagem e da comunicação no processo de ressignificação dos saberes prévios. Para ele, a presença desses recursos é condição essencial do aprender, pois, possibilita a reconstrução de significados, ampliando e tornando mais complexo os conhecimentos.

De igual modo, Mertins et al. (2018) sinalizam tal importância e a necessidade de fortalecimento desse canal na mediação de todas as disciplinas do currículo escolar, e não, somente, na área de língua portuguesa, como costuma ocorrer. Acreditam, portanto, que, em não raras vezes, a função da linguagem, enquanto via de comunicação, costuma ser desconsiderada na relação intrínseca que se estabelece no processo de ensinar e aprender.

Ademais, o papel da linguagem na movimentação do pensamento e reconstrução de sentidos sobrepõe-se à mera comunicação de conhecimentos acabados, posto que, os signos comunicativos devem estabelecer pontes entre o conhecido e o desconhecido, ressignificando-os e tornando mais complexos os saberes já assimilados (MORAES, 2010).

É, justamente, diante dessa interação, entre o conhecido e o desconhecido, que a teoria interacionista de Vygotsky encontra fundamentos para tratar sobre o conceito de mediação entre homem-ambiente que se estabelece por meio dos instrumentos e dos signos. Segundo ele, o homem age sobre o meio utilizando esses recursos e, do mesmo modo que altera o meio, sofre as influências dessas alterações em seu próprio comportamento, pensamentos e processos comunicativos.

As novas tecnologias e o uso, cada vez mais abrangente, das redes sociais refletem os pressupostos de Vygotsky, posto que a inserção desses instrumentos, alteram os meios e, conseqüentemente, modificam a forma das pessoas se relacionarem, comunicarem-se e, sobretudo, agir diante das múltiplas formas de acesso à informação.

Compreende-se, nesse sentido, que a linguagem e, ainda, os recursos, como meios que ampliam e favorecem o acesso às diversas formas de comunicação, são signos e instrumentos por excelência, pois carregam em si conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana (VYGOTSKY et al. 2010).

Vale enfatizar que a linguagem não é, meramente, um elemento que condiciona a comunicação. Desde a fase inicial do desenvolvimento humano, e até hoje, por meio da comunicação não verbal, existem diferentes formas de se fazer compreendido que se antecipam ao uso expressivo de um código ou sistema linguístico. Porém, a mesma pode ser vista como um movimento de possibilidades, cuja ampliação reverbera em processos mais significativos na construção da aprendizagem.

Diante do relevante papel que esses instrumentos assumem nos aspectos de construção de sentidos e estreitamento da dinâmica relacional, faz-se necessário pensar sobre a complexidade imbuída no processo de aprendizagem das pessoas que apresentam comprometimentos em tais habilidades. No caso, especificamente, das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Sob o prisma desses apontamentos a seção seguinte abordará a relação que se estabelece entre o autismo e a comunicação. Pretende-se o aprofundamento sobre as especificidades do TEA, de modo a elucidar como as fragilidades interativas e comunicativas, que marcam o desenvolvimento dessas pessoas, contribuem com posturas céticas diante de suas capacidades de aprendizagem e desenvolvimento.

2.1 Autismo e Comunicação

Desde a mais tenra idade, ainda que não munidos de um código linguístico específico, o olhar, o choro, as expressões faciais, a forma de se vestir e os direcionamentos corporais operam sobre os receptores e o ambiente modificando as estruturas estabelecidas e alterando os comportamentos envolvidos no processo de intercambialidade (BOSA, 2002). Nesse interim, a comunicação se efetiva em percursos que subjaz a utilização da fala e da palavra.

Em estreita relação com as ideias de Manzini (2006), entende-se que a comunicação entre as pessoas é bem mais abrangente do que se pode expressar através da fala. O ser humano possui recursos verbais e não-verbais que se misturam e se complementam nos mecanismos

interacionais. Ou seja, ao dirigir um enunciado a alguém, suas intenções podem ser marcadas não só pelas palavras, mas, e, principalmente, pelo tom de voz, expressões e gestos que sinalizam a forma que se pretende alcançar o comportamento do outro.

Em conformidade, Bosa (2002) aponta a ação propulsora da intencionalidade nos processos comunicativos. Alerta, ainda, sobre o risco de uma definição única e consensual, tendo em vista que a comunicação se dá em um movimento de estreita relação entre dois ou mais indivíduos. Com efeito, os processos cognitivos, a codificação e a decodificação fazem parte dessa dinâmica, dando sinais que carregam, de forma implícita, a intenção da informação transmitida, seja por meio verbal ou não.

De acordo com Perissinoto; Chiari (2003), a efetividade comunicativa se consolida na relação falante-ouvinte. Toma-se, como ponto fundamental, tanto o emissor, a informação emitida, quanto o receptor e a troca dinâmica de papéis que se estabelece entre eles. Vygotsky et al. (2010), ainda, acrescentaria a relevância de percepção sobre as influências dessa ação no ambiente e, conseqüentemente, nos comportamentos dos envolvidos.

Analogicamente, a comunicação pode ser compreendida como a ‘janela’ de manifestação de ideias, identidades, crenças e valores. No contexto pandêmico, recentemente vivenciado, em que as pessoas se viram presas às suas casas, como medida de contenção da Covid-19, essa janela se transformou em espaço privilegiado, não só para espiar o mundo, mas para agir, interagir e garantir o pertencimento social às exigências da nova realidade.

As reuniões, formações e estudos viabilizados pelas plataformas digitais, somadas às possibilidades interativas das *lives* no *Instagram*, *facebook*, *youtube* etc, configuraram-se formas de manutenção dos contatos sociais. Com efeito, as pessoas viram, nas tecnologias e nos processos comunicativos disponibilizados, a oportunidade de acesso a serviços, organização de suas vidas financeiras e, ainda, alívio das tensões, resultantes do isolamento e, em alguns casos, das medidas restritivas do *lockdown*¹.

Esses fatores foram imprescindíveis para evidenciar o quão imperativo é a necessidade de interação e comunicação. Vivenciou-se, e agora de forma mais amena com o retorno do ‘novo normal’, o distanciamento físico sem distanciamento social, e o uso dos mais diversos meios comunicativos exerceram papel de protagonismo na continuidade de ações e serviços primordiais à qualidade de vida humana.

¹ O lockdown é a medida preventiva obrigatória que consiste no bloqueio total. Muitos países adotaram essa estratégia com o objetivo de desacelerar a propagação do Coronavírus, visto que as medidas de quarentena e isolamento social não foram suficientes para controlar a infecção (FRANCO, 2021).

Logo, a sensação de afastamento experimentada nesse contexto conduz essa discussão para um movimento necessário de empatia. Tangenciando ao tema pretendido, permite refletir o quanto as limitações das habilidades sociais de comunicação contribuem para naturalizar e negligenciar o isolamento das pessoas diagnosticadas com autismo. Isolamento esse, não condicionado por decretos ou situações circunstanciais, mas pelas próprias especificidades das perturbações, associadas às barreiras socialmente instituídas.

Com efeito, dessas veredas reflexivas emergem as seguintes inquietações: Quais janelas têm sido disponibilizadas para que as pessoas com TEA manifestem suas necessidades, desejos, opiniões? Essas janelas estão abertas, ou as fechamos por aceitar, passivamente, que pessoas com TEA estão destinadas a viverem reclusas em seu próprio mundo? Quais as limitações que definem o espectro, e como se pode atuar para garantir o direito de comunicação e pertença social a esses sujeitos?

Embora as respostas para essas questões pareçam simples, elas se delineiam na complexa relação do convívio com o outro, consolidando-se em espaços onde, muitas vezes, o preconceito incide como principal barreira na disposição de oportunidades. Nesse sentido, para além de reconhecer a pessoa com TEA em sua integralidade, faz-se necessário compreender o que é o autismo, quais as peculiaridades e como algumas especificidades do transtorno podem ser consideradas como ponto de partida para estimular as potencialidades e garantir os direitos de aprendizagem a esses sujeitos.

2.1.1 O que é o autismo?

Conforme apresentado na 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM-5², o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na interação, comunicação e comportamentos restritos. Trata-se de uma disfunção que interfere na forma convencional de agir, expressar-se e compreender determinados estímulos, cujas especificidades que o determinam devem se apresentar antes mesmo dos três anos de idade.

Para Gaiato (2018) o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, no qual as funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam em suas respectivas áreas cerebrais. Brites; Brites (2019) asseveram que o autismo é um transtorno de desenvolvimento que afeta, substancialmente, a capacidade de percepção social.

² Livro base de referência dos transtornos psiquiátricos utilizado pelos profissionais da saúde. O material tem por objetivo auxiliar clínicos na condução da avaliação clínica, da formulação de caso e do planejamento do tratamento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013)

Segundo eles, essa percepção é responsável por possibilitar o reconhecimento, elaboração, antecipação e responsividade condizente às exigências do contexto.

Schmidt (2017) esclarece que o autismo foi descrito pela primeira vez em manuais médicos de classificação, no final da década de 1980, recebendo a denominação de Transtorno Autista. Antes disso, era entendido com uma forma de psicose que se manifestava na infância, compreendido e registrado nos manuais diagnósticos da década de 1950 como Reação Esquizofrênica do tipo infantil. Era tido como estudo de caso clínico, geralmente, atendido por psicanalistas.

Só se percebe o afastamento da abordagem psicanalista para a descrição patológica de classificação a partir da terceira edição do DSM. Na edição seguinte aparece o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), referindo-se a transtornos que, geralmente, eram diagnosticados pela primeira vez na infância, como a Deficiência Intelectual e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas que envolvia sintomas relacionados a prejuízos na área de interação social, comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados (SCHMIDT, 2017)

Por conseguinte, na quarta edição do manual, o TGD englobava cinco subcategorias: Transtorno Autista, Transtorno de Asperge, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação. Apesar de possuírem pontos de comprometimentos em comum, cada perturbação apresentava, de maneira intrínseca, elementos que as caracterizavam e, até certo ponto, as distanciavam (American Psychiatric Association, 2002).

Sobre isso, Schmidt (2017) elucida que várias pesquisas começaram a mostrar que, embora essa classificação tivesse sido útil para melhor especificar as características e distinções entre os TGD e condutas típicas, não apresentaram parâmetros claros de diferenciação entre suas subcategorias. Viu-se também que:

[...]as características típicas do autismo não eram globais, afetando a pessoa como um todo, mas apareciam especificamente nos domínios da comunicação social e comportamentos. Concluiu-se, então, que a classificação no formato categórico era inapropriada, sendo preferível a abordagem como um espectro único, cujas características variam ao longo de um continuum (SCHMIDT, 2017, p. 223).

A partir de então, conforme constatado nos estudos de Almeida (2019), a quinta edição do DSM foi publicada, no ano de 2003, incluindo mudanças expressivas no diagnóstico de autismo. Adotou-se o termo TEA como categoria diagnóstica e incluiu quatro das cinco subcategorias do TGD, que constavam no DSM-4, na condição de TEA. O Transtorno de Rett passou a não fazer mais parte desse conjunto, sendo considerado, como condição diagnóstica distinta.

Entende-se, portanto que a junção das subcategorias em um amplo espectro foi justificada pelos pontos de aproximação de cada síndrome, em detrimento dos aspectos de categorização que não se mostravam tão evidentes, dificultando e, conseqüentemente, divergindo o diagnóstico entre os especialistas.

Cabe, ainda, enfatizar que na edição anterior ao DSM-5, o diagnóstico do autismo era centrado no modelo tríade, no qual se considerava: o Prejuízo na interação social; o prejuízo na comunicação; e os Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades. No entanto, Grandin (2020) chama a atenção para a semelhança dos dois primeiros critérios e justifica a junção destes em apenas uma condição, por ambas tratarem de questões relacionadas à socialização.

Com base nisso, a autora cita a participação do presidente do Grupo de Trabalho em Desenvolvimento Neurológico do DSM-5, quando afirma, em uma apresentação no ano de 2010 à Comissão de Coordenação Interagências para o Autismo (IACC), que os déficits de comunicação estão diretamente relacionados aos déficits sociais, o que não tornava coerente dissociá-los, posto que, são manifestações de um só conjunto de característica, muitas vezes, presentes em contextos distintos.

Com efeito, o DSM-5 passou a usar um modelo diádico, fundamentado em dois critérios: Déficits persistentes na comunicação social e interação social; e os padrões restritivos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. Percebe-se, nesse *continuum*, uma tentativa linear de sintetização do transtorno e objetivação do diagnóstico, no qual Gaiato (2018) explica a mudança em função, principalmente, da necessidade de incluir, nas companhias de seguro-saúde dos Estados Unidos, um diagnóstico justificável para o financiamento do tratamento. Ela esclarece que:

A escola pública norte-americana, por lei, precisa prover todos os recursos necessários para a inclusão e o aprendizado das crianças com autismo na escola. Porém quando o diagnóstico era de ‘apenas’ Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, por exemplo, ela não precisava fazê-lo (GAIATO, 2018, p. 42).

Diante disso, para que as pessoas com traços típicos do autismo, independentemente, do seu grau de comprometimento, tivessem seus direitos contemplados na saúde pública e nas escolas norte-americanas, optou-se pela padronização e maior abrangência do diagnóstico. Ainda que, o agrupamento das síndromes em um transtorno com amplo espectro seja justificado por diversos estudiosos como medida de ampliação e alcance de assistências, autores como Justo (2010) trazem apontamentos críticos sobre esse modelo biomédico de explicação e categorização.

Para ele, a tentativa de agrupamento das síndromes fortalece a tendência de padronização dos indivíduos, ocultando suas diferenças e subjetividades. Reforça, portanto, a visão ontológica do autismo que o rotula como doença, entidade externa ao indivíduo que, mediante a tratamentos e reabilitações terapêuticas, poderá ser eliminada.

A visão patológica que precede o transtorno, segue, através de estereótipos perpetuada em filmes, discursos e formações que desconsideram a ampla variação do espectro e padronizam o autismo como perturbação única, independentemente, das intervenções, contextos e situações em que se manifestem.

Temple Grandin, traz um alerta sobre os riscos e efeitos de tais rotulações. Uma das autoras do livro *O cérebro autista*, doutora em Zootecnia e professora de Ciência animal na *Colorado State University*, Grandin é uma pessoa no espectro autista, que vivenciou as angústias das suas limitações desde as complexidades encontradas no fechamento do seu diagnóstico, tendo em vista que, no ano do seu nascimento (1947), os estudos ainda eram incipientes sobre o tema.

Ela sustenta a ideia de que os rótulos não podem ser eliminados, posto que foi, justamente, através do rótulo de autismo dado por Léo Kanner³, que esse transtorno passou a ser, cada vez mais, estudado, problematizado e questionado. De tal modo, sem esse tipo de intervenção o TEA permaneceria sem diagnóstico, sem tratamento, simplesmente ignorado. Por sua vez, Grandin (2020) situa os rótulos como elementos necessários para fins médicos, benefícios educativos, programas sociais, acessos a direitos etc. Ainda assim, alerta para a ponderação em seu uso, posto que o autismo não é um diagnóstico de tamanho único.

Ainda que o diagnóstico de autismo tenha como principal ponto de atenção sua vinculação aos parâmetros diádicos. Existem vários elementos e fatores que operam na singularidade desse transtorno, dos quais cita-se: os fatores sociais, ambientais, orgânicos, biológicos, os níveis de comprometimentos, as comorbidades e demais características que marcam suas maneiras peculiares de compreender e reagir à dinâmica social.

Sobre as comorbidades Brites; Brites (2019) esclarecem que 85% dos casos de autismo apresentam cinco ou mais condições médicas associadas, sendo a deficiência intelectual comorbidade mais recorrente, com incidência em 50% dos casos diagnosticados. Outras comorbidades, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o

³ Médico da Universidade Johns Hopkins, pioneiro em psiquiatria infantil. Em 1943 publicou um artigo intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact* [Distrúrbio Austístico do Contato Afetivo]. Seu artigo apresentava estudos de caso de onze crianças que, segundo ele, compartilhavam um conjunto de sintomas- que hoje podem ser associados ao TEA (GRANDIN, 2020).

Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), os transtornos de ansiedade, transtornos de linguagem e de coordenação motora são apontados como fatores que podem influenciar negativamente as habilidades associadas aos processos escolares.

O DSM-5 categoriza os níveis de funcionalidade e autonomia no TEA com base no grau de comprometimento e necessidade de apoio apresentado no domínio da comunicação social e nos padrões restritivos e repetitivos de comportamentos. Sendo que no nível 3, os prejuízos nas dadas áreas exigem um apoio muito substancial, no nível 2 exige apoio substancial, e no nível 1 a necessidade de apoio é menor, em relação às demais.

Convém enfatizar, que existem várias características permeadas na díade, definidas por Brites; Brites (2019), como sintomas secundários. Por exemplo: a ecolalia (repetição de frases, narração de desenhos, falando sozinho, sem interação), sensibilidade a barulhos, cheiros etc. No entanto, de acordo com Bosa (2002), Brites; Brites (2019), Gaiato (2018), um dos fatores que mais geram suspeitas e motivam a busca por diagnóstico é a ausência da fala e, conseqüentemente, dificuldades na comunicação.

2.1.2 Autismo: Especificidades e Comunicação Social

A dificuldade na comunicação social é uma condição na qual a pessoa com autismo não sabe ou possui limitações para iniciar uma conversa, continuar, concluir ou manter a interação com o devido equilíbrio, atento as intencionalidades previstas no ato comunicativo (BRITES; BRITES, 2019). Existe, portanto, um conjunto de características e especificidades dentro do espectro que reverberam em prejuízos e barreiras para interagir, cumprindo as normativas implícitas e explícitas das relações sociais.

Cita-se, como exemplo, o uso de certos eufemismos para expressar pontos de vistas que podem ser conflitantes durante uma determinada conversa. É consensual a escolha de gestos, palavras, e, até mesmo, entonação como recursos para atenuar o peso e, conseqüentemente, efeito de alguns posicionamentos. É o que Gaito (2018) apresenta como padrões ‘não ditos’, que delineiam a maneira pela qual as pessoas devem se portar umas com as outras.

No entanto, essas convencionalidades tendem a passar despercebidas aos indivíduos com TEA que, em não raros casos, acabam por se expressar de forma mais direta e objetiva possível, sem preocupação com as conseqüências da mensagem e, tampouco, da ação comunicativa em seu interlocutor.

Sobre isso, Brites; Brites (2019) esclarecem que a intencionalidade e a dissimulação implícitas nas palavras, costumeiramente, são ignoradas por essas pessoas. Com efeito, além de não utilizar determinadas figuras de linguagem, a fim de ampliar a significação do discurso,

costumam interpretar tudo literalmente, sem conseguir extrair das palavras e expressões o que o interlocutor realmente quis dizer.

Não obstante a isso, Schmidt (2017) entende que a abordagem social no autismo se apresenta de forma atípica ou peculiar. O que se torna perceptível através da sua conversação que costuma se mostrar deficitária em qualidade e fluência, em virtude, especificamente, da redução de interesses, emoções e afetos.

Gaiato (2018), por sua vez, alerta que a dificuldade em compreender e expressar sentimentos costuma gerar interpretações errôneas sobre as intenções dessas pessoas, o que acaba contribuindo com a disseminação de ideias estereotipadas, alicerçadas no mito de que pessoas com autismo não sentem medo, são frias ou não são afetivas.

Tais limitações segue justificada por Da Silva (2003) como consequência das graves alterações não só na linguagem, mas na comunicação, especificamente, comunicação não-verbal. Sendo evidente sua manifestação tanto no nível de compreensão, que abrange o movimento de percepção da intencionalidade expressas pelos modos verbais e não-verbais. Quanto ao nível da expressão, que implica na utilização desses recursos para além de definições de códigos puramente linguísticos.

Considerando esses pressupostos, torna-se fácil compreender, conforme sinaliza Reis et al. (2016), que as formas comunicativas mais usadas por essas pessoas são formas pré-simbólicas não convencionais, como por exemplo: movimento global do corpo, grito, manipulação, choro que, por sinal, servem um leque muito restrito de intenções comunicativas.

A comunicação assume, nesse contexto, um papel imperativo, restrito à solicitação de objetos ou rejeição de ações, assumindo uma categoria pragmática de regulação do comportamento do outro. Toma-se, de tal modo, um reflexo de pouca ou nenhuma incidência de categorias pragmáticas de Interação Social. Ou seja, essas pessoas sentem dificuldades tanto nas ações voltadas para chamar atenção para si, como também, na tarefa de orientar a atenção do outro para objetos e acontecimentos interessantes, com o objetivo de partilhar experiências (DA SILVA, 2003)

Nesse interim, as ideias de Reis et al. (2016) são válidas para compreender que a intencionalidade das pessoas com autismo se resume, muitas vezes, ao emprego de ações protoimperativas, não se estabelecendo laços de contato capazes de gerar conteúdos e sustentar situações de interação e diálogo.

Essas características são vistas por Sigman; Capps (2000) como obstáculo imposto pelo autismo que emergem desde a utilização da linguagem não verbal. De tal forma, elas classificam os gestos coloquiais, utilizados pelas crianças para expressar suas necessidades,

em: protoimperativos, que consiste apenas em uma busca de apoio da outra pessoa para um objetivo desejado; e os gestos protodeclarativos, utilizados para compartilhar experiências com os outros.

Embora não se perceba de imediato, tais gestos exercem grande relevância na articulação e permutação inerentes às trocas de mensagens. Fazem parte de um conjunto maior de habilidades, chamadas pré-linguísticas que se desenvolvem desde as fases iniciais da infância e auxiliam na sustentação de bases para o desenvolvimento funcional da comunicação. Segue tais habilidades alinhadas conforme o estudo de Reis et al. (2016).

- a) O desenvolvimento da atenção conjunta, conseguir sustentar com alguém a atenção em um mesmo objeto, ação ou pessoa;
- b) A coordenação e alternância de atenção entre pessoas e objetos;
- c) A partilha e interpretação de afetos ou estados emocionais;
- d) O uso de gestos e vocalizações juntamente com o contato físico.

Nos capítulos seguintes será possível analisar a influência dessas ações somadas a outras habilidades, descritas por Serra (2018) como precursoras da linguagem, ou seja, competências convencionalmente, adquiridas de forma espontânea que atuam enquanto sustentáculo no processo de alfabetização de alunos com ou sem autismo. Essas ações aprimoradas no percurso de desenvolvimento são essenciais na interlocução e sustentação dos atos comunicativos (REIS et al.,2016).

Dessa forma, Duarte; Velloso (2017) alertam sobre a necessidade de avaliar e intervir diante das competências de comunicação da pessoa com TEA. Sendo que estes são um dos primeiros passos para estreitar as relações e consolidar meios de identificação dos pontos fortes e fracos desses alunos. Este é, portanto, um canal valioso de acesso às habilidades cognitivas, como também , ao delineamento de objetivos que auxiliem os aspectos funcionais do seu cotidiano.

Compreendendo essa relevância, o quadro abaixo apresenta os principais prejuízos na comunicação social, estabelecidos pelo DSM-5, que operam na especificação do diagnóstico, determinando, sobretudo, o nível de apoio e suporte necessário à inclusão e independência dessas pessoas:

Quadro 1: Níveis de gravidade do transtorno na Comunicação Social da pessoa com autismo

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL
Nível 3 Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves na habilidade de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e respostas mínimas a aberturas

	sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível, de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns, apenas para satisfazer a necessidades, e reage, somente, a abordagens sociais muito diretas.
Nível 2 Exigindo apoio substancial	Déficits graves na habilidade de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes, mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e respostas reduzidas ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.
Nível 1 Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficit na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interação sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.

Fonte: (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002)

Somada às variabilidades dos fatores que integram os aspectos dos comportamentos restritos e repetitivos, a tabela acima enquadra cada pessoa com autismo em seu correspondente nível de comprometimento na comunicação. Uma das marcas presentes em cada situação é a resistência em sustentar o diálogo, ou seja, ainda que, em alguns casos as pessoas com TEA consigam elaborar e utilizar frases completas, nem sempre, essas falas são utilizadas para fins comunicativos. A ecolalia é um clássico exemplo disso.

Vale enfatizar, que por fazer parte de um amplo espectro essas características apresentadas não podem ser vistas como modelos singulares em todos os quadros de perturbações. Ainda que os aspectos neurobiológicos exerçam alguma influência, as pessoas com TEA são, acima de tudo, sujeitos sociais que se constituem na subjetividade de suas experiências e culturas. De tal forma, cada indivíduo com autismo é único em suas necessidades e especificidades, às quais devem ser consideradas quando se pretende o atendimento, inclusão e escuta de seus direitos.

2.2 Escolarização de Alunos com Autismo: Uma escuta necessária

O mundo grita. A escola grita. Alunos com deficiência gritam. Alguém escuta? (BRANDE; ZANFELICE, 2012)

No trajeto histórico que marca as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência muitos gritos foram e estão sendo dados para que a escolarização e a aprendizagem se efetivem, indistintamente, enquanto um direito de todos. Inspirado pelo modelo Europeu, o

Brasil se tornou um dos primeiros países a se dedicar no fomento da educação, enquanto oportunidade social e cultural de pertença a esses indivíduos.

Uma das primeiras escutas às necessidades escolares dessas pessoas se deu, em território brasileiro, por meio da criação do Instituto para a Educação de Meninos Cegos, criado por D. Pedro II e inspirado pela proposta revolucionária de José Alvares de Azevedo. Este último se tratava de um jovem cego, que já aos 16 anos de idade havia se tornado professor de pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2020).

Embora, nascido em um contexto carente de recursos para atendimento de suas necessidades, José Alvares de Azevedo pertencia a uma família abastarda que oportunizou sua saída do Brasil para ingresso na instituição especializada Real Instituto do Jovem Cego de Paris. Até então, na primeira metade do século XIX era a única instituição especializada em todo o mundo (FERNANDES et al., 2011).

Tendo contato com os sistemas Braille e compreendendo as possibilidades de ampliação de conhecimento e acessibilidade viabilizados por esse recurso, ele entendeu o seu retorno ao Brasil como valiosa oportunidade de desenvolver uma escola nos moldes da que estudara. O que foi prontamente acolhido pelo imperador D. Pedro II, criando, assim, por meio do decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, chamado, hoje, de Instituto Benjamin Constant.

Por sua vez, esse foi o ponta pé inicial para que outras formas de escuta se estendessem, consolidando-se em serviços, elaboração de políticas e criação de outras instituições, buscando, cada vez mais, atender o público-alvo contemplado com esses direitos. A exemplo⁴, tem-se o primeiro Instituto de Meninos Surdos, criado no ano de 1857; a Escola México, criada em 1887 no Rio de Janeiro para atendimento de pessoas com deficiência físicas e intelectuais; Criação da Sociedade Pestalozzi, no ano de 1932, especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1954 (APAE), etc (KASSAR; REBELO, 2018).

Preponderava inicialmente, segundo Jannuzzi (1992), duas vertentes na história da educação especial do Brasil: a médico pedagógica x psicopedagógica, com ações diretamente

⁴ Não se objetiva traçar todo o panorama histórico conceitual sobre o percurso de escolarização das pessoas com deficiência e, tampouco, abordar de forma profunda os paradigmas que determinam cada contexto. Trabalhos conduzidos com essa proposta já foram produzidos e com muita propriedade, por Jannuzzi(1992) em ‘A luta pela Educação do deficiente Mental no Brasil’; Kassar; Rebelo (2018) Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI; Fernandes et al. (2011) em ‘ Breve histórico da pessoa com deficiência e seus paradigmas’ e outros. Pretende-se, em um breve levantamento, evidenciar alguns pontos determinantes para compreensão das conquistas dos direitos à escolarização das pessoas com TEA.

pautadas no assistencialismo e reabilitação. As pessoas com deficiência precisavam se adequar para garantir seu efetivo pertencimento na sociedade. Sobre isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assevera que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p.6).

Nessa perspectiva, as pessoas que não se enquadravam no padrão homogêneo das escolas comuns deveriam ser matriculadas nas escolas e classes especiais, como substitutiva às ações pedagógicas dos espaços regulares de ensino. Com efeito, aqueles que, por meio do assistencialismo oferecido, conseguissem alcançar a reabilitação, poderiam retornar às escolas e classes comuns.

Estabeleceu-se, portanto, nesse contexto o paradigma de integração. Para Mantoan (2015), a ideia principal do paradigma da integração é a normalização, posto que nesse modelo, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, tendo em vista, uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

Superando as ideias integracionistas (com suas devidas ressalvas, em função das diretrizes que estabelece a nova política de Educação Especial vigente- PNEE, 2020) o paradigma de inclusão surge enquanto ação política, cultural social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, as leis do Brasil que asseguram a inclusão e atendimento à escolarização das pessoas com deficiência se fundamentam em diretrizes internacionais, às quais, a exemplo da Declaração de Salamanca (1994), determinam, como princípio fundamental da educação inclusiva, o direito de todas as crianças aprenderem juntas, sempre que possível e, independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que possam ter.

A Constituição Federal de 1988 sustenta a educação, enquanto direito de todos, incumbindo não só o estado e a família, mas evidenciando o apoio colaborativo da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assegura, de tal forma, em seu art. 206, inciso I, a “Igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como uns dos princípios reguladores da efetivação do direito à inclusão. Onde deve ser assegurado aprimoramento aos sistemas educacionais, visando

condições de acesso e permanência por meio da oferta de recursos e serviços de acessibilidade que eliminem as barreiras e favoreçam a inclusão.

Sob a égide desses apontamentos, entende-se a escolarização da pessoa com autismo, como um direito, de igual modo, assegurado por meio de suportes, recursos e adequações que considerem suas singularidades e potencialidades. Para efeito da Lei Brasileira de Inclusão, sob o decreto 13.146/2015, a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, cuja interação com uma ou mais barreiras, podem limitar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em detrimento disso, a lei 12.764 de 27 de setembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos das Pessoas com autismo, assegura aos indivíduos com TEA todos os direitos anteriormente mencionados, posto que, determina, em seu 2º parágrafo, que a pessoa com autismo é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Conforme previsto na cartilha dos Direitos das Pessoas com Autismo (BRASÍLIA, 2018), as condições que não conseguem ser atendidas, de forma geral, pelas políticas e serviços ofertados pela sociedade, resultando em ações de desigualdades, são consideradas deficiências. O autismo se encaixa nessa condição, posto que as dificuldades relacionadas à comunicação social e a seus comportamentos reverberam em barreiras que nem sempre podem ser superadas sem adequações, instrumentos, recursos e serviços específicos (BRASÍLIA, 2018).

De modo consequente, ainda que, clinicamente, seja identificado como transtorno do neurodesenvolvimento, para efeitos legais, que fundamentam as adequações, suportes e apoios necessários, o autismo passa a ser considerado como deficiência. Em vista disso, as elucidações aqui apresentadas fornecem elementos basilares na compreensão dos alcances e escutas disponibilizadas a essas pessoas, na garantia do seu efetivo direito à educação.

2.2.1 Sim, eles falam. Quem os escuta?

Entende-se com Brites; Brites (2019) e Duarte; Velloso (2017) que a fala, por si mesma, não é capaz de promover a comunicação. No entanto, a utilização desse vocábulo de maneira genérica sustenta o sentido de intencionalidade e alcance do outro, pretendido nesta discussão. Acredita-se, em vista disso, que, independentemente do grau de comprometimento comunicativo, a pessoa com autismo fala e, de igual modo, deve ser ouvida. Sua simples existência enquanto sujeito de direito, pode, sim, ser interpretado como fala ou, em casos enérgicos, gritos pela escuta e atendimento de suas necessidades.

Como um dos meios de escuta a esses sujeitos a Lei Brasileira de Inclusão determina em seu Art. 27 inciso IV, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência,

no qual deverão ser assegurados sistemas inclusivos em todos os níveis de aprendizagem ao longo de toda a vida, de forma a garantir o máximo desenvolvimento de suas potencialidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I, estabelece que os sistemas deverão assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais: “Currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atendimento de suas necessidades”.

Ainda, de maneira a assegurar o pleno desenvolvimento dessas pessoas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, estabelece, em conformidade com artigo 208, inciso III da Constituição Federal (1988) que é dever do estado assegurar o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores⁵ de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

Assegura-se, também, por meio da Política de Proteção dos Direitos das Pessoas com autismo, lei 12.764/ 2012, como forma de suporte ao atendimento de suas necessidades educativas, o direito a acompanhante especializado, em caso de comprovada necessidade. Além do incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados para atendimento dessas pessoas, previsto em seu art.2º, esta lei, também estabelece medidas punitivas aos gestores e autoridades competentes que recusarem a matrícula desses escolares

Diante do exposto, é inegável o avanço político na tentativa de garantir qualidade e atendimento aos direitos de aprendizagem dos alunos com TEA. No entanto, como Serra (2018), entende-se que a escuta a esses alunos não se restringe, apenas, a sua inserção nas salas comuns de ensino. É preciso, antes de tudo, acreditar na capacidade que estes possuem em aprender, reconhecendo, tal como preconiza Grandin (2020) os seus limites e valorizando, constantemente, os pontos fortes que possuem.

Para Cruz; Nascimento (2018), faz-se necessário que a escola abandone o paradigma padronizador, que busca homogeneizar os estudantes, mesmo quando tenta enquadrá-los em possíveis características de diagnósticos. Devendo, de tal forma, desenvolver práticas pedagógicas que considerem os diferentes tipos de desenvolvimento e os diversos tempos e escutas no percurso de aquisição da aprendizagem.

⁵ Sobre o termo portadores de deficiência, Sasaki (2015) esclarece que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. Nesse sentido, o termo portador de deficiência prevaleceu do ano de 1988 a 1993, como efeito de contestação ao termo pessoa ‘deficiente’, alegando a ênfase generalizante da expressão como se a pessoa fosse deficiente por completo, o que na época era inaceitável para eles. O ‘portar uma deficiência’ passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências.

Coadunando com essas ideias, os estudos de Brande; Zanfelize (2012), sobre o processo de alfabetização de uma criança com autismo, refletem ações necessárias de respeito às subjetividades desses alunos. Evidenciam, de tal forma, as experiências percebidas na linguagem, na produção de sentidos, na busca de materiais, nas intervenções pedagógicas e, sobretudo, no alcance e percepção do tempo - não um tempo do imediatismo, que quantifica, mas um tempo do outro. Tempo produzido no diálogo, na interação. Tempo como agente pedagógico, intermediando a aprendizagem.

Tempo esse, que acaba se perdendo na dinâmica operacional do dia a dia em sala de aula, em função da falta de suporte, superlotação das turmas, fragilidade na formação docente e, dentre vários outros fatores, ausência de articulação e trabalho colaborativo dos envolvidos no processo de inclusão desses sujeitos.

Diante disso, Matos; Mendes (2015) esclarecem que as questões mais importantes a serem respondidas atualmente, no que diz respeito à inclusão escolar de crianças com deficiência, referem-se não somente ao direito desses alunos frequentarem a escola comum, mas como educadores podem fornecer uma educação adequada, que atenda às necessidades educativas especiais, possibilitando, assim, seu progresso e permanência na escola.

Em pesquisas nas escolas municipais regulares de Belo Horizonte, com o objetivo de caracterizar os alunos com autismo matriculados e descrever a maneira pela qual a escolarização destes vinham ocorrendo nas salas comuns, Gomes; Mendes (2010) apresentaram algumas conclusões que incidem em ruptura entre a proposta inclusiva e sua real concretização. Deste modo, foi possível perceber que apesar de o município ter adotado estratégias que favorecessem a frequência dos alunos, os dados coletados apontaram pouca participação destes nas atividades escolares, baixa interação com os colegas e pouca aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, ainda que contassem com a presença dos auxiliares de apoio⁶.

Cabe enfatizar que, segundo ela, os auxiliares de apoio eram estagiários, sem experiência e suporte necessário para orientar pedagogicamente as atividades desses alunos. Como já mencionado, os alunos com autismo têm direito a um acompanhante especializado que o auxilie, efetivamente, em sua aprendizagem na sala comum, quando comprovada a necessidade. Nesse sentido, as autoras consideram que a adoção desses auxiliares sem as

⁶ Conforme inciso XIII da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) O profissional, ou auxiliar de apoio é a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

devidas formações, representavam economia aos cofres públicos e refletiam benefícios diretos mais aos professores que aos alunos que demandavam de atenção especializada.

Compreendem, portanto, que crianças com necessidades educacionais especiais “precisam ter seu direito a educação assegurado, e de nada adianta assegurar a presença delas na escola se o direito à educação continuar sendo mascarado pelo assistencialismo e pela tutela” (GOMES; MENDES, 2010). A inquietação das autoras reflete o fato de que a inclusão não está condicionada, simplesmente, às matrículas nas salas comuns. É preciso que, para além do direito de conviver, seja oportunizado meios diferenciados de acesso à aprendizagem (MENDES; SILVA, 2014).

Compreendendo a tendência recorrente de avaliação da educação inclusiva, pautada, em não raros casos, a números de matrículas, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva, e com Aprendizado ao longo da vida (PNEE, 2020) se coloca como escuta às pessoas com autismo, enquanto proposta de fomento a outros espaços, além das escolas e classes comuns, para que os direitos de aprendizagem desses escolares sejam garantidos.

A política considera que muitos alunos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e lança, como pressuposto norteador de suas ações, a valorização das singularidades e o preponderante direito dos estudantes e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado.

Propõe, nesse sentido, a manutenção e o fomento de classes e escolas especializadas e, também, classes e escolas bilíngues de surdos, por entender a pertinência da reflexão sobre o tipo de inclusão que o estudante, ou sua família desejam e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir.

Nesse sentido, embora se posicione como medida de reafirmação da educação inclusiva, assegurando um ensino equitativo que considere as individualidades e necessidades específicas do público-alvo da educação especial, a política orienta que as escolas especializadas devem existir com a perspectiva de retorno dos educandos, assim que possível, às escolas regulares de ensino. Trazendo, portanto, à tona o paradigma da integração.

Ao evidenciar o foco na aprendizagem ao longo da vida, o documento esclarece que o incentivo pretendido vai muito além de desenvolver apego ao conhecimento no decorrer da existência, envolve, sobretudo, a intencionalidade do atendimento educacional especializado e “o trabalho a ser desenvolvido pela equipe de profissionais da escola, especialmente, com aqueles educandos que, por condições como o autismo severo, por exemplo, necessitam de flexibilização de conhecimentos” (BRASIL, 2020, p.42).

Contrária a essas proposições Mantoan (2015) acredita que a inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, ou seja, todos os alunos devem frequentar as salas de ensino regular. Alerta, ainda, sobre o risco da integração, posto que os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, também, raramente retornam (ou ingressam) nas salas de aula de ensino regular.

Convergindo com essas ideias, Vygotsky (1984) acrescenta que o aprendizado pressupõe uma natureza social específica que se fundamenta no processo pelo qual as crianças penetram na vida daqueles que o cercam. Nesse sentido, a inclusão sustentada, efetivamente, pela interação e participação ativa, possibilita que os sujeitos não sejam apenas o produto do contexto social, mas também, agente vivo na criação deste contexto.

Em suma, a escuta dada (ou não) pela Política de Educação Especial vigente segue sendo alvo de vários debates. Envereda-se em linhas tênues de compreensão dos seus avanços e retrocessos, no qual a delimitação traçada nessa discussão não permitiria seu esgotamento. Mas possibilita compreender até que ponto as pessoas com autismo se encontram ou não contempladas pelas novas proposições legais.

Ainda que exerçam inegáveis papéis, as políticas, por si só, não se mostram, suficientemente, capazes de garantir a qualidade na escolarização das pessoas com autismo. Posto que, os direitos explicitados nas leis nem sempre são efetivados e, muitas vezes, o que justifica a necessidade de tantas leis específicas para determinada população é, justamente, o não cumprimento das leis comuns a todos (CAPELLINI, 2018).

Depreende-se, portanto, como Brande e Zanfelicce (2012), sobre a necessidade de escutas mais amplas às pessoas com autismo. A inclusão e garantia de condições dignas a esses sujeitos perpassa a obrigação da família, da escola e da sociedade em geral. As barreiras socialmente instituídas, que reverberam em entraves para seu pertencimento, precisam ser ultrapassadas e, somente, a mudança de postura atrelada a esforços coletivos poderão atuar, positivamente na garantia da aprendizagem.

2.2.2 Jeitos diferentes de aprender, formas diferentes de ensinar

Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender (MARION WELCHMANN, 199, p. 91)

Perdurou-se por muito tempo, a visão simplista da escola enquanto espaço homogêneo, orientado pela função social de ensinar e aprender. Com efeito, cultivava-se no ideário docente, desde sua formação inicial, a tríade que deveria sustentar sua prática: ensinar, aprender e avaliar. Onde, o ensinar era o momento coletivo de transmissão de conhecimentos; o aprender, consistia em situações passivas de absorção por parte dos alunos; e o avaliar, era o instrumento unilateral de mensuração das competências adquiridas pelos aprendizes.

O currículo com sua ação normalizadora determinava os aptos e inaptos a servirem aos propósitos de formação esperados pela sociedade. Dificuldade de aprendizagem, em não raros casos, era sinônimo de deficiência, por sua vez, a deficiência era vista como incapacidade. A Educação Especial, nesse contexto, era o espaço de segregação daqueles que não se enquadravam nos padrões estabelecidos.

Esses apontamentos expostos como situação superada relevam que muitos caminhos foram e estão sendo trilhados para que a educação, atualmente, seja vista e garantida enquanto direito de todos. E para que, sobretudo, a aprendizagem se sustente e se efetive por meio de um sistema educacional inclusivo e equitativo. Porém, situações que evidenciam a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços físicos em detrimento da exclusão dos saberes acadêmicos colocam em xeque a escolha do tempo verbal, utilizado no início dessa seção, para retratar o perfil da escola enquanto espaço padronizador.

Estudos como o de Gomes; Mendes (2010), Brande; Zanfelize (2012) e Serra (2018) demonstram a concepção de classes homogêneas e preservação da tradicional tríade pedagógica como realidade ainda muito presente em vários contextos educacionais brasileiros. Perde-se o sentido de reconhecimento da diversidade humana, e a inclusão educacional passa a ser reduzida à convivência, sem que a aprendizagem formal com adaptações curriculares e a formulação de um Plano⁷ Educacional Individualizado (PEI), quando necessário, ocupe prioridade nas ações pedagógicas.

Para Moreira; Candau (2003) a escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la ou neutralizá-la porque se sente mais confortável com a homogeneização e a padronização. Abrir, portanto, espaços para a diversidade, a

⁷ Trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidade e conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançados e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longos prazos. Também são levados em consideração expectativas da família e do próprio sujeito (GLAT; VIANNA, REDIG, 2012 apud GLAT, PLETSCHE, 2013, p.21)

diferença e consideração do sujeito e das suas subjetividades representa o grande desafio a ser superado quando se pretende a garantia dos direitos de aprendizagem.

Alinhada a essa perspectiva, Anache (2011) acrescenta que a aprendizagem se estabelece em um processo interativo em que convergem, em toda a sua riqueza, as diferentes formas de subjetividade social. Essa subjetividade é entendida pela autora como a integração dos aspectos constitutivos da personalidade, imbricados nas vivências e experiências que os sujeitos possuem somadas à conseqüente organização do mundo.

Rossato; Martínez (2011) comungam da mesma ideia ao definir a aprendizagem enquanto um processo recursivo e sistêmico, onde sua efetivação se dá através de situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo assim, incidir no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender.

As autoras citam a aprendizagem como precursora do desenvolvimento, pontos de reflexão de grande relevância, quando se pretende uma análise psicológica efetiva do ensino (VYGOTSKY et.al., 2010). Para Vygotsky existem várias teorias que versam sobre essas análises, no entanto, quando se pretende descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, deve-se considerar, pelos menos, dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real define funções que as crianças conseguem desenvolver sozinhas de forma autônoma e independente. Enquanto, o nível de desenvolvimento proximal define funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de maturação, às quais as crianças conseguem desenvolver, desde que, em contato com outros mais experientes, dispondo de suportes e das devidas assistências para execução da tarefa determinada.

Em função desse pressuposto, Vygotsky acredita que o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. Como fruto das interações sociais, o homem é capaz de transformar e ser transformado nas relações produzidas em determinada cultura (VYGOTSKY et al., 2010).

Reconhecidamente, a aprendizagem se fortaleça no contato e interação efetiva com o outro, em uma constante dinâmica de construção e reconstrução de sentidos. Porém, em contextos operacionais da prática pedagógica, torna-se recorrente situações em que alguns professores delimitam sua atuação, frente a aprendizagem dos alunos com deficiência, em dois polos distintos com conseqüências semelhantes.

Por um lado, infantilizam atividades, focando apenas na zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que as crianças conseguem fazer, sem lhes propor desafios que estimulem

novas aprendizagens. Por outro lado, desconsideram os saberes prévios, impossibilitando situações de valorização de suas subjetividades e acesso ao nível de desenvolvimento proximal.

Como consequência, Mendes; Silva (2014, p.16) esclarece que muitos indivíduos com deficiência passam por assistir o esgotamento de suas possibilidades de aprendizagem “uma vez que a própria dinâmica educativa solicita resultados que só podem ser atingidos ao apresentarem um suposto padrão considerado normativo”.

De tal modo, entende-se que a viabilização do acesso ao nível de desenvolvimento proximal desses alunos, pressupõe, de antemão, o reconhecimento de suas habilidades e a disposição de situações de apoio ancoradas em diferenciações e suportes necessários para acesso ao currículo e ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Em consonância, as ideias Glat; Pletsch (2013) acrescentam que a efetivação de uma proposta educacional, de fato, inclusiva só poderá ser alcançada se os currículos e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades de cada aluno no processo educacional. Dessa forma, a diferenciação curricular pressupõe a equidade, enquanto tenciona a adequação e atendimento dos mais variados tempos e modos de aprender.

Contrapondo-se à lógica de diferenciação, Mantoan (2015, p. 69) esclarece que “o ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos”. Segundo ela, não se pode diferenciar um aluno pela sua deficiência. Nesse tocante, o ensino diferenciado segrega o aluno dentro e fora da escola.

O posicionamento de Mantoan (2015) encontra respaldo, principalmente, diante da visão simplista que se perpetua sobre adaptações curriculares. A simples presença de um aluno com deficiência em sala de aula, passa a ser visto, por muitos, como condição imperativa de adaptação do currículo. Uma adaptação condicionada ao máximo distanciamento das atividades e objetivos comuns aos demais alunos da turma.

Nesse sentido Pacheco (2008) assevera que a diversificação curricular não pode ser usada de maneira maniqueísta para dividir os alunos entre os bons e maus. Colocando de um lado os bons, conseqüentemente, aptos aos saberes cognitivos e do outro os maus, ou eufemicamente, menos capazes, limitando-os aos conhecimentos da vida diária, social etc.

Esse modelo se trataria de uma discriminação negativa, determinado por ele como ‘Apartheid Curricular’, que limita o acesso de alguns aos saberes e recursos comuns a todos. Aconselha, portanto a discriminação positiva, como forma de diversificar curricularmente a proposta pedagógica em consonância com as necessidades dos alunos.

De maneira a romper com a concepção simplista sobre adaptações, Fonseca (2011) sugere uma organização didática para a prevenção das recorrentes confusões estabelecidas no campo teórico de compreensão das diferenciações curriculares. Nesse sentido, ela classifica os ajustes curriculares em três campos de modificações, das quais cita: As flexibilizações, que consistem em mudanças mais amenas relacionadas às estratégias pedagógicas, sem que sejam necessárias alterações dos conteúdos curriculares previstos;

A adequação curricular, que por sua vez, compreende atividades individualizadas, na qual o professor atende especificamente às necessidades educacionais de determinado aluno, conduzindo o seu acesso ao mesmo currículo comum de toda a turma. Trata-se, nesse sentido, de um caminho alternativo, personalizado para conduzir todos a um ponto comum.

E por último, tem-se a adaptação curricular, que diz respeito a alterações do próprio planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos. Prevê, de tal forma, mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas. As alterações nesse último são mais abrangentes, constituindo-se, portanto, direito de alguns, “pois só deve ser permitida a realização desta, quando o aluno com deficiência (grave) é impedido de acessar, mesmo após flexibilizar e adequar o currículo comum, devido às suas limitações impostas pela deficiência” (FONSECA, 2011, p. 40).

Essa categorização deixa evidente o acesso ao currículo comum como um direito de todos. As adequações e flexibilizações servirão de caminhos alternativos para esse alcance. Em contrapartida, na adaptação, mudam-se, não só os percursos, como também as ações e os objetivos a serem alcançados no decorrer do processo educativo, justificando sua utilização somente após esgotadas as possibilidades dos primeiros.

No que tange, especificamente, a aprendizagem dos alunos com autismo, Brande e Zanfelice (2012) colocam que um dos desafios de base do princípio da inclusão é o atendimento das necessidades desses escolares. E são, justamente, essas necessidades que determinarão o tipo de apoio ou ajuste curricular necessários para garantir o sucesso do seu processo educativo.

Gaiato (2018) comunga do mesmo pensamento quando cita que a criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente. Para Brites; Brites (2019, p. 22) “a escola tem sido ‘forçada’ a enxergar no aluno com autismo, a oportunidade de aprender a conduzi-los”, propondo de tal modo, ações diversificadas para recepcioná-los, direcionar os materiais didáticos, compreender os meios para que essas crianças memorizem e aprendam os conteúdos dentro de suas limitações.

Como Vygotsky, Oliveira et al. (2015) também veem nos processos de interação social uma profícua oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo elas, os

sujeitos com autismo se desenvolvem na interação como os outros, em diferentes espaços. Se forem deixados em ambientes isolados, como poucas experiências de interação e com situações empobrecidas de comunicação, suas possibilidades tenderão a ser, excessivamente, limitadas.

Correia; Victor (2015) concordam quando reafirmam a necessidade de a escola acreditar na possibilidade de intervenção, para além do que determina os diagnósticos. Sugerem que as pessoas com autismo se constituem, subjetivamente, no contato com o outro. Sendo, portanto, um legítimo outro, goza do pleno direito de oportunidades sociais, cognitivas, afetivas e, sobretudo, culturais. Isso lhes garante o direito de estar na escola e desfrutar de todas as possibilidades que essa instituição deve oferecer.

Visualiza-se, de tal modo, que o aluno com TEA deve ser compreendido na integralidade do sujeito que aprende (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011). O que exige um redirecionamento das forças empregadas em suas limitações, para a identificação dos pontos fortes que possuem.

É importante compreender que a deficiência ou o transtorno são apenas parte das possibilidades de constituição subjetiva desses sujeitos (OLIVEIRA et al., 2015), e não elementos determinantes de sua identidade. Por conseguinte, se aprendem diferente é preciso dispor estratégias diferenciadas que valorizem as experiências adquiridas, envolvendo-os em situações reais de produção de sentido.

3 TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AMPLIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS NO TEA

Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis (RADABAUGH, 1993).

De forma ininterrupta, a expansão tecnológica tem se apresentado como experiência sociocultural valiosa na comunicação, interação, ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem. As informações, cada vez mais acessíveis, em seus mais variados meios e suportes, reverberam em incontáveis possibilidades de ampliação e aquisição de conhecimentos.

Por meio desses recursos situados, nomeadamente, como instrumentos, na visão sociointeracionista (VYGOTSKY et al., 2010), os seres humanos desenvolvem técnicas e estratégias capazes de garantir, cada vez mais, comodidade, qualidade de vida, aproveitamento do tempo e, principalmente, produtividade no trabalho.

Em consequência, a penetrabilidade das tecnologias nos mais diversos âmbitos de aprendizagem (formal, não formal e informal) assumem, conforme apontam Moreira; Schlemmer (2020), um papel determinante nos ecossistemas e ambientes educacionais. Desconsiderá-las, portanto, implica em negligenciar as diversas possibilidades de uma aprendizagem mais dinâmica, ativa e inovadora.

Em contrapartida, mesmo diante da relevância e do potencial apoio pedagógico, os autores supracitados advertem sobre o risco da criação de grandes expectativas frente a utilização desses recursos. Acreditam, de tal forma, que “computadores e internet não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas”(MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6). Deste modo, aconselham que a ênfase não deve ser dada à tecnologia, mas às possibilidades de mediação que perpassa o seu uso.

Conciliado a essa vertente, Rodrigues (2012) afirma que as Tecnologias, por si só, não se constituem uma reforma educacional, mas uma ferramenta que poderia ser usada a serviço de qualquer modelo de escola. Desde as mais tradicionais às mais inovadoras. Com efeito, a diferença se dá na intencionalidade e na proposta delineada para sua implementação.

Acrescenta, ainda, que para ser utilizada como aliada na Educação Inclusiva, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) precisam ser interrogadas, escrutinadas e pensadas com vista ao enriquecimento e acesso à proposta curricular. Devem, pois, serem vistas como oportunidade valiosa “para respeitar identidades e criar ambiente de aprendizagem em que cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo”(RODRIGUES, 2012, p. 39).

Alinhando essas premissas à citação que introduz este texto, compreende-se que as tecnologias servem para facilitar a vida das pessoas sem ou com deficiência. Ademais, para estes últimos, muitas vezes, a independência e autonomia só lhe é permitida quando a tecnologia é tencionada no sentido de rompimento de barreiras e promoção da acessibilidade, situando-se, de tal forma, como um recurso de Tecnologia Assistiva (TA).

A importância e aproximação das TIC e da TA na ampliação de oportunidades e garantia de condições funcionais, tanto no âmbito educacional quanto social, contribuem com a recorrência dos seguintes questionamentos: O que são recursos de Tecnologia Assistiva, e o que os diferencia das demais Tecnologias?

Tecnologia Assistiva (TA), para Bersch (2017), é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Por conseguinte, destina-se a promover vida independente e inclusão aos seus usuários. Coadunando com essas ideias, Nunes; Walter (2014) definem TA como uma área de conhecimento que se lança na possibilidade de promover e ampliar habilidades em pessoas com limitações funcionais decorrentes de deficiência e do envelhecimento.

Ainda que citada como área nova de conhecimento, o interesse pela TA, no âmbito da educação em território nacional, pode ser evidenciado desde o ano de 1854, com a criação do Imperial Instituto para Educação de Meninos Cegos. Onde, conforme já mencionado em seção anterior, o jovem professor José Alvares de Azevedo trouxe para o Brasil o Braille, um recurso assistivo para promover a alfabetização e instrução de pessoas com deficiência visual.

Para Calheiros et al. (2018), não apenas restrito à educação, o interesse pela área é datado em meados da década de 70 do século XX. Sustentava-se, principalmente, por um viés de reabilitação, no sentido de capacitar os sujeitos para desempenho das demandas do cotidiano. Os objetivos cunhavam-se em resolver os problemas de ordem funcional, por meio da criação e implementação de recursos tecnológicos.

Não obstante à intervenção desses recursos na prática, o aumento de interesse e o crescimento de investimento científico só se deu a partir de 1990. Porém, esses recursos ainda

não eram oficialmente usados no Brasil, perdurando-se na imprecisão do seu alcance, possibilidades e definições terminológicas (CALHEIROS et al., 2018).

A imprecisão terminológica, segundo Calheiros et al. (2018) e Bersch (2017), levou muitos pesquisadores a desenvolver estudos com essa perspectiva, utilizando-se de diferentes termos como: Recursos de Comunicação Alternativa, Recursos Pedagógicos Adaptados, Acessibilidade e Informática acessível, sem menção sistemática sobre o que de fato pudesse ser a TA. Com efeito, a multiplicidade de definições, embora favorecesse a expansão dos estudos, contribuiu para o desconhecimento da área pela inexistência de integração entre os autores.

Partindo da necessidade de ressignificação dos conceitos e definição da TA, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República- SEDH/PR, por meio da portaria nº142, instituiu, em 16 de dezembro de 2006, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), tendo como principal finalidade, propor a criação de políticas públicas, aos órgãos competentes, relacionadas com o desenvolvimento e uso de TA. Esse comitê contava com a participação de um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais, em uma agenda de trabalho.

Assim, buscando um conceito de TA que pudesse subsidiar as políticas brasileiras, os membros do CAT fizeram um levantamento e revisão de literatura, utilizando três termos de referência: Ajudas Técnicas, Tecnologia Assistiva e Tecnologia de Apoio. Constataram que estes três termos eram utilizados em diferentes países, com a predominância do termo *Assistive Technology* em países de língua inglesa, *Ayudas Técnicas* em língua espanhola e Tecnologia de Apoio na tradução de Portugal para *Assistive Technology*

Outrossim, a formulação conceitual levou em consideração os conceitos de Ajudas Técnicas que constam na legislação brasileira em vários Decretos, dentre eles, o de nº 3.298 de 1999, no qual é identificado como elemento que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999). O Decreto lista, ainda, quais são as ajudas técnicas previstas para a concessão:

- I - próteses auditivas, visuais e físicas;
- II - órteses que favoreçam a adequação funcional;
- III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;
- IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

- VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;
- VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal;
- IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia” (BRASIL, 1999).

Ponderando sobre as definições presentes nos decretos brasileiros, e, ainda nas prescrições internacionais. Os membros da CAT entenderam a necessidade de eleger um termo mais abrangente, que não se limitasse, apenas, à representação de artefatos e produtos que auxiliam em determinada função. Assim, o termo que melhor correspondeu à busca foi ‘tecnologia’, pois:

[...]pode-se entender que ela não se limita a um recurso específico. Segundo o dicionário brasileiro de Aurélio Buarque de Holanda (1982), tecnologia é definida como: 1. Conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplica a um determinado ramo de atividade: tecnologia mecânica. 2. Explicação dos termos concernentes às artes e ofícios. 3. O vocabulário peculiar de uma ciência, arte, indústria etc. 4. Ciência que trata de técnica (BRASIL, 2009).

Por conseguinte, as bases para formulação conceitual de Tecnologia Assistiva adotadas pelo CAT foram: a) Área de conhecimento; b) Interdisciplinaridade; c) Objetivos: promover a funcionalidade (atividade, participação) de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou idosas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; d) Composição: produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços; e) os princípios do Desenho Universal e da Tecnologia Social. Tais considerações incidiram, portanto, na definição que segue:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, SEDH, 2007).

Em posse da definição conceitual, a abrangência da área exigiu uma segmentação que melhor especificasse o alcance e produtos assegurados nesse campo de conhecimento. Com efeito, várias referências se apresentaram, com diferentes focos de organização e aplicação condizentes com os fins a que se destina.

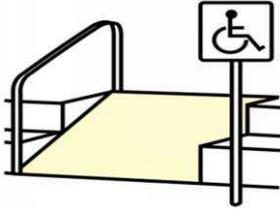
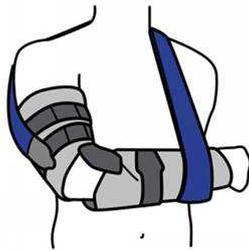
Dentre as quais destaca-se a estabelecida pelo ISO 9999⁸, a Classificação Horizontal *European Activities in Rehabilitation Technology – HEART* (1998), e a Classificação Nacional de Tecnologia Assistiva, do Instituto Nacional de Pesquisas em Deficiências e Reabilitação, dos Programas da Secretaria de Educação Especial, Departamento de Educação dos Estados Unidos.

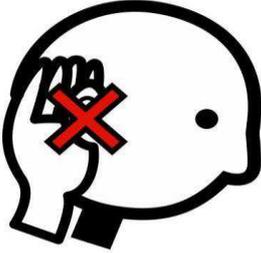
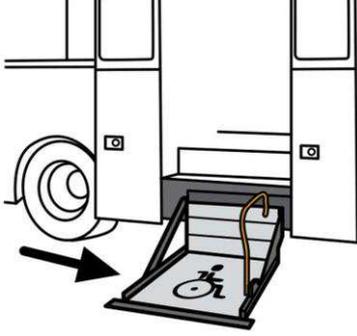
⁸ Os estudos de Bersch (2017), no artigo Introdução à Tecnologia Assistiva aprofundam sobre o detalhamento de tais classificações.

A classificação apresentada a seguir foi idealizada no ano de 1998 por Tonolli e Rita Bersch. Possui uma finalidade didática que melhor especifica os serviços e recursos previstos na área. Esta proposta de classificação foi desenhada com base nas diretrizes gerais do *ADA- American with Disabilities Act*, (Americano com deficiência), em outras classificações utilizadas em bancos de dados de TA e especialmente a partir da formação dos autores no Programa de Certificação em Aplicações da Tecnologia Assistiva – ATACP da *California State University Northridge, College of Extended Learning and Center on Disabilities*, que desde 1997 promove cursos de formação específicos nesta área.

Quadro 2: Classificação dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva

<p>1-Auxílios para a vida diária</p>		<p>Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.</p>
<p>2- CAA- Comunicação Aumentativa e Alternativa</p>		<p>Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos ARASAAC, SymbolStix, Widgit, PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.</p>
<p>3- Recursos de acessibilidade ao computador</p>		<p>Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares dedicados (síntese e reconhecimento de voz, etc.), que permitem as pessoas com deficiência acessarem com sucesso o computador.</p>

<p>4- Sistemas de controle do ambiente</p>		<p>Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações motolocomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de abertura de portas, janelas, cortinas e afins, de segurança, entre outros, localizados nos ambientes doméstico e profissional.</p>
<p>5- Projetos arquitetônicos para acessibilidade</p>		<p>Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção e o uso.</p>
<p>6- Órteses e Prótese</p>		<p>Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos.</p>
<p>7- Adequação Postural</p>		<p>Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.</p>
<p>8- Auxílios de mobilidade</p>		<p>Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, <i>scooters</i> e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.</p>

<p>9- Auxílios para cego ou com visão subnormal</p>		<p>Recursos que incluem lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, impressoras de pontos Braille e de relevo para publicações etc. Incluem-se os animais adestrados para acompanhamento das pessoas no seu dia a dia.</p>
<p>10- Auxílio para surdos ou com déficit auditivo</p>		<p>Auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, campanhas luminosas entre outros.</p>
<p>11- Adaptações de veículos</p>		<p>Acessórios e adaptações veiculares que possibilitam o acesso e a condução do veículo, como arranjo de pedais, acessórios para guidão, rampas e elevadores para cadeiras de rodas, em ônibus, camionetas e outros veículos automotores modificados para uso de transporte pessoal.</p>

Fonte: Sartoretto; Bersch (2021)/ Site: Assistiva Tecnologia e Educação.

De acordo com o CAT são várias as formas de organizar, categoricamente, a TA, e cada classificação existente condiz com o objetivo de catalogação de recursos: ensino, trocas de informação, organização de serviços de aconselhamento, concessão etc. O importante é não perder de vista o conceito de TA e os objetivos para os quais tais classificações foram criadas.

Ademais, a escolha por uma definição e classificação mais abrangente, contemplou, não só os produtos e recursos, como também, metodologias, estratégias, práticas e serviços. Posto isso, torna-se relevante pontuar que o termo ‘Tecnologia Assistiva’ deve ser grifado sempre no singular, por se tratar de uma área de conhecimentos, e não coleção de produtos

(BERSCH, 2017). Para Calheiros et al. (2018) a definição ampla do termo pode causar confusão, posto que essa concepção invade outros campos de conhecimentos já consolidados que lidam com finalidades semelhantes.

As preocupações dos autores se materializam quando, por exemplo, no campo da educação, a TA é confundida com Tecnologias Educacionais. Assim, como na área da reabilitação, os recursos utilizados por terapeutas, fisioterapeutas, etc, passam a ser compreendidos como TA. Quanto a última confusão conceitual, Bersch (2017) alerta que a TA deve ser entendida como um ‘recurso do usuário’ e não como ‘recurso do profissional’. Assim, ela coloca que:

[...]a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual. O software leitor, fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana (BERSCH, 2017, p.11).

Nesse sentido, fica claro que os recursos utilizados na área médica e de reabilitação são de apoio ao ofício do profissional, que visam, de forma pontual, promover determinado estímulo, ainda que, o beneficiado diretamente seja a pessoa com alguma limitação. Em termos gerais, o andador utilizado na clínica para auxiliar a mobilidade de determinada pessoa, é um recurso de uso do profissional. No entanto, se entregue ao indivíduo com limitação, para que este faça uso no atendimento das necessidades do seu cotidiano, passa a ser considerado um recurso do usuário, por conseguinte, uma TA.

Sobre a confusão conceitual entre TIC e TA, Bersch (2017) sugere alguns pontos a serem escrutinados para melhor discernir quando a tecnologia educacional assume o papel de tecnologia assistiva. Esclarece, portanto, que quando utilizada por um aluno com deficiência, com o objetivo de romper barreiras sensoriais, cognitivas ou motoras que limitam ou impedem sua participação autônoma e ativa no projeto pedagógico, onde, a retirada desse recurso resulte em inexistente ou impossibilidade de romper os desafios da aprendizagem, nesse caso, essa tecnologia educacional pode ser considerada uma TA. Dada a diferença sutil entre esses dois recursos, Bersch (2017, p.12) sugere que sejam feitas três perguntas para melhor auxiliar nessa diferenciação:

- 1) O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?
- 2) O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?

3) Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação?

Caso a resposta seja afirmativa para as três perguntas a autora sugere que o recurso se trata de uma TA, mesmo que, também, se refira uma tecnologia educacional comum. De igual modo, Galvão Filho (2012) contribui afirmando que as TIC podem ser utilizadas ‘como’ TA, ou ‘por meio’ da TA.

São utilizadas ‘como’ TA, quando seu uso compensa uma limitação existente, permitindo o alcance de um determinado objetivo escolar. E por outro lado, as TIC são utilizadas ‘por meio’ da TA, quando o objetivo final desejado é o próprio uso do computador. Para tanto, são adaptados recursos que viabilizem tal processo, como: adaptações de teclado, de mouse, software especiais etc.

Dessa forma, Galvão Filho (2012) e Santarosa (1997) apresentam algumas estratégias de classificação para sistematizar as maneiras de utilização das TIC ‘como’ TA. Ou seja: quando as TIC são utilizadas como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação; quando são utilizadas para controle do ambiente; como ferramentas ou ambientes de aprendizagem e, ainda, como meio de inserção no mundo do trabalho profissional. Em relação à utilização das TIC ‘por meio’ da TA, a divisão proposta organiza esses recursos nas seguintes categorias:

Adaptações físicas ou órteses: São todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a interação do mesmo com o computador.
Adaptações de hardware: São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo, quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados.

Softwares especiais de acessibilidade: São os componentes lógicos das TIC quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina (GALVÃO FILHO, 2012, p.82).

O autor orienta que em todos os casos podem ser encontrados recursos tanto de alta tecnologia quanto de baixa tecnologia. Os recursos de alta tecnologia são aqueles confeccionados de maneira mais sofisticadas, enquanto os de baixa tecnologia dependem de materiais mais simples, de baixo custo, podendo ser confeccionados, até mesmo, pelo professor. A diferença entre ambos não é atribuída pela maior ou menor funcionalidade que possuem, mas em relação a maior ou menor sofisticação dos componentes que os constituem (GALVÃO FILHO, 2012).

Dessa forma, fica explícito que a tecnologia educacional nem sempre será assistiva, no entanto, indistintamente, poderá contribuir criando oportunidades valiosas de participação ativa na construção e acesso ao conhecimento. Por sua vez, a TA constitui uma maneira alternativa de compensar caminhos organicamente bloqueados, não só em função das limitações dos corpos, mas, também, das representações sociais que resistem em aceitar que

peças com deficiência são potencialmente capazes de aprender, desde que as mais variadas oportunidades de acesso, permanência e protagonismo lhes sejam oferecidas.

3.1 Comunicação Aumentativa e Alternativa

Para os propósitos da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) o conceito de comunicação ultrapassa os reflexos convencionais e passa a ser compreendido como um mecanismo que abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos, meios de voz digitalizada e os meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis.

Por sua vez, os recursos de CAA integram esse conjunto de possibilidades na perspectiva de garantir, por vias alternativas, a expressão de ideias, organização dos pensamentos, pertencimento e compreensão dos atos comunicativos. Trata-se, conforme especificado no quadro 2, de uma subcategoria da área de TA, destinada a permitir a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem fala ou com fala pouco funcional.

No fascículo de Ajudas Técnicas⁹, que apresenta orientações, avaliação e implementação dos Recursos para subsidiar formas alternativas e suplementares de comunicação, Manzini (2006) define os recursos de CAA como um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos, direcionados a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que se configura obstáculo para a comunicação com as demais pessoas por meio de caminhos convencionais, especificamente, da fala.

Buscando uma definição mais específica, Nunes; Walter (2014) acrescentam que recursos de CAA são possibilidades comunicativas que se manifestam pelo uso de gestos manuais, posturas corporais, expressões faciais, uso de miniaturas, de símbolos gráficos (como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética), de voz digitalizada ou sintetizada por meio dos quais pessoas sem fala articulada, devido a fatores psicológicos, neurológicos, emocionais, físicos e/ou cognitivos, podem efetuar a comunicação face a face.

Alinhado a essas perspectivas, os estudos de Beukelman; Mirenda (2005) e Encarnação et al. (2015), definem os elementos de base que integram a composição desses recursos, dos quais cita: os Símbolos, que podem ser gráficos, gestuais ou táteis. Por sua vez,

⁹ O Portal de Ajudas Técnicas foi resultado de uma das ações da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Aluno com Deficiência. Trata-se de publicações de fascículos temáticos, com objetivo de apoiar a escola e os profissionais da educação para viabilizar e melhorar sua prática profissional (MANZINI, 2006).

essa categoria pode ser classificada enquanto sistemas de comunicação sem ajuda, englobando os recursos inerentes ao próprio corpo do usuário (sinais, gestos, direcionamento do corpo, expressões faciais). E os sistemas de comunicação com ajuda, que requerem o uso de objetos físicos, tais como: imagens, desenhos ou ortografia.

Ainda, como elementos de base, situam-se: os Produtos de apoio, que se referem a objetos eletrônicos ou não, usados para transmitir mensagens, como por exemplo: as pranchas de comunicação, os cartões ou chaveiros com figuras, os portfólios com pranchas temáticas, os vocalizadores; as Estratégias, que são formas de valorizar os recursos expressivos que o usuário já possui, como a sinalização do ‘sim ou não’, gestos expressões faciais e postura do parceiro de comunicação, que deverá fazer perguntas simples e objetivas que valorizem esses tipos de resposta.

Essas estratégias podem ser direcionadas a diferentes objetivos: melhorar sincronização das mensagens, auxiliar a formulação gramática das mensagens, ou aumentar a taxa de comunicação. Por último, cita-se as Técnicas de comunicação, que são formas através da qual a mensagem será transmitida. Schirmer (2008) cita, como exemplo, a técnica de apontar diretamente uma figura que esteja na prancha, a fim de que seja expressa a mensagem pretendida. E, ainda, “a técnica de observar o parceiro de comunicação que aponta os símbolos da prancha, um após o outro, e o usuário da CAA sinaliza com um gesto ou som, quando o símbolo que deseja expressar for selecionado pelo parceiro (técnica de varredura)” (SCHIRMER, 2008, p. 8)

Com efeito, esses elementos se correlacionam, subsidiando ações que ultrapassam a simples disposições de produtos, representando oportunidades valiosas no desenvolvimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para Nunes; Santos (2015) os recursos destinados a essa área podem substituir ou suplementar as funções da fala. Sendo denominada ‘Comunicação Alternativa’ quando os recursos substituem a fala, e a Comunicação Ampliada, ou Aumentativa, quando a suplementa. Em vista das várias definições presentes no Brasil, o termo ‘Comunicação Alternativa’, costuma ser amplamente utilizado para integrar os dois propósitos mencionados.

Em contrapartida, Manzini (2006) alerta que essa denominação utilizada indiscriminadamente, se apresenta como alvo de vários debates entre os estudiosos, posto que a expressão ‘Alternativa’ sugere uma ação substitutiva à fala. Sendo mais adequado o termo comunicação complementar, ou, ainda, comunicação ampliada, por se tratar de definições que sugerem suporte expressivo adicional.

Conforme mostram os estudos de Brites; Brites (2018) o receio quanto ao uso e/ou continuidade de utilização do recurso para além da clínica ou da escola é legítimo, tendo em vista, que muitos acham que sua inserção no trabalho com alunos com autismo acaba por inibir a produção futura da fala. Onde, na verdade, seu efeito potencializa construção de sentenças, promove a funcionalidade e diminui certos comportamentos e ações inadequadas, posto que:

[...] os problemas severos de comunicação têm direta relação com comportamentos agressivos, explosivos e autolesivos. Uma das formas de reduzir esses comportamentos é potencializar meios mais funcionais e agradáveis de agir no mundo social, e criar oportunidades para autistas não falantes se comunicarem de maneira fora do comum e fazer com que essa aprendizagem se generalize para outros contextos e pessoas (BRITES; BRITES, 2018, p. 150).

Sob a égide desses pressupostos, entende-se que o uso desses recursos amplia as possibilidades de interação dos sujeitos com autismo. Oportunizam, de tal forma, a visibilidade e potencialidades, além de contribuir com o rompimento dos estigmas que relacionam a limitação comunicativa com a incapacidade de aprender e exercer dignamente seu papel social, enquanto sujeito de direitos.

De tal forma, o termo Comunicação Aumentativa e Alternativa, tal como os recursos, serviços e metodologias inerentes à área, contemplam as duas proposições traçadas em sua definição. No entanto, sua finalidade de uso deverá ser tencionada em consonância com a necessidade do usuário, do contexto e, ainda, do objetivo educacional ou funcional pretendido. O que não se pode perder de vista é a proposta de diversificação das possibilidades de compensação, permanente ou temporária, das dificuldades de indivíduos com distúrbios de expressão (DUARTE; VELLOSO, 2017).

Em vista disso, esses recursos são situados nos estudos de Schirmer (2008) como um campo multidisciplinar por excelência, que tem por objetivo valorizar todas as formas e situações expressivas, ordenando-as “para o estabelecimento de uma comunicação rápida e eficiente, tornando assim, o sujeito com distúrbio na comunicação o mais independente e competente possível em situações comunicativas” (SCHIRMER, 2008, p. 8).

Outrossim, a autora aponta alguns exemplos de recursos de CAA de baixa tecnologia, como: as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), fotografias, objetos tridimensionais, letras e palavras escritas utilizadas pelos usuários de CAA para expressar seus pensamentos e sentimentos. Consequentemente, Manzini (2006) sugere que a disposição desses recursos deve levar em conta as habilidades e potencialidades que o aluno já possui. Para tanto, em sua elaboração o professor deve considerar os seguintes pontos norteadores:

- a) As habilidades físicas do usuário: acuidade visual e auditiva; habilidades perceptivas; fatores de fadiga; habilidades motoras tais como preensão manual, flexão e extensão de membros superiores, habilidade para virar páginas;
- b) As habilidades cognitivas: compreensão, expressão, nível de escolaridade, fase de alfabetização;
- c) O local onde o sistema será utilizado: casa, escola, comunidade;
- d) Com quem o sistema será utilizado: pais, professores, amigos, comunidade em geral;
- e) Com qual objetivo o sistema será utilizado: ensino em sala de aula, comunicação entre amigos.

É possível compreender, como Mazini (2006), que a definição desses recursos, como instrumentos, efetivamente, funcionais pressupõe a avaliação e participação do usuário, da família, do fonoaudiólogo e, se possível, de uma equipe para verificar as possibilidades e/ou limitações encontradas no percurso de delineamento.

O autor alerta, ainda, para a relevância da definição dos tipos de estímulos que esses sistemas devem conter. Em sua maioria, eles são compostos por sistemas de símbolos gráficos, que são uma coleção de imagens com características semelhantes, geralmente dispostas em campos semânticos para potencializar a capacidade comunicativa, atendendo as exigências e necessidades de seus usuários (BERSCH; SARTORETTO, 2011).

Existem diversos sistemas simbólicos que servem ao propósito de elaboração de recursos CAA, no entanto, Bersch; Sartoretto (2011) apontam o PCS, ¹⁰Blissymbols, Rebus, PIC e Picsyms como os mais importantes, sendo o PEC um dos mais utilizados e difundido em todo o mundo. O *Picture Communication Symbols* - PCS foi criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson. Foi traduzido no Brasil como PCS - Símbolos de Comunicação Pictórica. Possui como característica desenhos simples e claros de fácil compreensão que podem ser utilizados por usuários de qualquer idade (BERSCH; SARTORETTO, 2011).

Trata-se de uma forma de CAA que se efetiva por meio de trocas ou apontamento de figuras e símbolos como prerrogativa de acesso ao objeto ou ação desejada. Se estabelece

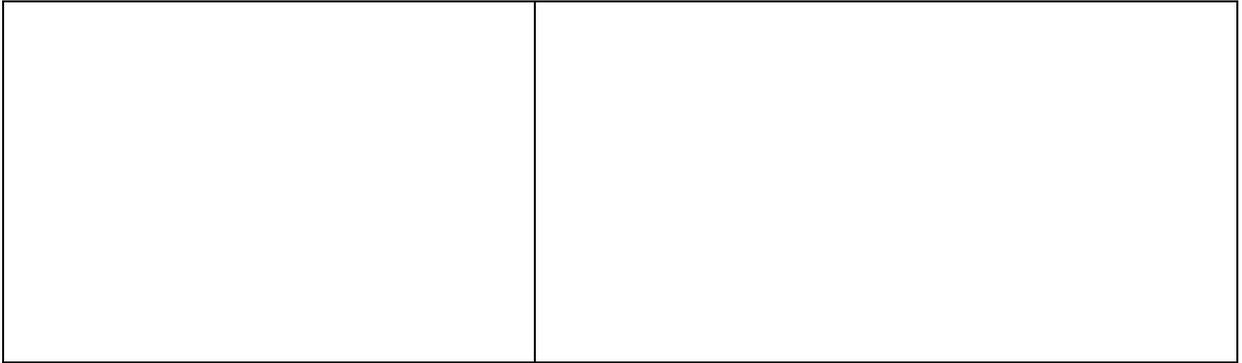
¹⁰ A especificação detalhada de cada simbologia foge ao escopo dessa discussão, no entanto para maiores aprofundamento sobre a temática sugere-se o artigo Bersch; Sartoretto (2011) disponível no site Bengala Legal, que aborda o conceito das Simbologias Gráficas, e, ainda, as pesquisas de Encarnação et al. (2015) sobre as Tecnologias de Apoio para pessoas com deficiência.

em um movimento contínuo de estímulo resposta (SKINNER, 1998) a fim de sustentar a comunicação do usuário para atendimento dos seus interesses. Sua maleabilidade permite as mais variadas construções e combinações, tornando-se flexível nos mais amplos contextos de necessidade. Esses símbolos estão disponíveis no Brasil por meio do *software Boardmaker*¹¹ (BERSCH;SARTORETTO, 2011).

Quadro 3: Exemplos de Recursos de CAA de baixa tecnologia

<p>1-Cartões de Comunicação</p> 	<p>Descrição: Sistema PEC de comunicação por figuras. Cada cor utilizada marca a definição de um campo semântico, sendo o cartão cor de rosa relacionado às saudações; o amarelo são as pessoas do círculo familiar do usuário; o verde são ações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar; o cor de laranja diz respeito às partes que compõem o corpo humano; o azul são os sentimentos e sensações, e os cartões brancos são comandos relacionados à localização no espaço.</p>
<p>-Prancha de comunicação alfabética</p> 	<p>Descrição: Papel A4 contendo as letras do alfabeto. Esse recurso foi plastificado, garantido maior resistência e durabilidade. Pode ser utilizado na fase inicial de alfabetização para reconhecimento grafo fônico das letras, ou para relacioná-las, construindo palavras ou sentenças comunicativas.</p>
<p>Prancha de Comunicação com símbolos</p> 	<p>Prancha de comunicação com símbolos gráficos que permitem a combinação entre as figuras para elaboração de sentenças com sentido completo. Os substantivos que a complementam sugerem a escolha de comidas e bebidas, e, ainda, possibilita interações sociais mediante o saciamento das necessidades expressas.</p>

¹¹ Board significa ‘prancha’ e maker significa ‘produtor’. O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados (BERSCH;SARTORETTO, 2011).



Fonte: Elaboração Própria/ Imagem: Sartoretto; Bersch(2021). Assistiva Tecnologia e Educação.

Como exemplo de recursos de alta tecnologia Schirmer (2008) cita: os vocalizadores, que são pranchas com voz sintetizada (onde o texto é transformado de forma eletrônica em voz) ou gravada (onde as falas podem ser gravadas pelo parceiro de comunicação) e, ainda, os computadores que com *software* e *hardwares* especiais podem se transformar em potentes recursos de comunicação com vocabulário.

Dada a sua popularidade e crescente difusão, as tecnologias móveis, especialmente a telefonia celular, tem sido um aparato de grande destaque no apoio e garantia de formas alternativas de comunicação para as pessoas com dadas limitações. Existem, atualmente, vários *softwares* desenvolvidos para esses dispositivos, assumindo funções assistivas, especificamente, para os usuários no TEA.

A exemplo, cita-se o projeto SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo) que além de suplementar a comunicação, o aplicativo possui estratégias que estimulam a alfabetização e letramento dos seus usuários. Foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a finalidade de possibilitar o acesso a ferramentas e estratégias de mediação, em busca da promoção da linguagem expressiva da pessoa com autismo (PASSERINO; AVILA; BEZ, 2010).

Não obstante à existência de *softwares* tencionados, exclusivamente, para favorecer a comunicação no TEA, o tão popularizado *WhatsApp*, também, pode servir ao propósito de possibilitar a expressividade, de forma assistiva e alternativa. Além do sistema de acessibilidade inerente aos aparelhos, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão em seu artigo 66¹², a ampla possibilidade de uso dos *emotions*, *gifs*, *stiker* e dos memes coadunam com ações de

¹² A lei 13.146 de 6 de julho de 2015 estabelece em seu artigo 66 que: Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis.

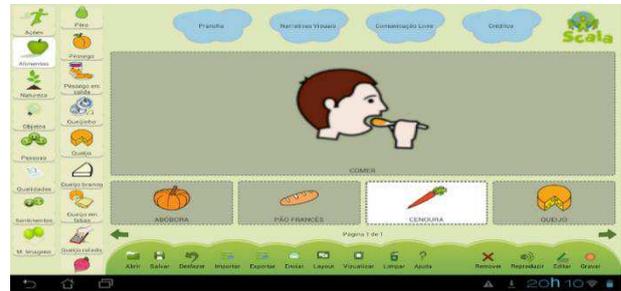
fortalecem o canal comunicativo e favorecem a interação entre seus usuários com ou sem comprometimento na fala convencional.

Imagem 1: Digitalizadores de fala



Fonte: Encarnação et al. (2015)

Imagem 2: Tablet com a apresentação do aplicativo SCALA



Fonte: Ferreira(2014). Blog Prof Dnz.

De tal forma, entende-se como Carvalho Filha et al. (2020) que a tecnologia em dispositivo móvel, como aliada das metodologias educacionais, pode promover a individualização do ensino de pessoas com TEA, servindo ao propósito de ampliar habilidades e favorecer a inclusão, além de representar economia de tempo e recursos por parte dos professores.

Corroborando com essas ideias, Nunes; Walter (2014) acrescentam que as inovações tecnológicas têm sido amplamente difundidas no campo da CAA, com o desenvolvimento de *softwares* sofisticados, *mouses* adaptados, recursos de acionamento e, expressivamente, a expansão de dispositivos móveis como os tablets, *IPads* e celulares.

Alertam, no entanto, sobre o risco do encantamento, inerente a esses aparelhos, fazendo com que o foco seja direcionado apenas na tecnologia, negligenciando, conseqüentemente, o que realmente importa - a comunicação e a interação dos usuários com seus interlocutores. Entendem, de tal modo, que a inserção desses recursos trouxe à tona a reflexão sobre a real funcionalidade do ato comunicativo, enquanto campo de negociação e construção de sentidos. Onde o emissor e o interlocutor, em uma relação intencional, operam sobre o meio, estimulando respostas e motivando novos comportamento entre os envolvidos.

Não obstante a isso, Rodrigues (2012), ainda, acrescenta que a realidade de falta de estrutura, formação e suportes nas escolas, somada às questões da info-exclusão, costumam impossibilitar algumas intervenções para além dos espaços clínicos e escolares, reverberando em entraves de acessibilidade, configurando, para muitos, um fator adicional de desigualdade social.

Com efeito, info-exclusão é definida por ele como um mecanismo de iniquidade, onde “significativos grupos de alunos podem ser excluídos ou ver sua participação dificultada por causa do seu gênero, cultura ou meio de proveniência” (RODRIGUES, 2012, p. 35). Sendo,

portanto, um fato que, se não for atalhado, pode tornar ainda mais difícil o processo de inclusão de todos os alunos no ambiente escolar.

Consubstancia-se, portanto, como Nunes; Walter (2014) que a garantia de acessibilidade não se efetivará apenas pela inserção desses recursos no repertório do aluno, faz-se necessário enfatizar o processo de interação humana que antecede qualquer procedimento ou técnica. Nesse sentido, a comunicação e, conseqüentemente, a acessibilidade não se consolida apenas em conteúdo ou aquisição de produtos, mas também, nos aspectos emocionais, no estímulo à aceitação da sua diferença e da diferença do outro, na autoestima, motivação e no autorreconhecimento enquanto sujeito potencialmente capaz.

3.2 Recursos de CAA: Acessibilidade na mediação e aprendizagem dos alunos com autismo

A educação, enquanto direito de todos, deve ser desfrutada em um espaço inclusivo, que garanta acesso e permanência, não só à escola, como também, ao currículo. Pressupõem, antes de tudo, o reconhecimento da diversidade e da necessidade de nivelamento de condições para que todos, indistintamente, usufruam das mais variadas oportunidades de construção de conhecimento.

No que tange à preservação desses direitos às pessoas com deficiência, tal nivelamento deve levar em conta, dentre outras coisas, os ajustes a serem feitos no currículo, o respeito ao tempo, ritmos e estilos de aprendizagem, a valorização dos saberes prévios e, ainda, a disposição de recursos que garantam acessibilidade àqueles que se encontram em desvantagem, seja em função das limitações que possuem, ou ainda, dos estigmas e barreiras enfrentados em sua existência.

Na iniciativa de resguardar esse direito, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, em seu artigo 28 inciso II, dispõe sobre a responsabilidade do poder público no aprimoramento dos sistemas educacionais, para que esses possam garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Nesse tocante, a acessibilidade se configura como um mecanismo propulsor da equidade nos mais diversos espaços de pertencimento das pessoas com limitações. Apresenta-se como um dos princípios que rege a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

(2006), no qual o Brasil é um dos signatários. Assim, esse termo é conceituado no Art. 2º, inciso I da lei 10.098/2000¹³, como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Compreende-se, portanto, que os esforços de uma proposta inclusiva incidem na garantia de acessibilidade e, conseqüentemente, rompimento das barreiras que se apresentam como empecilho na disposição de condições igualitárias no âmbito social ou educacional. Do mesmo modo, a lei supramencionada define essas barreiras como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2000)

Para Schirmer (2008), de modo geral, o conceito de acessibilidade costuma se limitar às questões arquitetônicas, aos serviços de adequações dos espaços urbanos ou dos edifícios. Sabe-se, no entanto, que nas últimas décadas, a difusão dos estudos e avanços nas discussões têm favorecido novos olhares frente à superação de barreiras e garantia de mais autonomia. Os surdos, por exemplo, começam a ter visibilidade em vários espaços, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ganha expressividade por meio do Decreto 10.436/2012 e passa a ser reconhecida como meio legal e oficial de comunicação e expressão para seus usuários.

As pessoas cegas, além dos recursos que facilitam sua autonomia e mobilidade, têm no Sistema Braille a possibilidade de alfabetização e acesso à cultura letrada. Ademais, o artigo 18, da Lei 10.098/2000, aponta a responsabilidade do poder público com a formação de profissionais intérpretes e de guias-intérpretes para facilitar qualquer tipo de comunicação direta ou indireta das pessoas com deficiência sensorial ou de comunicação.

Notadamente, ainda que muitas dessas ações previstas não se efetivem de forma integral nos contextos de operacionalização, muitos passos têm sido efetuados para que essas

¹³ Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transportes e comunicação.

peças tenham seus direitos de participação ativa garantidos. Em outras palavras, a chegada do aluno surdo instiga a busca por Libras para contemplar sua necessidade. O aluno com deficiência física impulsiona a disposição de rampas e espaços mais planejados. O aluno cego, além do item anterior, imprime o anseio de acesso ao Braille e demais formas de garantir sua autonomia. E para as crianças com autismo? Quais meios e espaços têm sido disponibilizados para promover a acessibilidade e compreensão das abstrações que integram os conteúdos curriculares?

Não se pretende com tal comparação desconsiderar a relevância desses apoios e notoriedade conquistados no trajeto de reconhecimento desses sujeitos. Nem, tampouco, assinalar graus de prioridade de uma limitação em detrimento das outras. Tenciona-se, no entanto, enfatizar que assim como os demais, os sujeitos com autismo, que apresentam limitações na comunicação social, devem ter assegurados e reconhecidos os meios que garantam acessibilidade à expressão de suas ideias e compreensão dos atos comunicativos. Fator, costumeiramente, negligenciado, posto que os estudos de Cândido (2015) e Nunes; Walter (2014) revelam que muitos professores desconhecem esses recursos.

Montenegro et al. (2021) aponta a CAA como importante propostas de intervenção para desenvolvimento da funcionalidade comunicativa e, conseqüentemente, mediação da aprendizagem dos alunos com TEA. Entende, portanto, que a variedade adjacente à área disponibiliza uma diversidade de técnicas, recursos e estratégias para compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, a comunicação e interação de pessoas com limitação nessas habilidades.

Nesse sentido, Passerine; Avila; Bez (2010) alertam que as dificuldades apresentadas na fala da pessoa com TEA podem estar correlacionadas às dificuldades de dar significação às percepções. O que os faz assumir, em muitos contextos, uma postura literal de compreensão sobre o mundo. Com base nisso, afirmam que muitas pesquisas têm se lançado no intuito de evidenciar que as imagens podem ser importantes suportes para o processo de aprendizagem dessas pessoas, e que os sistemas escritos, desde que tomados os devidos cuidados de adequações, torna-se um instrumento de melhor compreensão em detrimento da fala.

Ademais, a linguagem é um elemento crítico para aquisição de sistemas simbólicos e, por conseguinte, compreensão das abstrações apresentadas nos currículos (PASSERINO, et al., 2010). Por sua vez, é notório que os saberes sistematizados difundidos pela escola se distanciam da realidade, principalmente pela necessidade de alocação dos conhecimentos em suas devidas áreas e disciplinas de atuação. Deste modo, a contextualização, valorização das

experiências, saberes prévios, enfim, as subjetividades desses alunos são primordiais para que as informações compartilhadas façam sentido, e, conseqüentemente, se transformem em aprendizagens.

Para ter acesso a essas subjetividades é imperativo o uso de formas e recursos que ampliem as competências comunicativas, de modo que as ações pedagógicas estejam diretamente articuladas com os recursos de CAA, possibilitando a valorização das potencialidades desses sujeitos como caminho alternativo, pragmático e objetivo de compreensão e significação.

Em conformidade, Togashi; Walter (2016) salientam que o uso da CAA na comunicação de pessoas com TEA, com ausência ou dificuldade na fala, tem mostrado resultados positivos, com histórico de sucesso em seu uso, na medida em que as pesquisas têm evidenciado a relevância desses recursos como via compensatória de dadas limitações.

A análise desse instrumento de acessibilidade, sob sua ótica funcional e compensatória, traz à tona a contribuição de Vygotsky (1997) em seus estudos sobre *La Defectología y la Teoría del Desarrollo y la Educación del niño Anormal* (A deficiência e a Teoria do Desenvolvimento e a Educação da criança Anormal)¹⁴. Suas reflexões apresentam subsídios para reconhecer os mecanismos que reverberam na compensação das limitações das pessoas com deficiência, e, conseqüentemente, fornecem pista para compreender a importância dos recursos de CAA enquanto suporte mediador da aprendizagem dos alunos com autismo.

De tal forma, para Vygotsky (1997), todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Ou seja, a amputação de um membro, por exemplo, faz com que o indivíduo desenvolva formas e habilidades capazes de compensar aquela ausência. Por isso, ele acredita que o estudo dinâmico da criança com deficiência não deve se restringir a determinar o nível e o agravamento de sua limitação. Deve, obrigatoriamente, considerar os processos compensatórios, ou substitutivos que reverberam em mecanismos potencialmente capazes de superar as barreiras sociais ou organicamente estabelecidas.

Nesse sentido, ele entende que a deficiência não é sinônimo de incapacidade, e sim, força motriz de ressignificação. Posto que, um mundo de formas e novas vias de

¹⁴ Ainda que o termo ‘anormal’ utilizado para referenciar as pessoas com deficiência não condiga com a atual realidade, o que é perfeitamente compreensível, as ideias de Vygotsky (1997) são válidas para compreender os mecanismos compensatórios que agem na perspectiva de superação das barreiras e desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência.

Resgata-se, na oportunidade, a justificativa de Sasaki (2015) quando esta esclarece que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

desenvolvimento se abrem diante das limitações, como possibilidade compensatória de superação das barreiras impostas. Uma dessas vias alternativas é a disposição de TA e, no estudo em questão, dos recursos de CAA.

Outrossim, tal como Vygotsky (1997), entende-se que entregue ao seu desenvolvimento natural, sem auxílio de suportes ou recursos compensatórios, uma criança surda não poderá comunicar-se fluentemente, a cega não terá domínio da cultura escrita e, tampouco, as que possuem limitações na comunicação social poderão compreender as abstrações que perpassam os saberes socialmente difundidos

De modo consequente, a falta de conhecimento sobre políticas e serviços que asseguram a acessibilidade, o desconhecimento das atribuições e fragilidades na formação docente, a inexistência de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular e, ainda, a insuficiência de suportes nas escolas para consolidar e fomentar essas ações são vistos, por muitos autores, como alguns dos entraves na mediação e, consequentemente, garantia de vias alternativas para o desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Consubstancia-se, portanto, que a missão da escola inclusiva se fortalece na ruptura de barreiras e garantia de condições dignas de acesso e pertencimento. Com efeito, a inexistência desses recursos faz com que o sentido da equidade se perca na simples oportunidade de convivência (MATOS; MENDES 2015). Considerando o professor, agente direto na mediação desses direitos, faz-se necessário a abertura de espaços para formação, planejamentos, ações colaborativas e diálogos que fortaleçam a importância dos papéis na construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade.

3.2.1 Professor do AEE e professor da sala regular: Acessibilidade é preciso, articulação é necessária

A Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência (2006) prevê em seu artigo 20 que os Estados deverão tomar medidas efetivas para assegurar a mobilidade e independência máxima das pessoas com deficiência. Um dos meios para assegurar esse direito diz respeito ao fomento à informação e acesso aos recursos de TA.

De tal forma, o Decreto 10.645 de 11 de março de 2021, que regulamenta o artigo 75¹⁵ da lei 13. 146/2015, estrutura as ações do Plano Nacional de TA com o objetivo de facilitar o acesso aos recursos e serviços. Viabilizando, dentre outras medidas: o crédito especializado aos usuários desses suportes, inclusive para aquisição de produtos; mecanismos de fomento à

¹⁵ O artigo 75 da Lei Brasileira de Inclusão versa sobre as medidas e planos específicos(que devem ser renovados a cada quatro anos) a serem desenvolvidas pelo poder público para facilitar e ampliar o acesso à Tecnologia Assistiva.

pesquisa e à produção nacional sobre o tema e, ainda, a eliminação ou redução tributária da cadeia produtiva e de importação de TA.

Prevê, também, como um dos eixos de sua atuação, a prioridade no processo de avaliação, com vista à inclusão de recursos no rol de produtos ofertados pelo SUS, pelo Sistema Único de Assistência Social - Suas, pelos órgãos e entidades de educação e da previdência social e por outros órgãos e entidades da administração pública. No que tange à educação, os produtos e serviços preconizados devem ser operacionalizados por meio das salas de recursos, especificamente, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é definido pelo Decreto nº 6.571/2008, como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação de alunos no ensino regular. Seu público-alvo compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, pois, tal como Givigi et al. (2016), acredita-se que o currículo se configura um poderoso instrumento, capaz de reforçar ou desqualificar o processo inclusivo. Seu cunho político-ideológico corrobora para constituição de um determinado tipo de sujeito e oportuniza a pluralidade de pensamentos na divisão social. Seu arranjo colaborativo favorece a articulação entre escola, comunidade e família, provendo, de tal modo, meios para garantir pleno acesso e participação dos estudantes.

De igual modo, a política de Educação Inclusiva vigente reafirma essa necessidade, e estabelece, a partir de então, que o AEE receba a definição de Serviço, passando a abranger as ações pedagógicas realizadas pelo profissional especializado, para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante da Educação Especial, bem como, para apoiar os professores regentes no planejamento de atividades pedagógicas e no uso de materiais adaptados e acessíveis.

Por sua vez, esse serviço poderá ser ofertado tanto nas salas de recursos multifuncionais, ambiente destinado ao atendimento de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quanto nas salas de recursos específicas, salas que se reservam ao atendimento de um público específico da Educação Especial.

De acordo com Brasil (2020) essas salas devem ser constituídas como espaços organizados, destinados a garantir o atendimento das necessidades específicas, por meio da oferta de profissionais qualificados, materiais didático-pedagógicos próprios em formatos acessíveis e, sobretudo, pela disposição de equipamentos e recursos de TA.

Isto posto, torna-se consensual que as proposições legais reconhecem os meios e suportes para superação de barreiras como prerrogativas necessária de efetivação da educação inclusiva. Fator ratificado, sobretudo, pelo Art. 4º da LDB 9.394/96, onde o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, é estabelecido como condicionante de efetivação do dever do Estado com a educação escolar pública.

Em vista disso, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que integra o Plano de Desenvolvimento dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limites, foi desenvolvido como medida de suporte e organização dessa oferta. Sendo, portanto, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, apoiando-se nos seguintes objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Dentre as principais medidas tomadas para alcance do objetivos supracitados cita-se: a) aquisição de recursos para compor essas salas; b) monitoramento da entrega e instalação dos itens na escola; c) orientações aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; d) Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; e e) Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas.

O professor especialista em Educação Especial atua sob o desígnio de coordenar as ações previsto nestas salas. Posto que o art. 59 inciso III da LDB 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Não obstante às medidas citadas, entende-se como Prieto et al. (2013) que entre a elaboração de uma plataforma de ação e sua real concretização existem vários fatores interventivos que modificam o desenho original da proposta. No caso em questão, a fragilidade na formação docente, a ausência de articulação entre os professores de AEE e o professor da sala regular, somada ao desconhecimento de suas atribuições frente à proposta de acessibilidade, podem ser vistas por Givigi et al. (2016), Nunes; Walter (2014) e Gomes; Mendes (2010) como um dos entraves nesse processo.

Cândido (2015) comunga desse pensamento quando cita que muitos educadores das salas regulares desconhecem a importância dos recursos de acessibilidade, impossibilitando de

relacioná-los em sua prática. De igual modo, os estudos de Emer (2011) apontam que muitas ferramentas classificadas como TA, enviadas pelo governo, são desconhecidas, até mesmo, pelos professores de AEE. Acabam sendo deixados de lado, permanecendo em desuso e, conseqüentemente, deteriorando.

Para Schmidt (2017) a literatura nacional tem se mostrado farta em relatos sobre a carência de capacitação dos professores, o que se torna ainda mais evidente quando o assunto em questão é a escolarização e acessibilidade para o aluno com autismo. Tais fatores convergem para a consolidação da política do ‘faz de conta’: A escola faz de conta que inclui, o professor faz de conta que ensina, e o aluno com deficiência faz de conta que aprende.

Como consequência, Givigi et al. (2016) constata em seus estudos que na maioria das escolas que se dizem inclusiva, as pessoas com deficiência são matriculadas, contudo, não participam da dinâmica da aula, não lhes são destinadas atividades pedagógicas, enfim, não se subjetivam enquanto alunos. Resgata-se, na oportunidade, os estudos de Vygotsky (1997) sobre a necessidade de compensação e garantia de vias alternativas para que esses alunos tenham oportunidades iguais, a fim de serem desafiados e, assim, de forma cada mais autônoma, serem sujeitos ativos em seu processo de conhecimento.

O professor, tanto do AEE quanto da sala regular, tem papel importante nessa empreitada, posto que são eles que atuam diretamente no processo de mediação de aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, é necessário que as atribuições destes sejam bem definidas, a fim de que a proposta de acessibilidade se desenvolva em ações articuladas, onde a função de um possa encontrar apoio, colaboração, suplementação e/ou complementação na ação do outro.

Quadro 4: Atribuições do professor do AEE

Inciso	Atribuições
I	Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
II	Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
III	Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
IV	Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V	Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
VI	Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
VII	Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII	Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares

Fonte: CNE/CEB nº 4/ 2009

As atribuições alineadas na tabela acima fazem parte de um conjunto de diretrizes traçadas para operacionalizar o AEE na Educação Básica, contida no Art. 13 do CNE/CEB nº4/2009. Percebe-se que a estruturação das ações tencionadas para promover a acessibilidade giram em torno de apoios e suporte intersetoriais e, principalmente, da articulação entre a família, o professor de AEE e o professor das salas regulares.

De tal modo, a LDB 9.394/96 em seu art. 13 inciso III estabelece, como principal incumbência do professor da sala regular, o zelo pela aprendizagem dos seus alunos. Esse zelo deve estar condicionado à disposição de recursos e variadas estratégias que contemplem os ritmos, percursos, limitações e subjetividades do sujeito que aprende.

Constata-se, diante disso, que o direito de aprendizagem dos alunos com deficiência se fortalece em uma ação articulada. Constituindo-se como responsabilidade tanto do professor de AEE, quanto do professor da sala regular. Não obstante às necessidades de interação, já previstas na normativas legais, o ensino colaborativo tem sido apontado por Vilaronga; Mendes (2014), Arias (2020) e Glat; Pletsch (2013) como importantes mecanismo de apoio mútuo, formação e atenção específica às subjetividades desses alunos.

Nessa proposta de ensino as ações docentes precisam ser redefinidas. Com efeito, a incumbência do professor do AEE não ficará centrada nos serviços de apoio individualizado, prestado mediante intervenção em horários contrários ao ensino regular. Mas, deve se dar em interação direta e articulada para concretização de estratégias, planos, ações e adequações em conjunto. Em outras palavras, os dois passam a trabalhar juntos na sala comum, sem separação de turnos. Tendo ações bem definidas, porém não engessadas, podendo, em comum acordo, atuarem reciprocamente nos papéis interventivos que cabe ao outro (VILARONGA; MENDES, 2014).

Torna-se importante o resgate da lei 12.764/2012, em seu artigo 3º que garante, em caso de comprovada necessidade, o direito de um acompanhante especializado nas classes

comuns de ensino regular, para garantir suporte necessário à aprendizagem dos alunos com autismo. O que subjaz, uma proposta colaborativa, com implicações diretas na individualização e adequação do ensino para estes escolares.

No entanto, os estudos de Gomes; Mendes (2010) apontam que proposições como essas estão sendo atalhadas, seja pela adoção de estagiários ou pela contratação de profissionais com custos mais baixos, como medida de assegurar um direito ‘a meios termos’, garantindo, em contrapartida, economia aos cofres públicos.

O mesmo se aplica ao ensino colaborativo. Ainda que seja visto como uma ação que impacta positivamente, não só a aprendizagem dos alunos, como a formação docente, à medida que estreita os espaços de comunicação pedagógica, percebe-se que sua implantação requer custos para contratação de mais profissionais especializados, uma vez que, por si só, as demandas e quantidades de alunos atendidos no AEE já costumam ser bem excessiva (ARIAS, 2020).

Deste modo, ainda que o ensino colaborativo não seja uma proposta recorrente em muitos sistemas escolares, os espaços de articulação entre o professor de AEE e o professor da sala regular é de suma importância na garantia de acesso, permanência e, principalmente, aprendizagem. Onde o primeiro deve dispor condições, suporte e recursos para eliminação de barreiras, para que o segundo, em posse das orientações e suportes, possa traçar ações e adequações necessárias para que os alunos sejam, efetivamente, incluídos e assistidos em seu direito de aprender.

De forma a clarificar a operacionalização desses papéis Sartoretto; Bersch (2010) citam que cabe ao professor do AEE, como primeiro passo de sua atuação, elaborar seu Plano de AEE ou PDIE¹⁶ (Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar) - instrumento voltado para identificação e intervenção nas necessidades apresentadas, oriundas da observação das limitações do aluno na sala de aula, do diálogo com os pais, responsáveis e demais profissionais que atuam diretamente com ele.

Em posse desse material, esse professor deverá selecionar o recurso adequado, em articulação com o usuário, família, e demais da equipe de apoio. Deve oferecer oportunidades de aprendizagem, ensinar o manejo do recurso, encaminhar à escola comum, e orientar, tanto os professores como os colegas, sobre como poderão interagir com o aluno que o utiliza. No

¹⁶ A política e inclusão vigente (2020, p. 98) define o PDIE como um instrumento de autoavaliação ou de avaliação reflexiva, visto que os próprios agentes (estudante, família, professores e demais profissionais envolvidos) dispõem dos dados no início do processo e dos alvos de curto e médio prazo, podendo, com regularidade, considerar os avanços no cumprimento das metas estabelecidas e corrigir rotas, sempre que necessário.

transcorrer do processo de utilização, esse produto deve ser avaliado, a fim de que sejam verificadas as necessidades de ampliação ou modificação, em decorrência dos novos desafios e experiências adquiridas.

Essas medidas reverberam em suportes imprescindíveis para que o professor do ensino regular possa atuar de forma mais significativa, superando desafios e construindo possibilidades que estimulem a participação ativa desse aluno no processo de construção de conhecimentos.

Como Cândido (2015), entende-se que as atribuições do professor do AEE possibilitam reconhecer a interlocução entre sala de recurso e classes de ensino regular. Quanto mais estreita essa relação, maior o fortalecimento do trabalho pedagógico, que se expressa no planejamento das atividades, no conhecimento especializado, na usabilidade dos recursos de TA e demais metodologias que se figuram como atributo do processo de inclusão.

Deste modo, fica evidente a necessidade de formações docentes mais densas, (NUNES; WALTER, 2014) voltadas para o reconhecimento da relevância dos produtos, serviços e estratégias de TA. Comprometidas, sobretudo, com a disposição de espaços de fala, planejamentos e articulações que evidenciem o papel que cada sujeito assume na lógica de uma educação inclusiva, verdadeiramente, comprometida com os direitos de aprendizagem dos seus alunos.

4 ALFABETIZAÇÃO: MÉTODOS, FACETAS E CONCEPÇÕES

Não obstante às questões que pesam sobre o autoconhecimento, socialização e convívio em novos grupos sociais, a alfabetização se estabelece enquanto um dos primeiros e grandes desafios que perpassa as atribuições do ensino formal, disponibilizado pela escola. Configura-se, constitucionalmente, como premissa de base na construção, ampliação do conhecimento e participação ativa na dinâmica social e cultural.

Na atual conjuntura de globalização e volatilidade dos conhecimentos, a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme aponta Da Silva; Saito (2013), favorece uma melhor inserção social, oportuniza novos meios de relação e amplia as possibilidades de acesso aos bens culturais e, sobretudo, à cultura erudita que a humanidade produziu.

Para Mortatti (2000), desde meados do século XIX, período que marca a institucionalização da escola no Brasil, até os dias de hoje, a alfabetização é apresentada como instrumento privilegiado de aquisição do saber e esclarecimento das ‘massas’. Em conformidade, Vygotsky (1984) acredita que, tal como os instrumentos, os sistemas de signos (no qual se insere o sistema de escrita alfabética), foram criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e exercem o poder de mudar as formas sociais e o nível cultural de quem os utiliza.

Infere-se, deste modo, que a garantia da alfabetização não é, por si só, o propulsor nas mudanças socioeconômicas, mas um degrau de possibilidades que atua como condição primeira na manutenção das concepções e desenvolvimento socioculturais. Atrelado a essa relevância, estudos como de os Mortatti (2000), Soares (2020), Oliveira (2010) e Capovilla; Capovilla (2007) evidenciam a complexidade dessa prática, cujos desafios inerentes a sua garantia atravessam os tempos, e desafiam teóricos e pesquisadores em busca de soluções para a recorrente ineficiência da escola na efetivação desses direitos.

Com efeito, as diferentes correntes, ideologias e percepções se fortalecem em disputas conceituais nas mais variadas áreas de conhecimentos, impulsionando, sobretudo, a tentativa de respostas para as insistentes perguntas que atravessam as problemáticas da aprendizagem da leitura e da escrita: Como ensinar? Como a criança aprende? E, afinal, o que é alfabetização?

Para Freire (1989) a alfabetização é a criação ou montagem da linguagem escrita, a qual não pode ser feito pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Trata-se de uma construção dialógica que não se encontra desvincilhada das experiências, subjetividades e interesse do aprendiz, posto que, a leitura do mundo precede a da palavra e esta, por sua vez, não pode se desvincular das contribuições do entorno.

Defende, de tal forma, que alfabetizar não se trata de um ato de imposição de cima para baixo, mas de uma ação espiralada que se expande de dentro para fora com a própria colaboração do sujeito que aprende. Mais do que simples domínio psicológico e mecânico, trata-se de utilização dessas técnicas munidas de reflexão e consciência. “É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente” (FREIRE, 1967, p. 110).

Conciliado a essa percepção, Vygotsky (1984), também, deixa claro que diante da aprendizagem de um sistema complexo, como o da leitura e escrita, as competências inerentes à sua aquisição não podem se dá de maneira mecânica ou externa. E, sim, como ponto culminante de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. E, como tal, merece uma visão analítica sobre as peculiaridades e desdobramentos de cada processo.

Em vista disso, ele critica o lugar estreito que a escrita sempre ocupou no cenário escolar, em função das relevantes contribuições que esta oferece ao desenvolvimento cultural. Segundo ele, a escola imprime tanto esforço na mecânica de ler o que está escrito, que acaba por esquecer, ou desconsiderar, o ato de escrever como habilidade diferente, porém intrínseca e necessária à prática da leitura.

O teórico sustenta um conceito de alfabetização imbricado na valorização cultural e mobilização de complexas funções psicológicas. Onde as intervenções não devem estar pautadas somente em um verbo relacionado ao processo: ‘ler’, mas também, no ‘escrever’ enquanto prática de interação e uso social do sistema. Em vista disso, acredita como forma de aproximação correta para a psicologia da escrita, a compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VYGOTSKY, 1984).

Apesar da forte influência Piagetiana, as ideias de Ferreiro e Teberosck (1986) encontram, também, estreita relação com a visão de Vygotsky, posto que, sustentam a necessidade de análise dos percursos de desenvolvimento da escrita como movimento de reflexão e identificação das hipóteses que regem sua apropriação.

Para elas o desenvolvimento da alfabetização ocorre no ambiente social e, como tal, não é percebido e internalizado passivamente pelas crianças. Nesse sentido, um ambiente enriquecido de cultura escrita favorece o desenvolvimento de linhas de raciocínio evolutiva, que, por sua vez, materializam-se, inicialmente, em escritas não convencionais que servem pistas sobre a hipótese psicogenética de construção e significação da língua escrita. Deste modo, o conceito de aprendizagem da leitura e escrita, a alfabetização, propriamente dita, é vista pelas teóricas como:

[...]questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Em viés mais restrito, Oliveira (2010) entende que a essência da alfabetização está na capacidade de decodificar, ou seja, decifrar o código alfabético e, também, codificar, transcrever em código as representações da língua oral. Como adepto do método fônico, (questão a ser aprofundada na seção subsequente), ele define dois elementos cruciais que se sobrepõem na aprendizagem da leitura e escrita: A compreensão do princípio alfabético e a relação grafofônica.

Na fase de compreensão do princípio alfabético, a criança se dá conta de que as palavras são constituídas por letras, e estas representam os fonemas. Já na etapa que envolve a relação grafofônica, a criança consegue correlacionar os grafemas a seus respectivos sons, passando, a partir de então, a compô-los e decompô-los, para enfim, ler e escrever palavras.

Os estudos de Marchesoni et al. (2021) e Leal et.al (2010) se apresentam compreensíveis às mudanças de concepção que regem o conceito de alfabetização no percurso histórico, posto que a aquisição dessa competência se estabelece na natureza cultural do desenvolvimento e nas práticas que se fortalecem como produto de sua apreensão. Desse modo, ao apresentarem a distinção entre o conceito de alfabetização e letramento, os autores apontam as delimitações presentes em cada termo e os situam como ações diferentes, porém indissociáveis.

Coadunando, portanto, com uma concepção mais pragmática de definição, Leal et al. (2010) entende a alfabetização como ação de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Sob a ótica do aprendiz, consiste no processo de ser alfabetizado, de ser ensinado a ler e escrever. Em contrapartida, essa aprendizagem, em sua completude, não se encerra, meramente, na aquisição dessas habilidades, é preciso, segundo eles, que sejam oportunizadas situações que remetam ao uso social da cultura escrita, favorecendo, com efeito, as ações de letramento.

Consequentemente, percebe-se, como Soares (2020), a dissociação do conceito amplo de alfabetização em duas correntes distintas, porém intimamente relacionadas: Alfabetização e Letramento. Onde alfabetização passa a ser vista como o processo de apropriação da escrita alfabética, bem como a compreensão do seu funcionamento e das suas convenções. Enquanto o letramento se direciona ao uso efetivo da leitura e escrita como forma de atendimento das mais diversas necessidades do contexto (LEAL et al., 2010).

Sugerindo a aquisição de leitura e escrita enquanto uma proposta multifacetada, Soares (2020) aponta que a concepção de alfabetização, apresentada pelas mais diversas linhas, se sustenta no objeto de análise e reflexão privilegiado em cada proposta de definição. Ou seja, cada abordagem costuma privilegiar um objeto de análise. Estes podem ser: a reflexão sobre os sons das letras e suas relações grafofônicas, o processo construtivo de compreensão da escrita, e, ainda, o uso e convívio social com a cultura escrita.

De tal forma, ancorando-se na atual compreensão de Alfabetização, definida pelas Ciências Linguísticas, Psicologia Cognitiva e pela Psicologia do Desenvolvimento, Soares (2020) entende esse processo como ação complexa que envolve vários componentes, ou facetas, demandando o estímulo de diferentes competências e habilidades cognitivas.

Dentre as principais facetas que recebem primazia nas disputas dos métodos e concepções pedagógicas, Soares (2020) aponta: a faceta linguística - que é a representação visual da cadeia sonora da fala - Essa faceta engloba os sentidos da alfabetização em sua definição restrita, tal como prevê os estudos de Leal et al. (2010).

A faceta interativa da língua é aquela que percebe a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas. Atua sobre as possibilidades de expressão e compreensão das mensagens, sem se ater, necessariamente, aos contextos reais de produção. Quanto à faceta sociocultural, os usos e valores atribuídos à escrita se dão em seu real sentido de uso, portanto, em contextos sócio culturais.

Essas duas últimas facetas são situadas na percepção de Soares (2020) como letramento, fundamentando-se em suas complementariedades, posto que a primeira preza pelo ensino como meio de interação, e esta última expande essa interação como instrumento de uso dos recursos socioculturais.

Dessas três facetas Soares (2020) aponta o surgimento de três objetos de conhecimento diferentes na composição da aprendizagem inicial da leitura e escrita. Por sua vez, o foco em determinado objeto irá demandar domínios cognitivos distintos, conforme poderá ser observado na tabela abaixo:

Quadro 5: Facetas da aprendizagem da leitura e escrita

	Faceta	Definição	Objeto de Conhecimento
Alfabetização	Linguística	Representação da cadeia sonora da fala.	Apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita.

Letramento	Interativa	A língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens.	As habilidades de compreensão e produção de textos.
	Sociocultural	Os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais.	Eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que promovam inserção adequada nesses eventos.

Fonte: Elaboração própria

Para Soares (2020, p. 27), “Dessa complexidade e, conseqüentemente, multiplicidade de facetas decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns dos componentes do processo”. Os métodos sintéticos privilegiam a faceta interativa, pois versam sobre a análise do código escrito, e a reflexão sobre os sons e sua grafia. Enquanto nas concepções regidas pelas ideias construtivistas ocorre o predomínio da faceta interativa. Em decorrência, as demais facetas se efetivam como fruto da inserção da criança no mundo da leitura e da escrita.

Consubstancia-se, como Soares (2020) que, por abordar definições de objetos diferentes, as facetas da aprendizagem da leitura e escrita representam um fator determinante de controvérsias entre os métodos de alfabetização. Posto que, a partir de quadros teóricos específicos uma multiplicidade de ações são traduzidas em promitentes caminhos, que se materializam em métodos ou revoluções conceituais, autointituladas como capazes de amenizar a ineficiência da escola em garantir a alfabetização (MORTATTI, 2000).

4.1 Métodos e Paradigmas da Alfabetização

No decorrer do percurso histórico, o fracasso na educação brasileira em garantir a alfabetização sempre foi visto como ponto consensual de debates, proposições teóricas e políticas. De tal forma, a ineficiência na garantia desse direito era explicada ora como problema dos métodos, ora como oriunda de questões sociais, ora dos sistemas escolares, ora dos professores (MORTATTI, 2000).

Não obstante aos vários possíveis entraves, o ‘como ensinar’ se revelou como ponto de reflexão e alcance mais imediato, posto que envolvia o protagonismo alternante ou simultâneo dos dois principais atores do processo: professor e aluno. Com efeito, predomina, nesse interim, a perspectiva de Capovilla; Capovilla (2007) em que boa parte do esforço do verdadeiro educador está na busca dos métodos mais apropriados para ajudar, eficazmente, seus alunos no processo de aprendizagem.

Ao ancorar-se nessa égide, o ‘como ensinar’ revestido em métodos de alfabetização atravessam os cenários de disputas teóricas, em um movimento de construção, desconstrução, revolução e, sobretudo, alternância. Situando-se nas práticas pedagógicas como caminho

promitente na resolução de problemas relativos às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Mortatti (2000) a tentativa de respostas a tais problemas se revela no sentido ilusório e contraditório de buscas constantes de inovação e modernidade. Conseqüentemente, consolida-se a luta hegemônica pela verdade científica definitiva entre os modernos e antigos métodos de alfabetizar. Onde, o termo ‘moderno’ carrega o seu par, que por sua vez, por ser antigo “não tem direito a voz, a não ser no nível das concretizações, em que o novo encontra resistência resultante das tradições herdada e perpetuada, as quais, por sua vez, ‘obrigam’ esse novo a se tornar programático e dogmático” (MORTATTI, 2000, p. 322).

Soares (2020) corrobora quando cita que as questões dos métodos atravessaram o século XX e se perduram, ainda hoje, por meio de pretensas soluções, em uma dinâmica de revezamento contínuo entre inovadores e tradicionais. Essa dinâmica de construção e desconstrução ideológica segue ilustrada por ela da seguinte maneira:

[...] um novo método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro ‘novo’ que qualifica o anterior de tradicional; este outro ‘novo’ é, por sua vez, negado e substituído por mais um novo que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se torna tradicional e renasce como ‘novo’, e assim sucessivamente (SOARES, 2020, p. 17).

Torna-se evidente, portanto, que a disputa conceitual entre a legitimidade de um método em detrimento de outros são condicionadas às perspectivas políticas, sociais e culturais que regem cada contexto. Ademais, mesmo diante das mais variadas concepções e correntes teóricas, ainda é possível, em termos de concretizações, que o ensino da leitura e escrita se efetive, em muitas realidades escolares, de forma intuitiva, sem fundamentações e propostas sistemáticas que orientem a condução dessa prática tão complexa (SERRA, 2018).

De tal forma, Serra (2018) sugere que a responsabilidade pelos resultados indesejados, em sua maioria, está no método, ou, sobretudo, na ausência dele; no desconhecimento, no ambiente educacional, sobre como se efetiva o percurso de alfabetização e, ainda, pela crença errônea de compreender esse processo como habilidade natural adquirida espontaneamente.

Em face desse pressuposto, ao definir os métodos de alfabetização enquanto um conjunto de procedimento alicerçado em teorias e princípios para orientar a aprendizagem inicial da leitura e escrita, Soares (2020) revela os paradigmas que conduzem essa prática, bem como, a compreensão da trajetória a ela correspondente, evidenciando as tensões e rupturas conceituais que determinam cada momento.

Deste modo, a autora aponta que antes das décadas de XIX as questões relativas aos métodos não tinham tanta relevância no cenário das práticas de alfabetização. Considerava-

se que aprender a ler dependia, fundamentalmente, de conhecer as letras como condição de base para soletração, leitura de palavras, frases, e, posteriormente, contato com textos.

De igual modo, ao traçar a linha história que caracteriza os processos conceituais da alfabetização no Brasil, Leal et al. (2010) revela que o interesse nessa área se deu, de forma operacional, desde o período da colonização. Tais práticas se relacionavam à catequização dos povos indígenas, em que o ensino da leitura era condição essencial para inserção desses indivíduos nos rituais religiosos.

A alfabetização consistia, restritamente, ao ensino da leitura dos textos presentes nos manuais religiosos e, sobretudo, na memorização das lições dadas. O contato com o gênero escrito, na primeira metade do século XIX, era restrito, e boa parte desse material era de origem religiosa (Bíblia), ou legal (Constituição Política do Império, Código Criminal). Foi também um período que marcou o processo de institucionalização do ensino.

Seguindo com a linha de raciocínio de Soares (2020), nesse momento em que começa a se consolidar um sistema público de ensino, emerge, também a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse o ensino da leitura e da escrita, para além dos objetivos religiosos outrora estabelecidos. Até então, o ‘como ensinar’ já se convertia em pontos de interesse, mas não em aspecto importante de teorização.

As práticas alfabetizadoras se fundamentavam em linhas hierárquicas: aprendizagem das letras, das sílabas, palavras, frases e textos, distantes dos significantes e com contatos mínimos ou pouco efetivos com a cultura escrita. O aluno deveria aprender as letras como pré-requisito de soletração. Preponderava, portanto o método de soletração com apoio das Cartas de ABC.

Leal et al. (2010) esclarece que as Cartas de ABC eram constituídas por: cartas contendo o alfabeto, apoiadas em figuras relacionadas às suas letras iniciais, cartas de sílabas, e cartas de nomes. Essas cartas firmaram a tradição nas práticas alfabetizadoras, resistindo, por muito tempo, até aos mais inovadores métodos sugeridos.

No período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, Soares (2020) cita duas vias de evolução que marcam significativamente os processos metodológicos de ensino inicial da leitura e escrita. Alternando-se na prática pedagógica até os anos de 1980.

Em uma dessas vias, a ênfase no ensino passa a ser dada ao som das letras e das sílabas, em detrimento dos nomes das letras, anteriormente priorizado para apoiar as práticas de soletração(b+a = ba). Nessa ótica, a corrente que privilegia o som das letras e a relação entre o fonema e o grafema passa a ser caracterizado como método fônico. E a que preza pelo

som das sílabas como unidade de análise passa a ser definido como métodos silábicos. Esses métodos receberam a denominação genérica de métodos sintéticos.

A segunda via passou a privilegiar a realidade psicológica da criança. Crítica, pois, os métodos sintéticos pelo distanciamento dos textos em sua função real, em virtude do foco dado a menores unidades de análise (sons das letras e das sílabas). Ou seja, a metodologia era vista como artificial e desconectada dos reais sentidos de uso da escrita. Em resposta, surge o grupo dos métodos analíticos.

O objetivo do conjunto metodológico contido na proposta analítica é tornar a aprendizagem significativa, tomando como ponto de partida a compreensão da palavra escrita, para dela chegar aos valores sonoros das sílabas e dos grafemas. Ao prezar pelo significado da compreensão, os métodos analíticos podem ser subdivididos em: *método global*, onde o ponto de reflexão inicial é o texto, para, posteriormente, abordar unidades menores (frases, palavras, sílabas, letras); *o método da palavração*, que se autodefine, por ter nas palavras a base de sua reflexão e, de igual modo, o método de *sentenciação*.

Imagem 3 : Mapa Conceitual sobre os métodos de alfabetização



Fonte: Elaboração Própria

Para Soares (2020) o início da controvérsia entre os métodos se dá na constituição dessas duas vias de evolução, que defendem ideias opostas sobre o principal ponto de partida para o ensino inicial da leitura e da escrita. A perspectiva sintética defende o ensino com foco nas partes menores para, posteriormente, expandir para as maiores, contrapondo-se às analíticas que defendem os pontos significantes, ou seja, o ensino da leitura de partes maiores (texto, sentenças, palavras) para as menores.

Nos estudos de Mortatti (2000) essa disputa entre os métodos sintéticos e analíticos marca um dos momentos cruciais para o movimento histórico em torno dos métodos de alfabetização. Onde se sobressai as tensões entre os partidários do, até então, novo e

revolucionário método João de Deus, para o ensino da leitura com foco na palavração, e os partidários dos tradicionais métodos sintéticos baseado nas relações grafofônicas e na silabação.

O método João de Deus foi um dos grandes destaques dentro da proposta analítica de ensino da língua escrita. Tratava-se de um método contido na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus, e publicada em Portugal no ano de 1876. No Brasil e, especificamente, no estado de São Paulo, ele ganhou visibilidade, e passou a ser divulgado de forma programática e sistemática a partir da década de 1880, por meio das ações propagandistas de Antônio Silva Jardim, positivista, militante e professor de Língua Portuguesa.

Alicerçado a esses vieses explicativos, vem à tona a percepção da primeira grande mudança de paradigma da alfabetização. Tal paradigma se fundamenta na ruptura metodológica entre a soletração e as duas vias de evolução: método sintético e analítico. Por sua vez, apesar de serem opostos, estes últimos têm em comum a compreensão de que o sistema de escrita alfabético, para ser aprendido, precisa passar por explorações explícitas de suas relações (letras, sons, grafemas, sílabas), fazendo com que se enquadrem no mesmo paradigma pedagógico e psicológico: o associacionismo (SOARES, 2020).

Um segundo momento de grande mudança conceitual em torno da alfabetização relega o ‘como ensinar’ a um segundo plano e estabelece como foco central de suas análises as questões em torno de ‘como a criança aprende’. Trata-se, segundo Soares (2020, p. 20), de uma segunda e mais radical mudança de percepção, iniciada em meados dos anos de 1980, “com o paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu por meio dos estudos de Ferreiro; Teberosck (1986) na área de alfabetização, sob a discutível denominação de construtivismo.

O grifo cético atribuído por Soares (2020) ao termo ‘construtivista’ se deu pelas interpretações errôneas disseminadas em muitas escolas a respeito do que seria o ensino da língua escrita fundamentada nessas ideias. Ademais, a autora entende que o construtivismo se trata, mais amplamente, de uma teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, ou, mais restritamente a uma teoria da aprendizagem. Por conseguinte, sua utilização atrelada à “concepção do processo de alfabetização, como ocorre entre nós, tem conduzido a equívocos como o de supor que construtivismo é uma teoria de alfabetização ou, mais grave ainda, que é um método de alfabetização” (SOARES, 2020, p. 20).

Para Ferreiro (2017) pensar a alfabetização sob a ótica construtivista e, mais especificamente, através da psicogênese da língua escrita, consiste, sobretudo, em entender o aprendiz como sujeito ativo em seu processo de construção de aprendizagem. Em vista disso, a

ação de aprender não está condicionada aos métodos e, tampouco, a ensinamentos sistemáticos. Ou seja, ainda que não lhes sejam dadas ‘autorização institucional’ para que aprenda, a criança possui seu nível de compreensão e formas específicas de externar suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Em vista disso, Ferreiro (2017) esclarece que a maneira de grafar uma palavra espontânea, dentro do conjunto de possibilidades julgadas corretas pelas crianças, fornecem pistas dos níveis de compreensão que ela possui sobre o sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, essas escritas que outrora eram vistas como displicentes, rabiscos, erros, ou meras brincadeiras do tentar escrever, precisam ser avaliadas e interpretadas sob a lupa de um longo processo de aprendizagem que requer uma atitude teórica bem definida.

As autoras levantam como questão central na psicogênese da língua escrita a distinção conceitual entre o sistema de representação da língua e o sistema de codificação, posto que a definição não é apenas ideológica, mas determina a nítida linha divisória nos modos de promover a alfabetização (FERREIRO, 2017).

Para Ferreiro (2017) a percepção da escrita como um sistema de códigos, coloca, em primeiro plano a distinção visual e auditiva, sem problematizar a natureza das unidades utilizadas. No entanto, quando concebida como sistema de representações, essa aprendizagem se converte em apropriação de um objeto de conhecimento. Como tal, é preciso que o aprendiz conviva e tenha contato com os mais diversos gêneros, textos, suportes e situações reais de uso da leitura e da escrita.

É, justamente, esse contato que permitirá a apropriação do sistema por meio de elaboração de hipóteses de compreensão, às quais são classificadas por Ferreiro e Teberosck (1986) como: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábica-alfabética e hipótese alfabética.

Na hipótese pré-silábica a criança ainda não distingue desenhos de escritas, utiliza garatujas e rabiscos para representar a escrita de determinada palavra. Apoiando-se no realismo nominal para caracterizar o objeto que pretende representar. Exemplo: Quando se pede que ela desenhe uma formiga, a tendência é utilizar menos letras, ou pseudoletas ou, ainda, fazê-las em fontes bem pequenas buscando similaridade como o objeto de representação.

A hipótese silábica, como percurso evolutivo que marca a apropriação do sistema de escrita, caracteriza-se pela busca de correspondência entre a palavra que se pretende escrever e as quantidades ou sons das sílabas que estas possuem. Nessa fase a criança começa a interpretar que a escrita nota ou registra a pauta sonora das palavras faladas. A forma que a

criança utiliza o repertório de letras já aprendidas vai determinar a que subgrupo, deste nível, ela pertence: silábico com valor sonoro, ou sem valor sonoro.

Quando silábico sem valor sonoro, a escrita é quantitativa. A criança tende a usar de forma estrita a regra de que para cada sílaba oral se coloca uma letra. E a maioria das letras utilizadas não tem relação com o som das sílabas orais que está se notando. Já na qualitativa, além da preocupação com a regra de uma letra para cada sílaba pronunciada, percebe-se a busca representativa por pelo menos um som da sílaba pronunciada (MORAIS, 2012). Por exemplo: Na palavra “TATU”, ao escrever ‘AU’ a criança busca a relação que se dá na escolha de uma letra para cada sílaba, e atribui um valor sonoro que representa, convencionalmente, alguns dos sons que a constitui.

Na hipótese silábica- alfabética em lugar de escrever uma letra para cada sílaba, a criança descobre que é preciso colocar mais letras. Precisando, portanto, refletir, mais detidamente, sobre os sons expressos nas sílabas que pretende representar. Ao atingir a hipótese alfabética, fase final do processo de apropriação, as relações entre letras e os seus respectivos sons representativos já se tornam mais evidente. O que não exime das necessidades de exploração e abordagem das convenções e dificuldades ortográficas.

A análise da compreensão de escrita do aprendiz atrelada às hipóteses apresentadas, referentes a seus conflitos cognitivos, representa para Ferreira (2017) uma revolução conceitual na forma de se conceber a alfabetização. A teórica acredita, portanto, que as mudanças essenciais para enfrentar, sobre bases novas a alfabetização, não está nos métodos e, tampouco, nos testes de prontidão, mas na mudança de pontos onde se fazem as discussões. No caso, especificamente, do ‘Como ensinar’, para o ‘Como se aprende’.

Percebe-se nesse novo paradigma um deslocamento do foco no ensino para a ênfase nos processos de aprendizagem. De tal forma, a adoção de um método para orientar a alfabetização, na concepção construtivista, torna-se irrelevante e, conseqüentemente, tradicional. Prevalecendo, portanto, as estratégias de práticas pedagógicas de estímulos, acompanhamento e orientação da aprendizagem, em detrimento de meios explícitos e sistemáticos de abordagem do sistema de escrita.

Para Soares (2020) essa revolução conceitual mudou o movimento pendular de alternância entre métodos sintéticos e analíticos, e trouxe para debate outras questões: uso de métodos ou desmetodização? Por sua vez, mesmo diante das diferentes interpretações, o construtivismo, prevaleceu hegemonicamente na área de alfabetização, nos discursos acadêmicos e nas orientações curriculares (Parâmetros Curriculares, 1997) até os anos iniciais do século em curso.

Soares (2003) reconhece a incontestável contribuição dessa mudança paradigmática no cenário da educação, principalmente, em termos de compreensão da trajetória evolutiva da criança no percurso de apropriação do sistema de escrita alfabética. Em contrapartida, entende que tais concepções contribuíram na elaboração de inferências equivocadas, que podem, dentre outros fatores, justificar a ‘desinvenção’ e, conseqüentemente, ineficiência dessa proposta na garantia de alfabetização.

Ao corroborar com esses apontamentos, Moraes (2013) esclarece que a má apropriação da teoria provocou três principais problemas para o âmbito do fazer pedagógico: o abandono do ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas, o descaso com a caligrafia e, ainda, o não ensino da ortografia, posto que a escrita espontânea era supervalorizada e não deveria ser reprimida por meio da correção dos erros.

Tais fatores evidenciaram, sobretudo por meio das avaliações externas, a falha na proposta, até então, hegemônica e indiscutível. Por conseguinte, novos debates foram abertos e as questões dos métodos reaparecem pela fresta deixada na fragilidade de uma concepção, erroneamente, adotada como método espontâneo de ensino da leitura e da escrita.

4.2 O que dizem as normativas? Quais concepções prevalecem na atual Política Nacional de Alfabetização?

A educação básica, conforme previsto no artigo 22 da LDB 9.394/96, tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe, meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Várias competências, distribuídas nas infinitudes de temas e disciplinas, precisam ser mobilizadas nessa tarefa, porém a base fundamental de apropriação desses saberes, sobretudo, de forma paulatina e autônoma, está no uso funcional da leitura e da escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica essa ideia quando afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita amplia as possibilidades de construção de conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, por oportunizar o pertencimento à cultura letrada, viabilizando a participação com maior autonomia e protagonismo social.

Certo desse condicionante, o artigo 32 da LDB versa sobre a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de nove anos, e enfatiza a responsabilidade, inerente a essa modalidade, em garantir o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como princípios de base, não só a aprendizagem dos cálculos, como principalmente, o pleno domínio da leitura e uso funcional da escrita.

Em vista de tal relevância e, sobretudo, das recorrentes falhas em assegurar esses domínios, várias ações e estratégias têm sido desenhadas para efetivar a aquisição da cultura

escrita enquanto elemento de autonomia e produtividade na sociedade brasileira. Dentre essas, destacam-se: as políticas de correção de fluxos, as reestruturações curriculares, metas de alfabetização e erradicação do analfabetismo, ações de fomento às pesquisas e, ainda, os programas de formação e capacitação de professores.

Em meio a todos esses investimentos, percebe-se, como Morales (2021), que o avanço está, sim, acontecendo, porém de forma lenta e atrasada. Posto que, a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) para o ano de 2015 era baixar o índice de analfabetismo para 6,5%. No entanto, em 2019 a taxa de brasileiros com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler ou fazer registros escritos simples, ainda, encontrava-se em 6,6%.

Como proposta de melhoramento das metas e ações para conduzir práticas mais efetivas no ensino inicial da leitura e da escrita, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) propõe diretrizes para elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. Constitui-se, portanto, uma proposta do Ministério da Educação e da Secretaria de Alfabetização (Sealf), instituída pelo decreto 9.765 de 11 de abril de 2019.

A elaboração desse documento se deu por meio da criação de um grupo de trabalho composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esse grupo analisou a situação atual da educação brasileira em debates e audiências, e se aprofundou sobre as experiências exitosas de alfabetização em outros países, que tomavam por base as evidências científicas. Com efeito, a ciência cognitiva da leitura se mostrou como um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e escrever. Em vista disso, o PNA se lança na proposta de inserir o Brasil no rol de países que apresentam sucesso na alfabetização, sugerindo diretrizes para um ensino explícito, sistemático e fundamentado em evidências científicas.

Para Buchweitz (2016) a neurociência, por meio de mapeamento cerebral tem dado predições sobre o desenvolvimento das capacidades leitoras, apresentando a influência da aquisição da linguagem nesse processo, e a forma resiliente com que o cérebro se organiza para o desenvolvimento e atendimento dessa habilidade complexa.

Ademais, o autor cita que as imagens cerebrais produziram evidências sobre os marcadores do desenvolvimento da leitura e a importância de instrução precoces explícitas e

sistemáticas das habilidades de leitura e escrita. O PNA, ciente desse benefício, sustenta a análise do *National Early Literacy Panel* (2009)¹⁷ e aponta a importância das práticas de linguagem oral e escrita (histórias contadas, adivinhações, cantigas) durante a primeira infância, na educação infantil e, sobretudo, no ambiente familiar, posto que são ações preliminares essenciais para o processo de aprendizagem da cultura escrita.

Legitimando a adoção de uma proposta sólida, com base em evidências científicas, Capovilla; Capovilla (2007) entendem que a busca pelos métodos que melhor contemplem as necessidades de aprendizagem costumam ser proveitosas pela dedicação e inspiração do educador, entretanto, não há dúvida de que essa busca “pode ser facilitada e enriquecida pela leitura das experiências de educadores de sucesso e de experimentos bem sucedidos que indicam caminhos que funcionam” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 4).

Ao corroborar com essa perspectiva, Oliveira (2010) reafirma tais relevâncias e acrescenta que o ensino explícito e sistemático das relações entre fonemas e grafemas, contido no método fônico, constitui a metodologia mais eficaz para alfabetizar todas as crianças, e especificamente, aquelas que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Em consonância, o PNA, norteando-se em várias políticas públicas voltadas para alfabetização e em consultas a diversos relatórios nacionais e internacionais, em que se destacam, o *National Reading Panel* e o Educação de Qualidade Começando pelo Começo, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, aponta seis componentes de base para orientar a alfabetização: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de textos e a produção de escrita.

Para o documento, a consciência fonêmica consiste no reconhecimento consciente da menor unidade fonológica da língua. Essa noção se relaciona diretamente ao princípio alfabético, que é a compreensão de que as letras representam os sons da fala. O que, por sua vez, implica um ensino explícito, sistemático, que pode ser acompanhado de práticas lúdicas, melodias e histórias que estimulem a participação e interação dos alunos.

A instrução fônica sistemática leva a criança a relacionar os grafemas a seus respectivos fonemas. Segundo o documento, o ensino dessas relações só se mostra eficaz

¹⁷ O Painel Nacional de Educação Primária é um relatório de estudos realizados pelo Instituto Nacional dos Estados Unidos, que apresenta uma síntese científica do desenvolvimento da alfabetização e as implicações de sua intervenção precoce (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009)

quando é explícito e sistemático, com um plano de ação que privilegie as correspondências mais simples, para, gradualmente, explorar os níveis mais complexos.

A habilidade de ler com velocidade, precisão e prosódia é compreendida no documento como Fluência da leitura oral. Essa capacidade libera a memória do leitor, aliviando os esforços mentais utilizados na decodificação. As práticas constantes de leitura, estimulam tais possibilidades, onde, por meio da predição, ao reconhecer a escrita e o formato inicial de determinada palavra, o leitor tende a decifrá-la sem precisar se ater às junções de cada som que esta possui.

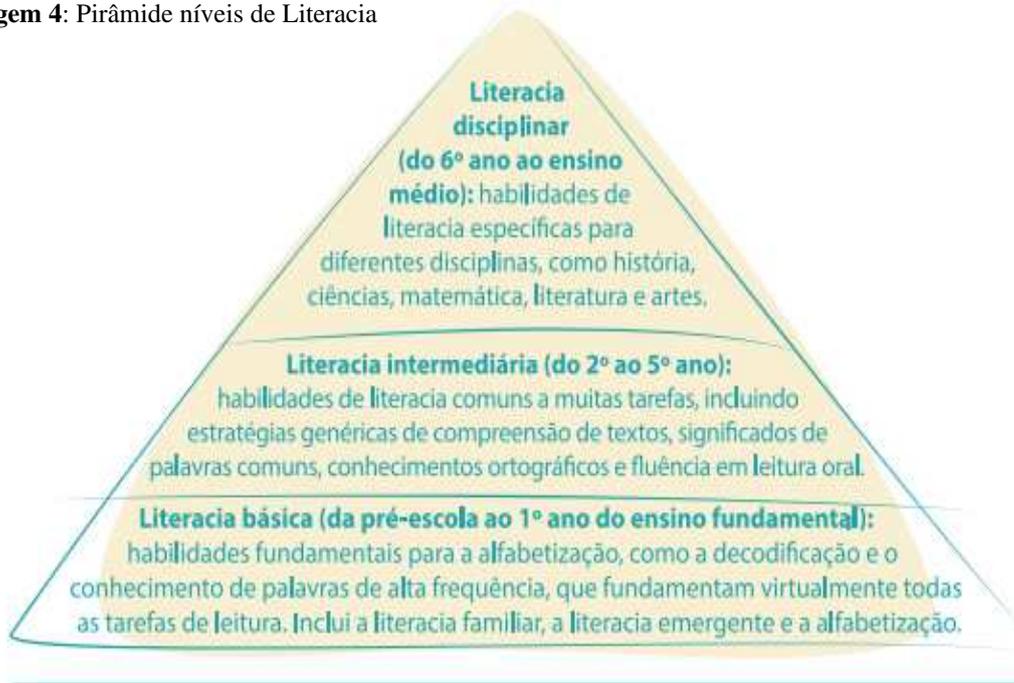
Quanto ao desenvolvimento do vocabulário, o PNA entende que a limitação nessa área pode constituir um entrave para compreender determinada mensagem lida. Posto que, além da fluência, a compreensão de um texto exige experiências, subjetividades e, sobretudo, a ampliação do vocabulário do leitor. Quanto mais precoce for o estímulo a linguagem, o incentivo à oralidade e contato com as mais diversas possibilidades textuais, maior será a possibilidade de ampliação nessa área.

Conseqüentemente, a compreensão de texto reflete um dos eixos primordiais a que se destina a leitura. Em vista disso, não basta, apenas, aprender a codificar e decodificar palavras, é preciso ampliar o vocabulário e estimular a fluência. Fundamentalmente, o texto que se desenvolve em uma constância rítmica de prosódia e velocidade e que se ampara nas experiências e no conjunto de vocábulos conhecidos pelo leitor apresenta maiores probabilidades de ser compreendido.

Por fim, tem-se na produção de escrita, uma das habilidades que reflete a efetivação de todos os passos anteriores. Essa se refere, tanto à capacidade de escrever palavras, como de produzir textos. O progresso nessa competência é marcado pela consolidação da alfabetização, aprofundando-se no processo e literacia.

O termo literacia, em estreita relação com a proposta, anteriormente, definida como letramento, é apresentada pelo PNA como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Classifica-se, conforme a pirâmide abaixo, em níveis diferenciados condizentes com a capacidade funcional de uso e estímulo dessa competência.

Imagem 4: Pirâmide níveis de Literacia



Fonte: Brasil (2019)

Na base da pirâmide, a literacia básica engloba dois subgrupos de uso produtivo da leitura e escrita: a literacia familiar, que corresponde às experiências de linguagem, leitura e escrita vivenciada na família, antes mesmo, do ingresso à escola; e a Literacia emergente, que são “um conjunto de habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e escrita, desenvolvidas antes da alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 51).

As demais literacias se ampliam como resultado de maturação no processo de uso dos princípios da língua escrita. Segundo o PNA, um bom currículo que se pretende garantir a eficiência na alfabetização deve primar pelos 6 eixos estruturantes do processo de ensino da leitura e da escrita, sem renunciar ao apoio das literacias de base para consolidar caminhos à funcionalidade e apropriação de habilidades linguísticas mais complexas.

A BNCC comunga dessa proposta e acrescenta que, embora o processo de alfabetização se dê do nascimento às fases iniciais da escolarização na educação infantil, é no 1º e 2º ano do ensino fundamental que se espera que a criança esteja alfabetizada. De acordo com o documento:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

De tal forma, as habilidades referentes a literacia básica, que engloba os saberes desenvolvidos na família e na educação infantil, devem ser aprofundados nos anos iniciais do ensino fundamental atrelados aos seus eixos estruturantes de ensino regidos pela BNCC: oralidade, análise linguística semiótica, Leitura/ escrita e Produção de textos.

No eixo da oralidade a ênfase é dada no aprofundamento da linguagem oral, e organização das interações e estratégias discursivas. No eixo da análise linguística/ semiótica, sistematiza-se a alfabetização, especificamente, nos dois primeiros anos e, nos três anos subsequentes, procede à análise das regularidades e funcionamento da língua e da linguagem, bem como seus efeitos nos discursos.

No eixo da leitura e da escrita amplia-se o letramento por meio da progressiva inserção de estratégias de leitura de textos com complexidade crescente. De igual modo, na Produção Textual deve-se propor variadas estratégias de produção com exploração de vários suportes e gêneros textuais. A BNCC reflete uma proposta de apropriação da leitura e da escrita nas mais diversas facetas de exploração da linguagem. No entanto, não desconsidera a importância do ensino explícito e sistemático das relações entre fonemas e grafemas.

De acordo com o documento, os esforços em que pese a exploração do eixo de análise linguística e semiótica devem favorecer a compreensão do sistema de escrita alfabética e da mecânica de funcionamento da leitura e da escrita, processos que visam a capacidade de ‘codificar e decodificar’ sons da língua em materiais gráficos. Envolve, portanto, uma ação organizada de desenvolvimento das relações grafofônicas, da consciência fonológica (reconhecimento das combinações de letras que resultam na formação de sílabas e palavras) e a identificação das letras em suas mais variadas formas e versões (maiúscula, minúscula...).

No que diz respeito a alfabetização com vista em suportes e estratégias diferenciadas para atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, as normativas mencionadas propõem diretrizes com bases frágeis e pouca abrangência operacional. Em relação à BNCC, embora se constitua um documento de base para orientação do currículo nacional, não se percebe ações explícitas de adequações e flexibilidades na proposta de ensino da leitura e da escrita.

Quanto ao PNA, o artigo 5º inciso VI menciona o respeito e disposição de suportes às particularidades da alfabetização no âmbito das diferentes modalidades especializadas de educação. Propõe, de tal forma, aos alunos surdos a oferta de educação bilíngue (em Libras como primeira língua e em modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua). Sendo esta ministrada em escolas bilíngues e inclusivas. Aos alunos cegos adota-se como base de instrução o Sistema Braille de leitura.

Ademais, a política estabelece, como pilar de atuação, a formação de professores, com atendimento específico para aqueles que atuam na modalidade especializada, estendendo e sustentando a lógica de primazia ao saber científico para balizar o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Essas diretrizes sinalizam a necessidade de espaços mais abrangentes para discutir a operacionalidade de práticas inclusivas na alfabetização. Posto que, não foi possível identificar ações contundentes de flexibilizações, suportes e ajustes às peculiaridades que abrangem outros campos de comprometimentos, como as limitações interativas, cognitivas ou de compreensão e uso da linguagem.

Não obstante a isso, torna-se possível visionar, nas diretrizes propostas, a dinâmica de alternância dos métodos e concepções ilustradas nos estudos de Soares (2020) e Mortatti (2000). Percebe-se, portanto, nas atuais políticas e normativas que orientam a alfabetização brasileira, o retorno do paradigma associacionista, em que os métodos sintéticos, especificamente, o método fônico, assume a liderança no contexto da efetividade de ensino, com o apoio substancial da Ciência cognitiva da leitura enquanto evidência científica de promitente sucesso.

4.3 Alfabetização no TEA

As concepções e disputas ideológicas, anteriormente retratadas, fornecem indícios da complexidade e multiplicidade de facetas que direcionam os sentidos e as práticas pedagógicas de alfabetização. Por sua vez, quando essas discussões abrangem o campo da aprendizagem dos alunos com deficiências e, especificamente, das pessoas com autismo, que é o foco deste estudo, os desafios costumam ser servidos em um combo de ineficiência e descrença na capacidade de aprendizagem desses escolares.

De tal forma, a fragilidade na formação docente, falta de articulação e colaboração entre os atores do processo, ausência de princípios ou fundamentações teóricas para balizar as concepções, métodos ou metodologias de ensino são apontados nos estudos de Almeida (2019) e Serra (2018) como alguns dos complicadores do processo.

Ademais, a presença de alunos com TEA nas salas regulares e, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo princípio de base está na garantia da alfabetização, como condicionante da capacidade de aprender, incita inseguranças e angústias que se materializam em inquietações do tipo: ‘Como eu vou alfabetizá-lo, se ele nem olha pra mim?’ ‘O que fazer se ele não aprende como todos os outros?’ ‘O importante é a socialização, já que ele não aprende como os demais’; ‘Eu queria tanto que ele fosse alfabetizado, pois eu percebo que ele é inteligente, mas não estou sabendo como’(ALMEIDA, 2019).

Entende-se como Almeida (2019) e Serra (2018) que justaposta à ação complexa de garantir a alfabetização, em virtude da necessidade de clareza de concepção, métodos e estratégias a seguir, alfabetizar um aluno com autismo exige um contínuo exercício de sensibilidade e conhecimento do aprendiz.

É preciso, portanto, reconhecer as peculiaridades e limites que estes possuem, para, posteriormente, dispor meios e estratégias que melhor contemplem o objetivo pretendido. No entanto, as potencialidades devem ter lugar privilegiado no processo, posto que servirá de ponto de partida para um ensino efetivo que se antecipe ao real desenvolvimento do aluno (VYGOSTKY, 1984).

Sob a égide desses apontamentos, essa seção buscou nos estudos de Almeida (2019), Serra (2018) e Nunes; Walter (2016) elementos que evidenciassem as especificidades inerentes ao processo de alfabetização dos alunos com autismo. A delimitação do tempo e espaço traçados neste estudo impulsionou a escolha por textos atuais e que mais, explicitamente, contemplassem as intenções aqui demarcadas. De tal forma, as leituras que nortearam essa seção foram conduzidas pelos olhares atentos aos seguintes pontos balizadores: Concepção de alfabetização adotada e os principais desafios e potencialidades encontrados no processo de alfabetização de alunos com autismo.

Esclarecidos esses pontos essenciais, toma-se como primeira questão de análise os estudos de Almeida (2019) que teve como objetivo analisar as concepções de alfabetização que norteiam as práticas dos professores de alunos com TEA. A autora acredita que a alfabetização de um aluno com autismo não é algo simples, requer um exercício contínuo de reflexão para conduzir os caminhos que melhor direcionem à aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso estar atento às pistas deixadas pelo aluno, expostas nas suas falas, reações, nos seus silêncios, nos seus encontros e desencontros com seu professor, colegas e a comunidade. Não obstante a isso, é preciso ter, de forma clara, os caminhos e princípios teóricos que direcionam a prática pedagógica.

Em posse dessa premissa, Almeida (2019) entrevistou e observou a prática de dez professores da rede municipal de Feira de Santana, sendo quatro da rede regular, 5 professores auxiliares (estagiários) e um professor da sala de recursos multifuncional, todos atuando com alunos com TEA. Seus estudos ilustraram as grandes dificuldades que permeiam essas práticas, onde os principais desafios apontados foram a fragilidade na formação docente e a invisibilidade das peculiaridades do TEA.

Foi possível, ainda, constatar o desconhecimento dos métodos de alfabetização e dos estilos de aprendizagem dos alunos com autismo, em virtude das características inerentes

ao transtorno. Foi, justamente, essas especificidades do espectro, um dos aspectos apontados pelos professores entrevistados como um dos maiores desafios das suas práticas.

Almeida (2019) destaca, a facilidade com que os desafios foram apontados, em detrimento das barreiras encontradas na identificação das potencialidades que os alunos possuem. Por sua vez, Nunes; Walter (2016) sinalizam que as peculiaridades no TEA, que se manifestam, sobretudo, nas áreas cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais, devem ser refletidas e consideradas nas ações pedagógicas, no entanto, não podem ser vistas como entraves que legitima a incapacidade de aprendizagem.

Conduzidas por esse viés, Nunes; Walter (2016) se propuseram a contrastar o processo de desenvolvimento da leitura em pessoas com e sem autismo, fundamentando-se na faceta interacionista de alfabetização (SOARES, 2020). Tal concepção prima pela produção e compreensão da escrita, o que as direcionou à investigação dos desafios apresentados pelos alunos com autismo na compreensão de textos, em virtude do desenvolvimento atípico e da forma idiossincrática com que aprendem.

Para tanto, seus estudos levaram em consideração três fundamentos teóricos, propostos pela comunidade científica sobre as formas peculiares com que as pessoas com autismo processam e atuam em sua realidade: a Teoria da Coerência Central; a Disfunção Executiva; e a Teoria da Mente Deficitária. Buscaram, com apoio nesses fatores, compreender a relação entre tais peculiaridades e a capacidade de compreensão leitora por parte desses alunos.

O primeiro fundamento, apresentado pelas autoras, está relacionado à Teoria da Coerência Central, que engloba a capacidade de copilar ou achar a ideia central de um todo com base em seus detalhes. Por sua vez, um exercício bem requisitado no processo de inferência de um texto. Para Nunes; Walter (2016), a fragilidade apresentada nessa competência, demonstraria prejuízo na compreensão leitora, por situar problemas relacionados ao resumo e identificação do assunto que sintetiza o enredo.

O segundo fundamento se refere à disfunção executiva, que compreende um conjunto de estratégias para organizar, planejar e monitorar os comportamentos. Para Gaiato (2018), essa habilidade abrange a organização de ações, estabelecimento de prioridades, controle de impulsos, automonitoramento, autodireção e autorregulação da intensidade, dos ritmos e dos aspectos qualitativos comportamentais.

Para Nunes; Walter (2016), o comprometimento nessa área interfere no processo de compreensão de texto porque implica sobre a capacidade cognitiva de organizar

informações, situar a ordem cronológica dos fatos, planejar, monitorar e evocar experiências que conduzem à contextualização e significação da mensagem.

O último fundamento é classificado como teoria da mente deficitária, que se processa na limitação em compreender a perspectiva alheia. A dificuldade em perceber as intenções e sentimentos do outro interfere no processo de compreensão, pois impossibilita a predição quanto às ações, postura e comportamento dos personagens no texto lido.

As autoras entendem, portanto, que o ensino da leitura para alunos com autismo deve ser respaldado nessas especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais. É preciso se dispor a avaliar e conhecer, identificando até que ponto esses comprometimentos interferem no processo de aprendizagem. O que torna relevante identificar, na literatura científica, quais suportes, ajustes ou estratégias interventivas podem ser mais eficazes.

De igual modo, Serra (2018) entende que antes de promover a alfabetização, propriamente dita, é preciso intervir nas habilidades de base para a construção e compreensão dos princípios que orientam a aquisição da escrita. Essa compreensão se respalda em onze anos de investigação e coleta de dados específicos sobre a alfabetização de alunos com TEA.

Assim, a partir da análise curricular e dos métodos de alfabetização utilizados em nove instituições, públicas e particulares, consideradas inclusivas, Serra (2018) identificou alguns pontos comuns, que podem ser vistos como barreiras na efetivação do ensino da leitura e escrita aos alunos com TEA, dentre os quais cita:

- a) Espaços escolares que elaboram um currículo diferente do adotado para os demais alunos da turma. Esse currículo paralelo prima pelas atividades do cotidiano e vida autônoma, em detrimento dos conteúdos escolares;
- b) A alfabetização não costuma ser prioridade, vista como competência inalcançável aos alunos com TEA;
- c) O conceito de inclusão costuma ser reduzido à convivência, sem adaptações curriculares ou elaboração de Plano de Ensino Individualizado para traçar as metas de aprendizagem definidas para esses alunos;
- d) Esgotamento físico e mental por parte dos professores, diante da inoperância ou das tentativas frustradas de alfabetização de alunos que não são neurotípicos;
- e) Falta de clareza em relação às atribuições dos atores responsáveis pela inclusão escolar (professor do AEE, professor da sala comum, coordenadores pedagógicos, orientadores, auxiliares de ensino, gestores, e demais da equipe técnica).

- f) Quando ocorre a tentativa de alfabetização, ela ocorre sem diferenciação, onde o aluno com TEA é exposto ao mesmo método e estratégias dos demais, sem consideração com as formas peculiares com que operam em sua realidade.
- g) Alunos com TEA que chegam lendo, em função da hiperlexia¹⁸, e acabam sendo confundidos com alunos com altas habilidades. O que impede o aprofundamento de outras facetas da linguagem, além da codificação e decodificação;
- h) A pouca utilização do método fônico, ou falta de clareza teórica sobre as concepções que sustentam sua prática.

Essas inquietações impulsionaram Serra (2018) a propor uma metodologia para alfabetização de alunos com TEA, que levasse em conta as evidências científicas. Com efeito, sua proposta de alfabetização se direcionou à exploração explícita e sistemáticas das relações grafofônicas, sustentadas pelo método fônico de ensino.

Sua percepção desenvolvimentista sobre a aprendizagem, pressupõe que a qualidade, e não apenas a presença da comunicação pré-verbal e verbal do aluno com autismo, é condição de base para aprender a ler e escrever. Acredita, entretanto, que o primeiro passo do processo de alfabetização de alunos com TEA se dá por via de duas avaliações importantes: a análise da comunicação pré-verbal e a análise das habilidades de pré-alfabetização.

As habilidades de pré-alfabetização sustentadas nos métodos fônicos pressupõem os aspectos já anteriormente mencionados, a respeito do princípio alfabético e das relações que se estabelecem entre grafemas e fonemas. Já, a análise da comunicação pré-verbal se enquadra em um conjunto denominado precursores da linguagem. Esses precursores ocupam, segundo Serra (2018), uma pré-condição indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita, manifestando-se pelos seguintes campos de experiência:

O olhar, que é um dos primeiros canais de comunicação e expressão de emoções. As pessoas com TEA costumam se esquivar desse contato com seu interlocutor. Serra (2018) sugere que o olhar é um importante gesto para a aprendizagem, à medida que se entende que a percepção visual está sendo utilizada com fins de recepção de informações.

O sorriso responsivo, que faz parte desse conjunto e funciona como *feedback* a um determinado estímulo recebido. Esse gesto revela quando o bebê está iniciando a compreensão das emoções. Torna-se, ainda, relevante perceber os comportamentos de atenção

¹⁸ A hiperlexia é comum em alguns casos de autismo. É caracterizado pela leitura precoce e ocorre sem que tenha acontecido uma instrução de um adulto ou alguém que já é leitor (SERRA, 2018, p.28).

compartilhada, que se manifestam quando a criança consegue se dirigir a um objeto, apontado por alguém, rir de algo engraçado que todos perceberam, ou seja, comungam de reações compatíveis ao estímulo provocado, o que é pouco frequente nas crianças com TEA.

Para Serra (2018) esses comportamentos são importantes porque interferem na base da alfabetização dessas crianças. Posto que, a todos os momentos esses alunos serão convidados a olharem para um mesmo lugar, em uma mesma direção, a compartilharem de reações equivalentes diante de uma música contagiante, uma leitura engraçada etc.

Vale ressaltar que esses estímulos são importantes, mas não devem ser vistos como condicionantes para o processo de alfabetização, dado ao iminente risco da insuficiência em determinado gesto marcar uma espera de prontidão para a exploração dessa competência tão importante no processo de desenvolvimento do aprendiz. Ademias, entende-se como Vygostky (2010) que desenvolvimento e conhecimento atuam de forma imbricadas na formação do sujeito que aprende.

Não obstante, às diferentes ideias e concepções, é consensual perceber que a alfabetização no TEA é uma ação complexa. Envolve, portanto, a sensibilidade do olhar docente quanto às subjetividades do aluno e as peculiaridades do transtorno que marcam as formas diferenciadas com que aprendem. Em vista disso, além do trabalho colaborativo que se fortalece com o apoio da família e demais atores da escola, é preciso que o professor tenha claro os caminhos e princípios teóricos que pretende seguir, de forma a subsidiar sua prática e prover meios mais satisfatórios e inclusivos de ensino.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

É legítima a necessidade de pesquisas cada vez mais engajadas nos problemas da realidade e que apresentem implicações práticas e políticas mais claras no fazer pedagógico. Ciente de tal relevância, essa investigação aborda questões que costumam fomentar angústias na prática docente (ALMEIDA, 2019). Sugerindo, como fruto das reflexões levantadas, uma proposta metodológica que oriente meios explícitos e sistemáticos para mediar a alfabetização dos alunos com TEA, considerando adequações ajustadas às suas peculiaridades.

Diante de tais intenções, caracteriza-se este estudo como uma pesquisa de natureza aplicada, posto que, segundo Prodanov (2013), investigações classificadas nessa natureza tem por objetivo a elaboração de conhecimentos para aplicações práticas dirigidas à solução de problemas específicos.

Adota-se o método hipotético-dedutivo, no qual, iniciando de um problema, ou lacuna no conhecimento científico, geram-se hipóteses que perpassam por um processo de inferência dedutiva. Essas inferências serão instigadas e terão como base reflexiva os estudos de Sartoretto; Bersch (2010), Nunes, Walter (2016), Serra (2018), Vygotsky (2010), Soares (2020) e Mendes (2010).

5.1 Perguntas da pesquisa

No sentido de esclarecer o problema levantado e nortear as ações para alcance dos objetivos pretendidos, definiu-se as seguintes questões como problemática desta investigação:

- Qual a importância da linguagem e da comunicação no processo de mediação da aprendizagem de alunos com TEA?
- Quais métodos e concepções são adotadas pelos docentes para orientar a alfabetização de alunos com TEA?
- Quais recursos de CAA são utilizados pelos professores e de que forma o seu uso influencia no processo de alfabetização de alunos com TEA?

5.2 Caracterização da pesquisa

Conforme segue abaixo, foi definido como referência o modelo de categorização estabelecido por Prodanov (2013) e Gerhardt; Silveira (2009) para detalhar as características desta investigação:

Imagem 5: Mapa Conceitual Metodologia



Fonte: Elaboração própria

- **Da forma de abordagem do problema:** Trata-se se uma pesquisa qualitativa, posto que, conforme definido por Geghardt; Silveira (2009), esse tipo de pesquisa não requer o uso de métodos ou técnicas estatísticas, visto que o ambiente natural é a fonte direta de coleta. Em vista disso, as reflexões sobre o objeto partem de análises e inferências subjetivas.

- **Quanto aos fins,** optou-se por uma pesquisa descritiva, uma vez que, para alcançar os objetivos pretendidos se faz necessário a ação de descrever as características dos fenômenos, estabelecendo relações entre as variáveis alfabetização e os recursos de CAA na mediação da aprendizagem dos alunos com autismo (PRODANOV, 2013).

- **Quanto aos meios e procedimentos técnicos,** escolheu-se a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa de campo, segundo Prodanov (2013) tem por objetivo conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta ou hipótese que se queira comprovar ou refutar.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 39), “a pesquisa de campo se caracteriza pela investigação, a qual, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa” (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.). Posto isso, esta pesquisa de campo adotou, como recurso de apoio, o estudo de caso, este último definido por Prodanov (2013) como uma categoria de investigação, que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo se tratar de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, de modo a subsidiar o pesquisador sobre o

estado e as lacunas que perpassam o tema. O segundo passo consiste no estabelecimento de um referencial teórico, de modo a auxiliar na definição das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa. Em seguida, devem ser escolhidas as técnicas empregadas na coleta, e por último, faz-se necessário estabelecer as técnicas de registro desses dados, como também as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior (PRODANOV, 2013).

A finalidade da pesquisa bibliográfica está em colocar o pesquisador em contato direto com produções escritas, ditas ou filmadas que possam subsidiar sua análise sobre a temática investigada. Enquanto a pesquisa documental se caracteriza pela coleta de dados, restritamente, em documentos, escritos ou não, o que se denomina de fontes primárias (LAKATOS; MARCONI, 2003). Sendo assim, não se pode falar sobre a escolarização de alunos com deficiência sem recorrer às bases legais e fundamentações teóricas que regulamentam e legitimam sua efetivação.

5.3 Definições constitutivas e operacionais das categorias de análise

Acredita-se, tal como Babbie (1999), que uma pesquisa científica necessita de precisão em suas categorias de análise. Consequentemente, em função das diversas concepções envolvidas nos conceitos de alfabetização, cujo emprego de forma deliberada tende a reverberar em conflitos ideológicos e conceituais e, ainda considerando, o vasto alcance e categoria que subjaz a utilização da TA, fez-se necessário situar as dimensões de interesse neste estudo, isentando este trabalho do risco da ambiguidade.

De tal forma, Kerlinger (1980 apud SERRA, 2005) recomenda que as categorias de análise sejam definidas sob a forma constitutiva e operacional. Posto que as definições constitutivas têm apenas o sentido denotativo, não sendo o suficiente no atendimento das especificidades da pesquisa científica. Tornou-se, portanto, necessário estabelecer as definições operacionais, pois estas atribuem significado para a categoria de análise que, por intermédio de seus indicadores, possibilitam a observação e o tratamento empírico (SERRA, 2005).

Isto posto, ao considerar o problema que impulsiona este estudo, no qual consiste em investigar, quais as implicações da utilização dos recursos de CAA no processo de alfabetização de alunos com autismo? Define-se como categorias de análise a Alfabetização e os Recursos de CAA.

5.3.1 Alfabetização

- *Definição constitutiva (DC):* Conforme esclarece Soares (2020) a alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento, é um processo complexo, no qual vários fatores e competências devem ser

considerados. Adquire, nesse viés, uma denominação ampla, que não pode ser contemplada apenas em um campo de atuação e significação.

Dada a complexidade e variedade de conceitos em disputa, Soares (2020) categoriza a alfabetização em três principais facetas de inserção no mundo da leitura e escrita: a faceta linguística da língua escrita – que é a representação visual da cadeia sonora da fala; faceta interativa da língua escrita - a língua escrita enquanto veículo de interação, expressão e compreensão de mensagens; faceta sociocultural- referindo – que se refere aos usos, valores e funcionalidade atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Essas duas últimas facetas reverberam na proposta de letramento¹⁹.

Deste modo, alinhado à perspectiva de Soares (2020), define-se o conceito de alfabetização como processo complexo e multifacetado que envolve as facetas linguística, interativa e sociocultural. Cada faceta possui um objeto de conhecimento diferenciado. Por sua vez, o privilégio dado a uma ou outra faceta, determinará a concepção de alfabetização adotada, tramitando em seu sentido mais restrito (aprender a ler e escrever) ou em sentido amplo que, entre outros aspectos, considera a interação e uso social dos rudimentos da escrita.

- *Definição operacional(DO):* O conceito de alfabetização foi operacionalizado a partir de um quadro de referência, extraído dos elementos observáveis e intrínsecos à prática docente. De tal forma, considerou-se a dimensões *Concepções, Mediação, Recursos e Apropriação*, por entender que o estreitamento entre esses eixos fortalece e facilita o percurso de ensino e aprendizagem.

Quadro 6: Definição Operacional da Alfabetização

DIMENSÕES	INDICADORES	DETALHAMENTO	INCLUSÃO NOS INSTRUMENTOS
Concepção	Faceta Linguística	Sons Grafemas Decodificar Codificar Reflexão sobre a cadeia sonora da fala	Apêndice- A (prof. sala comum) item 23, 24, 25;
	Faceta Interativa	Interação Produção Textual Diálogo Argumentação	
	Faceta Sociocultural	Compreensão ampla da leitura e escrita	

¹⁹ Termo utilizado para nomear práticas de uso social da leitura e escrita, que não se restringe à aprendizagem inicial das relações alfabéticas (SOARES, 2020).

		Leitura e escrita com fins de uso social	
Mediação	Métodos de Alfabetização	Sintético: silabação , fônico Analítico: palavração, sentenciação, global	Apêndice- A (prof. sala comum) item 22, 25,27; Apêndice B- (professor do AEE) item 24; Apêndice C- (Observação) item A, C, D, E;
	Práticas Intuitivas	Vivências Senso Comum Experiências	
	Concepção Construtivista	Espontaneidade Hipóteses Subjetivas Imersão na cultura escrita Progressão em níveis de compreensão do sistema alfabético	
Recursos	Materiais didáticos	Livros Cartazes Jogos Mapas Quadros Computador, etc	Apêndice- A (prof. sala comum) item 30, 34; Apêndice C-(Observação) item B, F, H;
Apropriação	Compreensão do sistema de escrita alfabético	Competência Linguística Codificação e Decodificação Princípios do sistema alfabético Hipóteses de construção da escrita	Apêndice- A (prof. sala comum) item 26,28; Apêndice B- (professor do AEE) item 25;

FONTE: Elaboração própria

5.3.2 Recursos de CAA

- *Definição constitutiva (DC):* Área da TA destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender (BERSCH, 2017).

- *Definição operacional (DO):* A operacionalização dessa categoria terá por base as dimensões de *Comunicação, Suporte e Mediação*. Tais elementos condicionam a implementação satisfatória desses recursos pelo professor da sala de AEE. Considerou-se, também, os aspectos práticos que fundamentam as interações e facilitam a aprendizagem do aluno com TEA no contexto das salas comuns de ensino.

Quadro 7: Definição Operacional de Recursos de CAA

DIMENSÕES	INDICADORES	DETALHAMENTO	INCLUSÃO NOS INSTRUMENTOS
	Recursos para ampliação das habilidades comunicativas	Pranchas de comunicação Álbum de comunicação Vocalizadores Tablets Celulares Objetos em miniatura Fichas PEC	Apêndice A (Professor da sala comum) itens 13,14,15,17,20,21,28, 29;
	Espaços de escuta		

Comunicação		Atendimento individualizado Adequação vocabular Tempo de processamento e expressão	Apêndice- B (Professor do AEE) itens 6, 7, 14, 15; Apêndice- C (Observação) item g;
	Interação	Grupos de trabalho Disposição de cadeiras na turma Assuntos de interesse coletivos Roda de conversa	
Suportes	Planejamento	Projeto Político Pedagógico Plano de Ensino Individualizado Plano de AEE Planejamento coletivo com ajustes e flexibilizações	Apêndice A- (Professor da sala comum) item 16, 19, 30, 32, 33; Apêndice- B (Professor do AEE) itens 8 a 13, 16, 18 a 21, 26, 27; Apêndice- C (Observação) item h;
	Apoio Multidisciplinar	Psicólogo Terapeuta Psicopedagogo Neuropediatra	
	Articulação entre docentes	Professores da sala comum e professores do AEE	
	Apoio da Comunidade escolar	Família Comunidade Equipe técnica da escola	
	Formação docente	Formação Inicial Formação Continuada Espaços para compartilhar experiências Formação Especializada	
Mediação	Facilitação da aprendizagem	Práticas intencionais Contextualização Funcionalidade	Apêndice A (Professor da sala comum) itens 18, 32; Apêndice B (Professor do AEE) itens 22, 23, 25;

FONTE: Elaboração própria

Posto as implicações e definições de cada conceito, fez-se necessário especificar e delimitar os termos adotados neste estudo. Conseqüentemente, ainda que a alfabetização seja um processo multifacetado, nesta pesquisa a mesma foi tratada em sua dimensão linguística, conforme explicitado no quadro 6, sem desconsiderar a abrangência e alcance das outras facetas.

Quanto aos Recursos de TA, embora se considere a existência de comorbidade no espectro que afetam outros campos de limitação, no estudo em questão, aprofundou-se na área de CAA, de maneira a analisar as possibilidades e limites desse recurso no processo de mediação da alfabetização e, conseqüentemente, aprendizagem dos alunos com TEA.

5.4 Universo da pesquisa

Por se tratar de um estudo qualitativo e, conseqüentemente, não necessitar de critérios numéricos para a análise dos dados, este trabalho adotou como base investigativa, a amostra não probabilística por acessibilidade, definida por Prodanov (2013) como aquela

destituída de qualquer rigor estatístico, na qual o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo.

Logo, tem-se como universo dessa pesquisa as Salas de AEE e as salas comuns dos anos iniciais da rede pública de ensino do município de Pedro do Rosário/MA. Para fins de cumprimento com os prazos cabíveis para execução desta pesquisa, e definição de limites para o universo investigado, definiu-se para a seleção dos professores das salas comuns os seguintes critérios:

- a) Ser professor efetivo da sala comum da rede de ensino pesquisada;
- b) Ser professor alfabetizador;
- c) Atuar nos anos iniciais do ensino fundamental;
- d) Ter, em sua turma, alunos no espectro autista.

O critério do item 'd', condicionou a seleção dos professores do AEE que participaram deste estudo. Posto que, segundo LDB 9.394/96, em seu art.58 inciso 1ª, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. Portando, a matrícula do aluno com autismo na sala comum, dentro dos critérios anteriormente mencionados, vinculou seu respectivo professor de AEE à participação neste trabalho.

5.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa seis professores da rede pública de ensino do município de Pedro do Rosário/ MA, que atenderam ao critério de inclusão definido na seção 5. 4. De tal forma, três escolas da rede se enquadraram como unidades de análise e, de cada unidade, dois professores foram entrevistados, a saber, um professor da sala comum e o outro da sala de AEE.

Para manter o sigilo dos participantes, bem como das unidades de ensino em que atuam, adotou-se nomes fictícios. A seguir, apresenta-se um quadro com os referidos nomes e as definições de base para constituição dos perfis dos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 9: Perfil sujeitos da pesquisa

ESCOLA	SUJEITO	ATUAÇÃO/ TURMA	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
IP	Joana	PAEE	Letras	Ed. Especial	1 ano
	Lúcia	PSR (2º ano)	Pedagogia	-	2 anos
AL	Sandra	PSR (1º ano)	Pedagogia	-	10 anos
	Rogério	PAEE	História	Ed. Especial	10 anos

MN	Leide	PSR (2º ano)	Pedagogia	Gestão Escolar	19 anos
	Daniel	PAEE	Administração	Ed. Especial	2 anos

Fonte: Elaboração própria

Legenda: PSR-Sala Regular; Professor da Sala de Atendimento Especializado- PAEE

5.6 Coleta de dados

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada com os professores da sala comum e com os professores do AEE. De tal forma, com prévia autorização destes, o áudio da entrevista foi gravado com o aparelho celular da pesquisadora, a fim de garantir a otimização do tempo, organização e fidelidade às falas dos participantes na etapa de transcrição dos dados.

Houve, ainda, um momento de observação sistemática, realizado na sala regular em que o aluno com TEA está matriculado. A situação em que se encontra o sistema escolar do município, onde o retorno às aulas presenciais ainda não se consolidou por completo, impediu um período maior de observação. Em virtude disso, disponibilizou-se apenas um dia de observação sistemática, a fim de perceber a operacionalização do fenômeno investigado.

É válido enfatizar, conforme esclarece Gerhardt; Silveira (2009), que na entrevista semiestruturada o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema estudado. No entanto, permite, e até incentiva, que o entrevistado acrescente ou colabore com algumas perspectivas, além das pré-definidas. Essa estratégia possibilita a coerência nas questões investigadas, e, por outro lado, abre espaços para o alcance de concepções que podem enriquecer os processos de análise e discussão na pesquisa.

Ao adotar a observação sistemática, o pesquisador, antes da coleta, “elabora um plano específico para a organização e o registro das informações. Isso implica estabelecer, antecipadamente, as categorias necessárias à análise da situação” (PRODANOV, 2013, p. 104). De maneira a zelar para que os fenômenos desta pesquisa fossem analisados dentro das perspectivas delineadas, os instrumentos de coleta foram validados, considerando as dimensões operacionais apresentadas nos quadros 6 e 7 desta metodologia.

As ações pautadas, no sentido de analisar as implicações da utilização dos recursos de CAA no processo de alfabetização de alunos com autismo, conduzem à necessidade de perceber a associação dos fenômenos envolvidos, por meio da escuta docente e da observação sistemática das variáveis em seu efetivo contexto de fundamentação.

Por se tratar, também, de uma pesquisa documental, foi feito levantamento e consultas de documentos que regulamentam as condições de alfabetização e apoio técnico na

escolha, adoção e elaboração de recursos de TA para os alunos com limitação nas habilidades de comunicação.

5.6 Análise dos dados

Entende-se como Triviños (1992) que a multiplicidade de fontes de evidência interligadas (observação, entrevista e documento) propicia o uso da técnica de triangulação. Essa técnica possibilita diversas avaliações do mesmo fenômeno, o que permite uma análise objetiva diante de sua consistência.

Nesse sentido, cabe enfatizar que além da triangulação dos dados, o tratamento das informações coletadas se deu por meio da análise do conteúdo. Segundo Bardin (2011), esse tipo de análise consiste na arguição de significados que se ocupa de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa, extraída das comunicações e suas respectivas interpretações.

Seguindo, portanto, a vertente de Bardin (2011) e as três fases, consideradas por ele, fundamentais no processo, iniciou-se o tratamento das informações por meio da etapa de pré-análise. Nessa fase aconteceu a organização dos materiais coletados, onde foi possível organizar o *corpus* da pesquisa e estruturar indicadores que fundamentassem a interpretação final dos dados.

Na segunda fase, fez-se a descrição analítica, que envolveu a codificação e categorização dos dados por meio de temas. Tal categorização foi facilitada pelos indicadores prévios sugeridos nos quadros 6 e 7 das definições constitutivas e operacionais desta metodologia. Após a categorização, iniciou-se a terceira fase, onde, finalmente, foi realizada a interpretação dos dados, retomando o referencial teórico, e buscando, na oportunidade, estabelecer um diálogo com a temática, a fim de dar sentido à discussão (BARDIN, 2011).

6 IMPLICAÇÕES DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DE CAA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO: DADOS, ANÁLISE E PRODUTO DA PESQUISA

Conforme já esclarecido em Serra (2018) e Nunes; Walter (2014), o comprometimento na linguagem e comunicação acarretam dificuldades ao processo de aprendizagem e, mais especificamente, aos percursos que viabilizam a alfabetização do aluno com autismo. Fazendo-se, portanto, necessário pensar nas possibilidades que os recursos de CAA oferecem para fortalecer e estreitar a relação entre os alunos, professores e, principalmente, entre os conteúdos e abstrações presentes no ensino das convenções do sistema de escrita alfabética.

Por sua vez, a alfabetização e os recursos de CAA precisam estar bem alinhados aos propósitos pedagógicos tencionados, em tese: a superação das barreiras e a disposição de possibilidades que fortaleçam as capacidades de aprender. De tal forma, como já definido em Bersch (2010), a simples inserção dos recursos, sem um planejamento coletivo e avaliação contínua de sua funcionalidade e alcance, não garantirá o pleiteado sucesso. Tampouco, a alfabetização se consolidará na ausência de princípios teóricos claros para conduzir o fazer docente.

Percebendo, pois, a legitimidade desse pressuposto, buscou-se identificar a ciência de tais premissas nas práticas pedagógicas do professor da sala comum e da sala de AEE da rede pública de ensino de Pedro do Rosário/MA, analisando, por conseguinte, as implicações dos recursos de CAA no processo de alfabetização de seus alunos com autismo.

A categorização desta análise, conforme sugere Bardin (2011), foi alinhada ao instrumento de coleta desta pesquisa. Este, por sua vez, foi validado por meio das definições constitutivas e operacionais, apresentadas nos quadros 6 e 7 deste trabalho. Doravante, os dados assim coletados seguirão apresentados nos tópicos subsequentes.

6.1 Aproximação com o tema

Buscou-se nesse tópico identificar como os professores percebem seu aluno com autismo, quais vivências e conhecimentos possuem sobre o transtorno, as peculiaridades, e quais são os limites e possibilidades que se desenham na dinâmica de interação e oferta da aprendizagem a esses alunos. Buscou-se, ainda, perceber a existência, ou não, de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular, frente às ações que orientam a proposta inclusiva de ensino.

De tal forma, por meio do relato da professora Joana, que atende na sala de AEE da escola IP, foi possível constatar a fragilidade na sua experiência em relação a esse público. Ela relata que viu na oportunidade, uma possibilidade de atuação na área, uma vez que seu conhecimento sobre o assunto se limitava a cursos e a especializações. Assim, ela pode constatar que “*A prática diverge muito da teoria*”.

Segundo ela, sua prática é comprometida, principalmente, por situações como a falta de suporte e recursos, o que a obriga, constantemente, a tirar do próprio dinheiro para suprir tal necessidade. A sala de AEE, conforme constatado, não conta com os recursos de alta tecnologia e boa parte dos jogos, e recursos pedagógicos são construídos ou comprados pela própria professora.

De igual modo, o professor Daniel, que atua na escola MN, também possui pouco tempo de experiência nas salas de recursos multifuncionais. Ele afirma que os suportes que recebe do sistema escolar são muito superficiais, e não contemplam as exigências básicas para o desempenho de um bom trabalho. Sua sala não possui nenhum recurso de TA. Com efeito, as intervenções propostas por ele se apoiam, principalmente, em alguns aplicativos que possui em seu celular e nas atividades xerocopiadas que costuma disponibilizar a seus alunos.

Tal realidade de carência de recurso e suporte, reflete, também, a vivência do professor Rogério, professor do AEE da escola AL. O professor menciona que sua sala costuma servir de depósito, o que pode ser facilmente comprovado, posto que havia vários tambores, e outros materiais, alheios à sua intervenção, sendo guardados naquele lugar. Embora tenha citado a existência de alguns joguinhos e materiais didáticos, o que pode ser observado, como seu recurso de apoio, foi um quadro branco, não afixado na parede, e algumas atividades xerocopiadas.

Nota-se, já nas primeiras falas, o evidente descaso do sistema público de ensino frente às diretrizes que orientam a proposta de educação inclusiva. Tais normativas determinam que as salas voltadas a esse tipo de suporte, ou seja, as salas de recursos multifuncionais, devem ser ambientes dotados de equipamentos, mobiliário e materiais, didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

Para Mendes (2010), tal como a falta de acesso à escola e a ausência de profissionais qualificados, a carência de recursos e suportes para garantir a acessibilidade pode ser enumerada como uma das várias mazelas presentes na educação brasileira. Posto que muitos alunos com necessidades educativas especiais, que têm tido acesso a algum tipo de escola, não estão, necessariamente, recebendo uma educação apropriada que, verdadeiramente, responda às suas

necessidades. As inquietações dos professores entrevistados coadunam com os anseios da teórica.

Assim, diante da inexistência desses suportes e dos materiais interventivos de base, buscou-se saber quais estratégias os professores do AEE utilizavam para intervir na disposição de acessibilidade a seus alunos com autismo. A exemplo do professor Daniel, os demais professores atuam disponibilizando atividades xerocopiadas, com ênfase na leitura e na matemática. Exploram atividades de coordenação motora fina, onde os alunos devem cobrir os pontilhados das letras, e intensificam o trabalho de pintura, com ênfase nos desenhos de preferência dos seus alunos.

Por ter investido na aquisição dos seus próprios recursos de baixa tecnologia, além de todas as ações supracitadas, a professora Joana também faz algumas intervenções com fichas e jogos de estimulação das habilidades comunicativas, porém, como ela mesmo mencionou, seu foco está em reforçar as aprendizagens da sua aluna nas disciplinas mais complexas do currículo escolar.

Ao contrário do que preconiza a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nenhum dos professores estavam, efetivamente, garantindo um serviço de apoio especializado, voltado para eliminar barreiras que obstruem o processo de escolarização dos seus alunos com deficiência. Com efeito, assumindo a prerrogativa de um reforço escolar, o serviço de AEE não estava garantido meios acessíveis a seus alunos, tampouco, suporte para que os professores da sala comum pudessem zelar pelo direito de aprendizagem desses escolares.

Direcionando a análise para as vivências dos professores da sala comum, esses também relataram possuir pouca experiência e conhecimento sobre as peculiaridades do TEA. Apesar de mencionar que sente muita dificuldade em trabalhar com esse público, Lúcia, professora da sala comum da escola IP, entende que esses não devem ser separados, pois a todos deve ser preservado o direito de conviver.

O pensamento da professora se alinha à premissa de Vygostky (1984), quando este afirma que o homem se constitui como tal por meio dos processos de interação. Um movimento dialógico que o torna capaz de transformar e ser transformado nas relações produzidas. O que revela, portanto, a importância de conviver e valorizar os conhecimentos já alcançados, estruturando caminhos para consolidação de novos saberes.

A professora Leide, da escola MN, também entende a importância de que esses alunos estejam nas salas comuns para que interajam e possam se desenvolver, mas acredita que se não for dado o suporte necessário, a proposta de inclusão não vai atender ao fim que se

espera. De acordo com a política de Educação Inclusiva vigente, “os sistemas educacionais devem organizar-se para oferecer um serviço que dê suporte, tanto aos professores, no que se refere às práticas pedagógicas e recursos a serem utilizados nos processos de ensino-aprendizagem desses educandos, quanto às famílias” (BRASIL, 2020, p. 59).

No entanto, a negação dessas prerrogativas tem feito com que, em muitos sistemas brasileiros, a prática de inclusão se resuma à convivência, assistência e tutela (MENDES; SILVA, 2014). Corroboram, ainda, com um sentimento de angústia e inoperância, frente à sobrecarga dos professores, principalmente aqueles da sala comum, cujo dever incide em zelar pela garantia da aprendizagem desses escolares (SERRA, 2018).

Como reflexo desse sentimento de impotência, a professora Lúcia menciona que muitas vezes não sabe o que fazer para ajudar na aprendizagem do seu aluno. Ela enfatiza que não recebeu formações que orientassem a escolha de melhores estratégias para ajudá-lo a aprender. Esperava, portanto, que o professor do AEE a auxiliasse, porém ela se sente solitária nessa missão.

Diante disso, ela percebe que: *“Existe uma deficiência de entendimento das necessidades que o professor tem...Do que ele precisa pra ajudar seu aluno...Falta de apoio da escola”* (Professora Leide, escola MN). Nesse sentido, embora a escola esteja sendo ‘forçada’ a enxergar, nas pessoas com autismo, a oportunidade de aprender como conduzi-las e adequar suas propostas (BRITES;BRITES, 2019), em não raros casos, se isenta dessas responsabilidades, sobrecarregando e, conseqüentemente, deixando o professor da sala comum solitário nesta tarefa (SERRA, 2018).

Ao contrário da professora Leide, a professora Sandra da escola AL não se sente tão sozinha. O professor Rogério (AEE) a visita constantemente e, apesar de não fornecer suportes substanciais, sempre busca saber como o aluno está se desenvolvendo, se está tendo alguma dificuldade.

Ademais, a professora busca, constantemente, o apoio da família nessa empreitada. Ela entende que esse ano está sendo bem desafiante. Apesar de sempre receber alunos com deficiência em sua turma, é a primeira vez que se depara com um aluno com autismo. Assim, buscando o ponto de vista da professora, sobre os limites e possibilidades que se desenham na dinâmica de interação e oferta da aprendizagem a esses alunos, foi possível constatar em sua fala o seguinte posicionamento:

Bem...eu estou a pouco tempo mesmo...Eu...eu não vou mentir. Eu nem conhecia o autismo. Não tinha ouvido falar muito. Quando o Lucas (nome fictício) chegou para mim foi um desafio tremendo. Fiquei muito insegura. Pensei: Como é que vou fazer? Então, fui ler. Comecei a pesquisar. Mas...É um desafio, mas eu vejo que a gente tem

que ter paciência, né. É um passinho de cada vez. Cada dia um novo aprendizado. Mas eu vejo que trabalhar com eles é importante. Ele consegue acompanhar, consegue aprender. Da forma dele, do jeito dele. É um trabalho que tem que ser feito com a turma toda. Porque incluir é muito importante. E, muitas vezes, a forma preconceituosa como se vê, como se fala, não vem do aluno em si. Costuma vir de casa. Então eu trabalho muito com minha turma todas as questões sociais. E eu gosto muito de trabalhar, também, com a família (Professora Sandra da sala comum da escola AL).

A professora Sandra deixou claro que o comprometimento com a inclusão deve envolver toda a comunidade escolar, porque, segundo ela, muitas coisas que são construídas na escola acabam por ser desconstruídas em casa, se os pensamentos não estiverem alinhados. Dessa forma, a escola acionou a Secretaria de Educação, por meio da coordenação da pasta de Educação Especial, e realizaram reuniões de sensibilização com a comunidade sobre o respeito às diferenças e sobre o comprometimento de todos com a educação daquele aluno que precisava de um olhar diferenciado.

Para Brande; Zanfalice (2012) a família deve estar presente em todos os momentos do processo escolar do aluno com autismo, tendo em vista que, no sentido de colaboração, o trabalho de parceria entre pais, escola e comunidade tem impacto positivo no desenvolvimento do aprendiz. Trata-se de uma rede de apoio indispensável que condiciona o sucesso ou a fragilidade na escolarização e na proposta inclusiva de ensino.

Mantoan (2015) ratifica tal ideia utilizando a parábola do caleidoscópio. Assim como a beleza desse objeto envolve a junção de suas diferentes formas e cores, no efetivo trabalho de inclusão escolar todas as partes têm função relevante, e essas não devem estar dissociadas entre si. Quando todas as ações são direcionadas para um objetivo comum- garantir a todos o direito, irrefutável, de aprender- a inclusão, de fato, passa a exercer seu sentido por excelência.

A professora Sandra menciona que esse trabalho com a família tem dado certo. Ela disse que seus alunos amam o Lucas. Que eles o ajudam muito na sala de aula. A professora caracteriza seu aluno com autismo como uma criança muito carinhosa, que se esforça para participar das atividades, porém suas peculiaridades, como os movimentos repetitivos e a limitação na linguagem, o faz dispersar facilmente dos conteúdos a serem trabalhados. Outrossim, a ausência de um acompanhante especializado ou de um professor auxiliar na sua turma dificulta o trabalho e a atenção mais direcionada a esse aluno.

Em linhas gerais, as principais peculiaridades do autismo, apontadas como complicadores do processo de aprendizagem, foram: a falta de concentração, geralmente mobilizada pelos movimentos repetitivos; dificuldade em manter-se na sala; falta de interesse

pelos assuntos das aulas e, sobretudo, a dificuldade na linguagem e compreensão. Sobre isso, Sartoretto; Bersch (2010, p. 21) alertam que:

Os alunos com impedimento na comunicação nem sempre participam dos desafios educacionais, porque os professores desconhecem estratégias e alternativas de comunicação. Para garantir a esses alunos meios de expressarem suas habilidades, dúvidas e necessidades, faz-se necessário descobrir meios de compreender de que forma estão processando e construindo conhecimentos.

Diante de tal limitação é preciso pensar em ações compensatórias que forneçam vias alternativas para alcance dos objetivos de aprendizagem tencionados (VYGOTSKY, 1997), para que, finalmente, o aluno possa ter acesso ao currículo proposto em sua turma (MENDES; SILVA, 2014). Para tanto, é importante que cada um dos atores envolvidos tenha consciência do seu papel dentro da proposta de um ensino inclusivo. Por sua vez, esses papéis devem ser desempenhados em uma relação de estreita parceria. Certas de tal relevância, Sartoretto; Bersch (2010) pontuam, explicitamente, a diferença existente entre o trabalho do professor da sala comum e o da sala de AEE. Para elas:

Enquanto o primeiro ocupa-se do ensino dos conhecimentos acadêmicos, o segundo identifica as possíveis barreiras impostas pela deficiência e pelo meio, e disponibiliza recursos e estratégias para que este aluno consiga participar, por meio da ampliação de sua comunicação e intervenção no meio, dos vários desafios à aprendizagem na escola. Os trabalhos desses professores são complementares e exigem deles uma estreita parceria (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 55).

A fala das autoras supracitadas, não encontra respaldo nos relatos aqui mencionados, posto que, todos os professores relataram a inexistência de articulação em suas funções. Bem como, a ausência, na escola, de espaços que fomentem o planejamento, organização e elaboração de recursos, de forma colaborativa entre eles. A falta de compreensão sobre os papéis e, ainda, a desarticulação entre os envolvidos no processo de inclusão dos alunos com deficiência é ratificada, segundo (NUNES; WALTER; 2014) pela carência de formações na área, ou até mesmo, pela excessiva verticalização destas.

É premente, portanto, que formações desvinculadas dos contextos docentes sejam superadas, dando espaços a momentos produtivos de trocas de experiências nas escolas, onde os professores possam compartilhar estratégias, planejarem juntos e pensar, coletivamente, os melhores caminhos para favorecer a acessibilidade e facilitar a aprendizagem dos seus alunos.

6.2 Alfabetização de alunos com autismo: Concepção, mediação, Recursos e Apropriação dos conhecimentos

As perguntas delineadas para esta seção intentam sobre a possibilidade de identificar as concepções de alfabetização que orientam a prática dos professores da sala comum, que recebem alunos com autismo. Na oportunidade, serão observados os recursos, a

mediação , bem como, os suportes e o nível de apropriação da escrita em que esses alunos se encontram.

Apesar de se considerar o apoio que o professor do AEE pode oferecer à alfabetização, o foco de interesse deste tópico reside na mediação do professor da sala comum, uma vez que, de forma mais direta, ele quem deve zelar por esse direito de aprendizagem (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Para relatar os indicadores aqui pretendidos, além da entrevista semiestruturada, considerou-se um momento de observação sistemática para melhor identificar as concepções dos professores sobre a alfabetização, dada a dificuldade recorrente, no cenário docente, em situar seu fazer pedagógico a uma clara teoria que fundamente o processo de aprendizagem da leitura e escrita (SOARES, 2020; SERRA, 2018).

Dando, portanto, prosseguimento à apresentação dos dados, retoma-se a vivência da escola IP, por meio do relato da professora Lúcia (sala comum). Em resposta a seu tempo de atuação como alfabetizadora, ela citou que sua experiência é pouca, por estar na área a menos de um ano. Quando perguntada sobre sua concepção de alfabetização e os principais desafios encontrados na oferta desse direito, ela relatou que:

A alfabetização é o alicerce da educação...Se não tiver alfabetizado...Fica difícil. E eles estão no nível de ser alfabetizado, porque se eles estão com oito anos, e a gente não alfabetizar hoje, o dia de amanhã vai ser muito difícil pra eles. A minha preocupação é muito grande com minha turma, porque está todo mundo com oito anos e não estão alfabetizados. Só tem um alfabetizado(Lúcia, professora da sala comum da escola IP).

A professora possui uma turma bem heterogênea composta por dezessete alunos, destes, uma tem autismo e outra paralisia cerebral. Esta última não fala, não interage, fica no canto da sala, assistindo passivamente as aulas sob a assistência de sua cuidadora que, frequentemente, se levanta para limpá-la, dar-lhe água e conduzi-la para passeios ao corredor.

Apesar da aluna não ter sido o foco desta investigação, por não atender ao principal critério de inclusão nesta pesquisa: estar dentro do espectro autista, a autora não teve como neutralizar sua visão, frente ao processo excludente que ali se desenhava. Sem muito aprofundamento, foi possível perceber que a aluna estava totalmente alheia aos conteúdos e toda dinâmica da turma, uma vez não possuía nenhum recurso que possibilitasse sua comunicação, e a única forma utilizada por ela, para externar suas necessidades, era o choro e algumas contrações musculares, por vezes, involuntárias.

Sob a ótica de Serra (2018), percebe-se nesse contexto, a proposta de inclusão educacional se limitando à convivência, “sem que a aprendizagem formal, com adaptações curriculares e a formulação de um PEI ocupassem prioridades nos planos pedagógicos”

(SERRA, 2018, p.26). Na oportunidade, enfatiza-se, que nenhum dos professores da sala comum, aqui entrevistados, fizeram menção ao uso do PEI, desconhecendo, portanto, seu alcance na proposta sistemática de ajustes e adequações curriculares.

Redirecionando a análise para a aluna com autismo, percebeu-se a ausência de um acompanhante especializado para dar suporte à professora e, principalmente, à alfabetização da menina. Por sinal, essa ausência foi perceptível em todos os casos aqui acompanhados, deixando, conseqüentemente, claro o descumprimento do que preconiza lei 12.764/2012 frente à garantia de tal direito.

Quanto às especificidades da aluna, percebeu-se que, mesmo conseguindo verbalizar, ela possuía uma fala mecânica, e seu restrito vocabulário limitava as possibilidades de compreensão das atividades propostas pela professora. Com efeito, a aluna se dispersava facilmente da aula, e via a escola, apenas, como um espaço destinado a brincadeiras.

O comportamento da aluna remete às fragilidades inerentes aos precursos da linguagem previstos nos estudos de Serra (2018), de tal forma, a menina demonstrava dificuldades, principalmente, nas ações direcionadas ao olhar, uma vez que não conseguia sustentá-lo para perceber os estímulos realizados pela professora, o que, conseqüentemente, incide na dificuldade em estabelecer a atenção compartilhada. A percepção desenvolvimentista de Serra (2018) situa essas habilidades como prerrogativa de acesso à aprendizagem da leitura e escrita. Uma vez não adquiridas, o processo de alfabetização encontra barreiras para ser consolidado.

Em relação ao nível de apropriação do sistema de escrita alfabética, a professora Lúcia falou que a aluna conhece algumas letras do seu nome, porém não consegue representá-las com letras cursivas. Conhece, também, algumas vogais, mas não faz associação entre essas e as consoantes, tampouco, sobre as relações que se estabelecem entre letras e grafemas.

Observando a aula da professora, foi possível perceber, ainda, que suas intervenções não problematizavam as questões da aprendizagem da leitura e escrita. Também não havia diferenciação de estratégias para mediar o processo de alfabetização entre os alunos. A professora Lúcia destinava um tempo para leitura de histórias, e seu foco na alfabetização se dava na grafia da letra, sem um trabalho sistemáticos das relações entre sons e grafemas.

Soares (2020) enfatiza que para aprender a ler e escrever é importante que o aprendiz volte sua atenção para os sons da fala. É necessário a tomada de consciência das relações entre eles e sua representação gráfica, tanto a nível de palavras quanto a nível das relações fonemas-grafemas. Essa, por sua vez, é uma ação que se distancia das práticas reais de

uso da língua escrita, revelando abstrações e convenções que precisam ser cuidadosamente trabalhadas para que o aluno com autismo possa percebê-las.

Observou-se, também, que mesmo diante da evidente heterogeneidade da turma, a estratégia de alfabetização adotada para um, era empregada a todos, exceto no momento das atividades escritas, onde os alunos sem deficiência faziam exercícios de fixação no caderno, enquanto a aluna com autismo possuía uma cartilha de alfabetização, que fora disponibilizada pela sua mãe. No entanto, pelos comportamentos de atenção dependente, muitas vezes as atividades da cartilha só eram feitas em casa. Na escola a menina pintava ou se distraía brincando com as canetas.

Constatou-se, de tal forma, que a professora não possuía princípios teóricos claros para orientar sua concepção de alfabetização. Sua mediação, pautada na contação de histórias e, principalmente, na grafia das letras, privilegiava a faceta linguística, sem, no entanto, dispor ações explícitas e sistemáticas no ensino das relações entre grafemas e fonemas (SOARES, 2020).

Para Oliveira (2010), as práticas voltadas para a alfabetização, principalmente, direcionadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, devem primar pelo ensino explícito e sistemático das relações linguísticas. Essas ações, segundo ele, são facilmente percebidas, quando se toma como norte o método fônico, método esse, também sugerido pela política de alfabetização vigente (PNA).

No relato da professora Leide (sala comum) da escola MN, que já atua como alfabetizadora no município há 19 anos, foi possível identificar o lugar de importância atribuído à aprendizagem da leitura e escrita na trajetória de desenvolvimento escolar do aluno. Ela entende que a alfabetização é o ponto inicial de todo um percurso acadêmico. Em vista disso, acredita que o professor deve estar sempre atento e atualizado, procurando recursos que facilitem o desenvolvimento das crianças.

Buscou-se na fala da professora pontos que evidenciassem a fundamentação teórica que norteia sua prática alfabetizadora. Ela citou que costuma ensinar seus alunos com base nas estratégias às quais foi ensinada. No entanto, reconhece que as exigências e mudanças dos contextos fazem com que o professor busque outros modos para atualizar seu fazer pedagógico. Posto isso, ela cita que as formações do município sempre orientam sobre a importância das práticas construtivistas. Enveredada por esse norte, ela disse que referencia suas práticas nas visões de Piaget, Emília Ferreira e Teberosky.

Como, também, constatado nos estudos de Almeida (2019) percebe-se, no posicionamento da professora, indícios fortes de que sua fala sinaliza “uma reprodução de

discursos veiculados nos meios em que se discute o tema, do que propriamente o conhecimento aprofundado da forma escolhida”(ALMEIDA, 2019, p. 126).

Por conseguinte, sua concepção de alfabetização transita entre o dilema de permanecer com o antigo ou se permitir aos meios tidos como inovadores para favorecer o processo. Revelando, por sua vez, o que Mortatti (2000) chama de sentido ilusório e contraditório de buscas constantes de inovação e modernidade. Onde o novo encontra resistência frente as formas herdadas, e essa últimas, conseqüentemente, seguem sendo silenciadas, nos discursos e perduradas a níveis de concretização.

Em relação às diferenciações de estratégias e ajustes metodológicos para viabilizar a alfabetização do seu aluno com TEA, a professora afirmou que suas atividades são todas diferenciadas para esse aluno. Segundo ela, não dá para trabalhar da mesma forma que trabalha com os outros, porque seu aluno não dá conta de acompanhar o conteúdo da turma. Nesse sentido, as atividades direcionadas a ele são bem simples, com um nível de desafio bem inferior ao que se espera dos demais.

Sendo assim, a professora cita que seu trabalho de alfabetização com esse aluno inicia com o ensino nas vogais, depois as consoantes, para em seguida ensinar sílabas e formar palavras. No entanto, ela se preocupa em perceber que seu aluno não tem avançado, ou seja, ele conhece algumas letras, mas sua limitação com a linguagem e, precisamente, com a pronúncia das palavras, o impede de progredir no processo.

Para Mendes (2010), o tipo de mediação adotada pela professora reflete o resistente modelo de predisposição para o ensino, iniciado nas classes especiais e que, não raramente, se perdura na proposta inclusiva, como ação remediativa que pressupunha que os problemas na aprendizagem desses alunos dizem respeito, meramente, à sua incapacidade de aprender. Ela afirma, ainda, que tal didática:

[...]assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (MENDES, 2010, p.103).

Não obstante às propostas de atividades repetitivas e esvaziadas de desafios, a adoção de um método sintético de alfabetização, que preza pela excessiva hierarquização das etapas, e conseqüentemente, pelo distanciamento de situações de uso real da leitura e escrita tornava o processo monótono e exaustivo para a criança (SOARES, 2020).

As potencialidades do aprendiz não eram consideradas na proposta, e o ensino se limitava à estimulação da zona de desenvolvimento real, ou seja, o aluno era levado, repetidamente, a fazer o já sabia, sem vazão para explorar conteúdos que ainda não efetivava

sozinho, mas que poderia realizá-lo com o auxílio de alguém mais experiente (VYGOTSKY, 2010).

Frente à limitação na linguagem e pronúncia das palavras, perguntou-se à professora qual estratégia ou suporte ela recebia para auxiliar nesse processo, posto que era evidente que a limitação na comunicação estava comprometendo o processo de alfabetização do seu aluno. Ela falou que faz o possível para trazer bastante imagens aos cartazes, preferindo sempre explorar cartões com alfabetos ilustrados. Ela disse que ele fica mais interessado em atividades com figuras diferentes.

Tal interesse pode ser justificado em Passerine; Avila; Bez (2010), como um meio alternativo de compreensão das complexidades do entorno. Nesse sentido, o uso de imagens pode ser um suporte de fundamental importância, frente às dificuldades, encontradas por essas crianças, diante da significação das percepções.

Durante o momento da observação sistemática ficou evidente a diferenciação na mediação pedagógica entre o aluno com autismo e os demais de sua turma. Deste modo, enquanto seus colegas eram chamados individualmente para o momento de leitura, o menino com TEA fazia atividades de cobrir pontilhados simples e pintar letras.

É oportuno regatar a perspectiva de Pacheco (2008), quando este situa as questões da diferenciação curricular em dois polos distintos: a discriminação negativa, também entendida como ‘Apartheid Curricular’, que separa os alunos entre os aptos e inaptos aos saberes cognitivos; e a discriminação positiva, que se ocupa na diversificação curricular da proposta pedagógica, de maneira a contemplar a necessidade do aluno.

No caso em questão, a discriminação negativa é uma prática evidente, tendo em vista a descrença na capacidade de aprendizagem do aluno, confirmada por adaptações curriculares simplistas (MANTOAN, 2015), que não o desafiam e, ainda, o deixam à margem da proposta curricular abordada com os demais da turma.

Percebeu-se, ainda, que o aluno não atendia as solicitações e orientações da professora, indo ao banheiro constantemente, e se recusando em fazer as atividades. Por vezes, a docente se mostrava indiferente, sem colocar limites, temendo crises e possíveis comportamentos indesejáveis por parte do aluno. As atividades apresentadas eram repetitivas, exigindo um esforço e concentração para uma proposta sem significação muito evidente para a criança.

A sensibilidade quanto aos processos de ajustes para facilitar a alfabetização, bem como a clareza de concepções que balizam tal prática se deu de forma mais evidente na fala da

professora Sandra, da escola AL. Assim, quando questionada sobre o conceito de alfabetização e sobre a relevância de assegurar esse direito a todos, indistintamente, ela esclareceu que:

Alfabetizar vai muito além de aprender a ler e escrever. É mais que decifrar palavras. Muitas vezes a gente pensa que o aluno que lê e escreve está alfabetizado, né. E na verdade não é bem assim. Eu já tive muito aluno que lia e escrevia, mas não conseguia interpretar um texto, entender o que estava lendo. Devemos trabalhar o todo. E não se prender somente em uma parte. Eu gosto muito do pensamento de Paulo Freire quando ele cita a importância da leitura do mundo. Eu aprendi isso, quando comecei meu trabalho na alfabetização de adultos e levo esse pensamento comigo para a vida (Sandra, professora da sala comum da escola AL).

O pensamento da professora se alinha ao que propõe Soares (2020), quando esta afirma que a alfabetização é um processo multifacetado, onde todas as partes devem ser consideradas quando se pretende a harmonia de um todo. De tal modo, não é proveitoso se deter às práticas de uso social da leitura, sem que haja um ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas (OLIVEIRA, 2010). Por outro lado, esse ensino explícito, desvincilhado das oportunidades reais de uso do sistema escrito, resulta em aprendizagens fragmentadas e esvaziadas de sentido para o aprendiz (SOARES, 2020).

Percebida a clara definição teórica que fundamenta a prática da docente, buscou-se saber se sua concepção de alfabetização se estendia ao aluno com TEA, em forma de diferenciações ou ajustes condizentes com as necessidades apresentadas em seu processo de aprendizagem. Assim, ela afirmou que, embora tivesse iniciado com a mesma expectativa, começou a perceber, na vivência e no convívio, que ela precisava mudar, que precisava se adaptar e entender que o tempo do seu aluno era diferente.

Tal como a professora, os estudos de Brande e Zanfelicce (2012) apontam que o trabalho de escolarização e inclusão de um aluno com autismo incide em uma ‘experiência de tempo’- não um tempo que limita as possibilidades, mas “um tempo outro, que não é o do imediatismo, não é o tempo que se quantifica, mas o tempo produzido no diálogo, na interação” (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 46).

É importante que essa noção de tempo qualitativo se estenda à compreensão de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, a fim de que a ansiedade da escola e da família, em busca de resultados imediatos, não repercuta na autoestima da criança, e tampouco, corroborem com a frustração e descrença do professor frente a sua práxis.

Dando prosseguimento, a professora enfatizou que suas perspectivas em relação à criança mudaram, embora a forma de abordagem seja quase a mesma, ou seja, ela mudou e adaptou algumas estratégias sem negar o direito do seu aluno aprender o que os outros aprendem. Trata-se, portanto, de uma diferenciação que atende aos propósitos de Pacheco (2008), à medida que os ajustes se apresentam como proposta de equidade e acesso ao currículo.

Quanto a apropriação do aluno em relação ao sistema de leitura e escrita, a professora mencionou que a criança já conhece algumas letras e se encontra no processo de reconhecimento das sílabas. Ele já conhece várias famílias silábicas, mas ainda tem dificuldades em decodificar esses sons na formação de pequenas palavras.

Durante a observação da sala, percebeu-se que o aluno se senta próximo à professora, e essa, por sua vez, constantemente se dirige a ele para saber seu entendimento sobre o que está sendo explicado. A professora utiliza alfabetos ilustrados e, ao orientar os traçados das letras, costuma dar pistas, contando historinhas para chamar a atenção do seu aluno ou associando a letra a um objeto que se assemelhe a seu formato.

Essa estratégia de evocação e memorização utilizada, embora aplicada de maneira intuitiva, se alinha aos pressupostos de Vygotsky (1984, p. 36), posto que, segundo ele “A criança substitui um processo de memorização instrumental, potencialmente, mais complexo, pela procura de uma representação direta do estímulo, semelhante a uma imagem eidética”. Trata-se, portanto de uma forma de associar abstrações às coisas que fazem sentido para a criança, possibilitando e facilitando o processo de memorização.

Foi solicitado às professoras que elencassem os principais fatores pedagógicos que dificultam a alfabetização dos seus alunos com autismo. Citaram, portanto: a falta de suporte; carência de recursos nas escolas; falta de apoio mais consistente do professor do AEE e da família; ausência de momentos para organização de planejamento e produção de recursos junto com o professor do AEE; ausência de material didático com orientações mais objetivas sobre a alfabetização desses alunos; falta de conhecimento sobre as peculiaridades do TEA e carência de formações que abordem tal temática.

Em relação às concepções de alfabetização adotadas, à luz de Soares (2020) foi possível perceber que a professora Joana atua com foco na faceta linguística, intensificando, de forma mais evidente, a grafia da letra. Sua mediação se dá de maneira intuitiva, tendo em vista que ela não soube afirmar, com clareza, a fundamentação teórica que orienta sua prática.

A professora Leide, por sua vez, transita entre a faceta linguística e a faceta interativa de alfabetização. Possui concepções teóricas fragilizadas e uma clara inconstância entre a fala e a concretização de suas estratégias, posto que, teoricamente, ela afirma que sua mediação atende a uma proposta construtivista, e na prática ela atua de maneira intuitiva, ensinando, de forma assistemática, o nome das letras com foco na sílabação.

A concepção da professora Sandra privilegia a faceta linguística, atrelada a um ensino sistemática da relação entre letras e fonemas, sem desconsiderar a importância e

influência das facetas interativas e socioculturais. Essa prática atende aos pressupostos, considerados mais adequados por Soares (2020), posto que, segundo a autora:

[...]a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se denomina alfabetizar letrando (SOARES, 2020, p. 35).

Portanto, essas práticas atreladas a uma proposta sistemática, dentro de um contexto explícito de significação das convenções linguísticas, fazem todo sentido para o aluno com autismo, desde que suas potencialidades e especificidades sejam consideradas na elaboração de estratégias e disposição de recursos que garantam a efetivação desse direito de aprendizagem.

6.3 Recursos de CAA: Comunicação, Suporte e Mediação da Alfabetização

Além do papel de evidenciar a importância da comunicação no processo de aprendizagem, essa seção se destina a identificar quais recursos de CAA têm sido utilizados para potencializar as habilidades comunicativas, e como esses recursos podem dar suporte e mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo.

Foi levado em consideração os relatos do professor do AEE, posto que, de acordo com Bersch (2010) a responsabilidade pela seleção, elaboração e avaliação desses recursos perpassa pela atribuição desse profissional. A ele cabe, também, orientar o professor da sala comum, o aluno usuário, bem como seus colegas, a fim de que a TA utilizada cumpra seu papel na garantia de acessibilidade.

Outrossim, as falas dos professores da sala comum, também, foram consideradas, posto que, para zelar pela aprendizagem de um aluno com comprometimento nas habilidades comunicativas se faz necessário o uso de suportes que permitam a compreensão dos estímulos, das necessidades e intencionalidades previstas na dinâmica de construção de conhecimentos.

Iniciou-se o aprofundamento nesses indicadores buscando saber qual relevância os profissionais entrevistados atribuem à comunicação, e como tais habilidades implicam no processo de construção de aprendizagens. De tal modo, entendendo a necessidade de facilitar e estimular a comunicação em todos os âmbitos de pertencimento do aluno, a professora Joana (AEE) mencionou que:

A comunicação é fundamental. O diálogo é fundamental na família, na escola, em tudo que é lugar. Até mesmo na forma do aluno te conhecer, pelo que tu falas. Na forma de tu conquistar a confiança dele. Dele te atender melhor. Então o diálogo é fundamental. Ouvir, também a criança é importante. Porque ela vai produzir as palavras, e você vai conhecendo ela mais um pouquinho, para poder ajudar no que for preciso (Joana, professora do AEE da escola IP).

O paradigma tradicional de se fazer educação, coloca, constantemente, o docente na posição do sujeito que fala. No entanto, a sensibilidade da professora, em se colocar como ouvinte do seu aluno, converge com a proposta subjacente aos estudos de Brande; Zanfalice (2012), quando estas citam a importância da experiência da escuta, como algo transformador, por meio do qual é possível se aproximar, criar, torna-se outro, para construir um novo pensar e agir.

De igual modo, a professora Lúcia (sala comum), também, percebe a comunicação como seu principal instrumento de trabalho. De acordo com ela, esse canal precisa ser facilitado entre os pais, a escola, os professores e, principalmente, entre os alunos. Ela entende que o professor deve estar em constante diálogo com todos para que o trabalho dê certo. Os demais professores comungam dessa opinião. A professora Leide (sala comum), ainda, acrescenta que:

A comunicação é essencial... O professor procura, a cada dia se aprimorar em atividades que desenvolvam o interesse do aluno em participar, em se comunicar, em aprender. Meu aluno tem muita dificuldade na comunicação. Mesmo que muitas vezes eu não entenda o que ele está falando, eu me esforço e tento passar para ele que eu sei o que ele quer. E, às vezes quando ele faz o som: 'xiiii', para sinalizar que quer ir ao banheiro. Eu repito para ele como se deve dizer, e quando ele acerta a turma fica toda feliz (Leide, professora da sala comum da escola MN).

A professora utiliza reforçadores para estimular respostas positivas em relação ao comportamento do aluno (SKINNER, 1998). Ao mesmo tempo, demonstra uma falsa compreensão em relação à fala da criança, de maneira a não o desestimular em suas tentativas. Percebe-se, na ação da docente, a valorização de aspectos comunicativos que nem sempre podem ser alcançados pela simples inserção dos recursos de CAA. Posto que, de acordo com Nunes; Walter (2014), a ênfase na interação humana deve anteceder qualquer procedimento ou técnica, pois comunicar é uma ação existencial e vital na relação entre os indivíduos.

Por outro lado, é importante enfatizar que as boas intenções da professora não podem se alicerçar em ações improvisadas na tentativa de acerto. É necessário potencializar as habilidades comunicativas do aluno com tal limitação, adotando recursos pedagógicos e de acessibilidade, que, comprovadamente, colaborem com a participação ativa do aprendiz em seus processos escolares (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Assim, embora que todos tivessem se mostrado cientes da importância de viabilizar a comunicação, não só em termos mais abrangentes, como também, ligada ao propósito de facilitar a expressão e compreensão por parte dos alunos com autismo, a nível de efetivação, percebeu-se uma fragilidade na concretização dos discursos.

Entendendo, pois, que um dos desafios de base da educação inclusiva está em reconhecer e responder às necessidades diversas dos seus alunos, dispondo meios e recursos que garantam o seu direito de acesso ao currículo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Buscou-se saber, por parte dos professores do AEE e dos professores da sala comum, quais conhecimentos possuíam sobre os recursos de TA e quais recursos de CAA estavam sendo disponibilizados aos alunos para mediar o processo de alfabetização.

Nenhum dos professores da sala comum soube conceituar o que seriam os recursos de TA e, tampouco, o que viria a ser os recursos de CAA. Foi unânime, em suas falas, o desconhecimento sobre o tema. Alegaram, por conseguinte, que o sistema escolar, até então, ainda não havia disponibilizado formações ou encontros para debate da temática. A professora Sandra até esboçou uma tentativa de definição, mas ela mesma percebeu que sua conceituação melhor se enquadrava às TIC.

Tal fato não pode ser considerado uma singularidade, apenas, do município que sediou esta pesquisa, posto que estudos como os de Cândido (2015) e os Emer (2011), também, relevaram desconhecimento, por parte dos docentes, sobre a utilidade, e aplicabilidade desses recursos como aliados na superação de barreiras dos alunos. Ademais, relataram que muitos desses suportes acabam por ser inutilizados e descartados, sem atender ao fim a que se destina.

Os professores da Sala de AEE, por sua vez, demonstraram uma apropriação bem superficial sobre a temática. Quando perguntado sobre os conhecimentos que possuíam a respeito dos recursos de TA e sobre a importância e aplicabilidade dos recursos de CAA, a professora Joana respondeu que sabe bem pouco sobre o assunto, apontou, ainda, que possui muita dificuldade com a internet e todo esse aparato tecnológico. Além disso, a escola não fornece esse tipo de suporte e, assim, ela entende que seu atendimento tem deixado um pouco a desejar.

O professor Rogério não conseguiu elaborar um conceito sobre o que seriam esses recursos, pedindo que a pesquisadora explicasse melhor sobre o assunto. O professor Daniel, por sua vez, assumiu que sabe um pouco sobre o assunto, no entanto, sua fala revelou compreender que, somente, os recursos de tecnologia avançada como o tablete e os computadores fazem parte desse conjunto de suporte.

A fragilidade sobre o conhecimento do assunto, por parte dos professores da sala comum e, principalmente, dos professores do AEE, já havia sido sinalizada na seção anterior, diante da constatação de falta de clareza frente suas atribuições nas salas de recursos multifuncionais. De acordo com Brasil (2020, p. 54):

É direito dos educandos do público-alvo da educação especial não apenas o acesso à escola, mas a permanência em escolas genuinamente acessíveis. Também é direito desses educandos participarem de processos e utilizarem produtos e serviços que lhes garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Para garantir o cumprimento desse pressuposto, o professor do AEE, por intermédio da sala de recursos multifuncionais, deve propor serviços e recursos que garantam a acessibilidade ao aluno. Deve, pois, disponibilizar os recursos de TA ao aluno usuário e orientar o professor da sala comum em relação ao uso e possibilidades compensatórias apresentadas por estes (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

A seção anterior, também, deu indícios de que alguns recursos, para ampliar e facilitar as habilidades comunicativas dos alunos, estavam sendo utilizados, ainda que, de maneira intuitiva. Diante disso, a pesquisadora percebeu a necessidade de explicar os conceitos de TA e dos recursos de CAA para melhor visualizar as implicações destes nas práticas de alfabetização do aluno com autismo.

Dadas as devidas explicações, a professora Lúcia mencionou que para facilitar a participação e compreensão da aluna em suas aulas ela se apoia em uma apostila ilustrada de alfabetização. Segundo ela, quanto mais ilustrado os materiais, mais a aluna se interessa pela manipulação. Ela não relatou a presença de nenhum recurso orientado ou disponibilizado pela professora do AEE.

A professora Joana (AEE), pertencente à mesma escola de Lúcia, trabalha com vários materiais, confeccionados por ela, para dar suporte a alfabetização da menina na sala de recursos multifuncionais. Dentre eles, ela apresentou uma ficha de comunicação, contendo todas as letras do alfabeto associadas às figuras com iniciais correspondentes.

A professora possui, ainda, um jogo de memória e fichas de pareamento das letras com as variadas fontes de escrita. Possui, também, um interessante jogo de emoções, onde a criança vai montando expressões faciais, que suscitam o diálogo sobre como foi o seu dia, se está feliz, com fome, ou triste. A professora disse, que a aluna falta bastante, mas quando está na escola, prefere ficar na sala de AEE, mostrando resistência em acompanhar as aulas na sala regular.

Os relatos das professoras fornecem indícios da falta de articulação em suas práticas, deixando clara a confusão frente ao desempenho dos seus papéis na garantia da aprendizagem e inclusão da sua aluna com autismo. Em seus estudos, Serra (2018) também sinaliza essa questão, estendendo essa limitação não só como dos professores da sala comum e do AEE, como também, da equipe pedagógica em geral. Segundo ela, a equipe escolar costuma relatar “o mal-estar com a judicialização da educação inclusiva, e a dificuldade para compreender, com clareza, as atribuições de cada profissional frente à inclusão”.

Diante disso, na fala da professora do AEE, foi possível constatar que ela atua reforçando as aprendizagens da menina, não só em língua portuguesa, como em outras áreas de

conhecimento. Uma ação que seria bem-vista, desde que a função, a qual ela deveria empenhar seus esforços, estivessem sendo cumpridas a contento.

Com efeito, percebeu-se que a professora da sala de AEE elaborou vários recursos para potencializar a interação e comunicação da sua aluna com autismo, porém esses recursos não chegaram à ciência do professor da sala comum. Sim, é importante considerar que existe um investimento de recursos próprios na confecção desses materiais, o que justifica o apego e apropriação destes.

Contudo, caso seja do interesse do professor da sala comum, ele também pode investir na aquisição de seus materiais, ainda que o ideal fosse que a escola os fornecesse. Porém, a articulação, e o planejamento coletivo é inegociável. É necessário, conforme orienta Mendes; Silva (2014), Brande; Zanfelicce (2012) e Bersch; Sartoretto (2010) a organização de espaços destinados a orientação e elaboração conjunta desses recursos, de modo a subsidiar um trabalho mais significativo na proposta de alfabetização desses alunos.

É importante enfatizar que, a exemplo da professora Joana, os demais professores da sala de recurso, também atuam na perspectiva do reforço escolar, e não no planejamento de recursos para eliminação das barreiras que obstruem o acesso ao currículo (BRASIL, 2020). No entanto, ao contrário dela, esses não possuem recursos de TA de baixa tecnologia em sua sala. O que, por sua vez, evidencia que as estratégias utilizadas - atividades xerocopiadas, pontilhados e pinturas de desenhos - não se diferenciam das praticadas nas salas comum, a não ser pelo fato do atendimento ser individual.

Esse tipo de intervenção vai de encontro com o que preconizam as diretrizes da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, posto que esta orienta que as atividades desenvolvidas no AEE devem se diferenciar daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008).

Ademais, mesmo de forma independente e sem articulação com o professor do AEE, a professora Leide e a professora Sandra, ambas da sala comum, utilizam recursos pedagógicos que atendem aos fins de TA e, conseqüentemente, auxiliam na alfabetização e ampliação das habilidades comunicativas dos seus alunos. No entanto, as práticas da professora Leide, desvinculadas de uma ação intencional e sistemática do ensino da língua escrita, se perdem no espontaneísmo do ‘construtivismo mal interpretado’ (SOARES, 2020).

Como já, anteriormente, mencionado, a professora se sente frustrada por perceber que, apesar dos seus esforços, seu aluno não parece avançar na aprendizagem. De igual modo, os estudos de Serra (2018) também apontam essa sensação de impotência por parte dos docentes, em não saber como proceder para alfabetizar estudantes que não são neurotípicos.

Pontua, ainda, que em posse de toda essa responsabilidade, os professores se sentem solitários e sobrecarregados na elaboração de atividades adaptadas, pois relatam que sua formação de base não os prepara para essa tarefa.

A professora Sandra comunga dessa sobrecarga, mas se sente motivada por perceber que, em seu tempo, seu aluno está aprendendo. Em suas mediações ela utiliza fichas de letras, com ênfase nas associações eidéticas sugeridas em Vygostky (1984). Utiliza estratégias como contação de histórias e tenta estabelecer ações previsíveis, garantindo autonomia para que a criança participe dos momentos de interação e exploração das letras. Sua prática, associada a um ensino explícito e sistemático das relações entre grafias e fonemas, permite uma maior visibilidade das implicações dos recursos de CAA na mediação da alfabetização do seu aluno.

Contudo, é importante citar que, embora alinhada a alguns pressupostos considerados assertivos por Soares (2020), Serra (2018) e Nunes; Walter (2014), as adequações, realizadas pela professora, é resultado de práticas intuitivas de erros e acertos. Essas seriam ainda mais satisfatórias se os suportes de base, a saber, articulação com o professor do AEE e acompanhante especializado na sala comum, fossem assegurados a contento.

Assim, foi possível perceber que as implicações dos recursos de CAA no processo de alfabetização de alunos com autismo são satisfatórias, desde que atendam seu papel por excelência, no rompimento de barreiras que obstruem o acesso à aprendizagem. Não obstante a isso, é importante que o professor fundamente suas práticas alfabetizadoras em ações explícitas e sistemáticas, que considerem as necessidades e potencialidades do aluno que se pretende alfabetizar.

Consubstancia-se, portanto, como Bersch (2010) que não basta somente a inserção desses suportes, tampouco, sua centralização e utilização, apenas nas salas de recursos. É importante que o professor da sala comum tenha acesso, para que, aliado a práticas de alfabetização explícitas, sistemáticas e fundamentadas, possa oferecer processos pedagógicos mais sólidos e adequados às necessidades de aprendizagem de seus alunos (SOARES 2020).

6.4 Produto Educacional: Proposta metodológica de acessibilidade para mediar a alfabetização de alunos com autismo

Como Ostermann e Rezende (2009), entende-se a necessidade de produtos educacionais que não se limitem, apenas, em contemplar a eficiência de um método de ensinar determinado conteúdo, mas que envolva uma reflexão sobre um problema educacional vivido. A pertinência desse apontamento suscitou espaços de escuta, que viabilizaram um olhar sensível às inquietações docentes e aos respectivos problemas materializados em seu contexto pedagógico.

Com efeito, conforme sinalizado neste estudo, várias questões têm se colocado como barreira na garantia de aprendizagem e, conseqüentemente, alfabetização do aluno com autismo, dos quais se destacam: a falta de articulação entre os docentes, ausência de suporte e de formações com implicações mais claras, e, sobretudo, a dificuldade em conduzir um trabalho sistemático de alfabetização, ajustado às especificidades e interesses do aluno no espectro.

Portanto, sem a pretensa intenção de propor um material que se desenhe como panaceia diante das problemáticas citadas, buscou-se, por meio do produto, fruto desta pesquisa, elencar sugestões, para um trabalho de alfabetização ajustado às especificidades dos alunos com TEA. Elaborou-se, assim, uma cartilha ressignificada de alfabetização, subsidiada por uma proposta metodológica de acessibilidade.

Esse material tem por objetivo sugerir aos professores orientações objetivas, explícitas e sistemáticas para conduzir o processo de alfabetização de alunos com autismo, apoiando-se em recursos que facilitem a compreensão dos textos e potencializem as capacidades comunicativas desses alunos. A cartilha preza por uma certa previsibilidade nas ações de exploração da língua escrita, uma vez que o apego à rotina se constitui uma das peculiaridades do espectro (BRITES; BRITES, 2019; GAIATO, 2020).

De tal modo, alinhado à perspectiva de Amato; Fernandes (2010), entende-se que a ampla variabilidade do espectro contempla a especificação desse transtorno em duas categorias: autismo verbal e não verbal. Este último engloba os sujeitos com TEA que não conseguem utilizar a fala convencional para expressar suas ideias e necessidades, precisando de suportes alternativos para viabilizar sua comunicação. Enquanto o primeiro enquadra as pessoas com autismo que fazem uso da fala, ainda que de forma limitada e mecânica, necessitando, em alguns casos, de recursos que ampliem e diversifiquem suas habilidades comunicativas.

Direciona-se, portanto, esta proposta às crianças com autismo verbal, tendo em vista este, como caso mais recorrente no município que sediou esta pesquisa. O material foi pensado para contemplar os objetivos do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental), porém poderá se estender aos demais anos, desde que haja um gradativo aumento dos desafios apresentados.

Considerou-se, na seleção e organização desta proposta, as dificuldades, encontradas pelos alunos com TEA, na formulação de hipóteses, na compreensão das abstrações dos conteúdos, nas limitações inerentes aos processos linguísticos e, principalmente, frente a lógica de compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético. E, diante disso, buscou-se indicadores explícitos para exploração das relações existentes entre letras e fonemas.

Com efeito, as etapas sugeridas se apresentam como um convite para uma ação individualizada ao aluno que se pretende alfabetizar, à medida que o professor deverá dispor de um tempo específico para estimular, orientar e avaliar o nível de compreensão dos alunos sobre as habilidades de leitura que possuem e/ou precisam alcançar. Não obstante a isso, o docente deve ser, também, um modelo leitor, propondo e aproveitando momentos em que a leitura flua enquanto possibilidade de estímulo ao conhecimento e criatividade.

Adota-se, neste material, a perspectiva teórica de Soares (2020), por entender como ela que alfabetização se fundamenta em ações multifacetadas, onde o ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas devem ser práticas basilares, seguidas de problematizações que considerem a funcionalidade e uso social da leitura e escrita.

Considerando essa premissa, achou-se pertinente adotar o método sintético de alfabetização, privilegiando exercícios e atividades que possibilitem a reflexão entre a grafia das letras e o som que estas possuem. Em vista disso, a cartilha é iniciada com a apresentação das letras que compõem o alfabeto. A intenção, neste primeiro momento, não é que os alunos as memorizem, exaustivamente, mas que reconheçam sua funcionalidade e os sons que possuem.

De tal forma, o conhecimento sobre as consoantes, suas grafias, sons e relações com as vogais serão aprofundados por etapas, seguindo a lógica sugerida nesta proposta. No entanto, a aprendizagem das vogais deve ser um condicionante para as fases subsequentes de exploração do princípio alfabético.

A sistematização das sílabas e sons a serem trabalhados por módulo será regida pela proposta de palavração adotada por Freire (1994), contida no método analítico de alfabetização. Nesse sentido, serão apresentadas palavras geradoras, que suscitarão conversas, músicas, histórias e problematizações, para, posteriormente, servirem de ponto de partida para exploração das sílabas simples e demais convenções da língua escrita.

Nesse processo, conforme sugerido por Freire (1989), é indicado o levantamento do universo vocabular do sujeito que se pretende alfabetizar. As palavras selecionadas para este produto tiveram por base os interesses dos participantes nesta pesquisa. Porém, o professor, de posse deste material, poderá fazer essa sondagem inicial, privilegiando, sobretudo, o hiperfoco dos seus alunos, que é uma especificidade, geralmente, presente no TEA, onde o indivíduo nutre interesses expressivo e restrito por determinado objeto ou assunto (BRITES; BRITES, 2019).

Partindo dessas palavras, os elementos de exploração grafofônico encontram-se dispostos de maneira categorizada, em forma de composição e decomposição silábica. A

proposta de exploração das sílabas e interpretação textual deverá ser atrelada à utilização de fichas de ampliação de habilidades comunicativas, que fornecerão pistas sobre os sons representados.

Selecionou-se textos simples que foram adaptados para melhor compreensão dos leitores em estágio inicial de alfabetização, que apresentam limitações frente ao entendimento de figuras de linguagem e mensagens implícitas nos enunciados. Além das atividades, sugestões e textos elaborados pela autora, esse material conta com uma compilação de obras e atividades presentes em sites, blogs, livros e demais páginas voltadas para alfabetização e letramento. Todas as obras utilizadas poderão ser acompanhadas nos links de referência.

Considerando a relevância de que o professor tenha princípios teóricos claros para fundamentar sua prática (SOARES, 2020), reitera-se que o carro chefe desta proposta será o método fônico e o método de palavração de Paulo Freire, no qual, partindo de um tema gerador, possibilidades de exploração serão lançadas por intermédio de textos de gêneros diversos, rodas de conversas e demais formas de interação subsidiadas por recursos de CAA. Segue-se, por último, para um trabalho efetivo de decomposição e composição silábica.

A princípio, o foco de exploração desta cartilha serão as sílabas simples. No entanto, o nível de complexidade no ensino das relações linguísticas deve ser ampliado de forma gradativa. Vale ressaltar que as flexibilizações aqui apresentadas podem beneficiar a todos os alunos, indistintamente, posto que a maneira de disposição dos conteúdos facilitará a compreensão das abstrações presentes no processo de leitura.

Diante do exposto, é importante clarificar que não existe receita pronta para alfabetização. Em vista disso, não se pretende superestimar esta metodologia, garantindo eficiência em todos os casos em que se aplique. E, sim, propor que as orientações disponibilizadas fomentem a necessidade de ações planejadas que considerem as peculiaridades, tempos e ritmos diferenciados na mediação da aprendizagem dos alunos que se pretende alfabetizar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constitucionalmente, o direito de aprender, de forma contínua e autônoma, tem como premissa de base, a aquisição funcional das habilidades de leitura e escrita. Por sua vez, a garantia de tais habilidades se fundamentam em ações complexas, exigindo do professor da sala comum, enquanto sujeito estreitamente envolvido no processo, ações e fundamentações teóricas claras para conduzir sua prática.

Em se tratando da alfabetização do aluno com autismo, cujas peculiaridades costumam ser vistas como complicadores do processo, além de práticas bem fundamentadas, é importante que o docente conheça as especificidades do transtorno, sem desconsiderar as subjetividades do sujeito que aprende: seus interesses, limites, potencialidades e saberes já construídos no processo.

Em posse da identificação dessas especificidades, é necessário que a escola, por intermédio, principalmente do professor do AEE, elabore respostas capazes de eliminar as barreiras que obstruem o acesso ao currículo e que, mais especificamente, costumam limitar as possibilidades de alfabetização desses alunos.

Cabe enfatizar que, dentre as várias características que compõem o transtorno, a limitação na área da linguagem é vista como fator que mais compromete o processo de aquisição e compreensão das convenções escritas. Portanto, planejar e dispor o uso de recursos de CAA, para potencializar a interação e comunicação dos seus usuários, configura-se uma ação promissora na facilitação das suas aprendizagens.

Levantou-se, diante disso, a hipótese de que os recursos de CAA, atrelados às práticas pedagógicas sistemáticas e bem fundamentadas para o ensino da leitura e escrita, implicam em ações mais sólidas e satisfatórias no processo de alfabetização dos alunos com autismo. E assim, por meio desta pesquisa, buscou-se analisar as implicações dos recursos do CAA na mediação do processo de alfabetização desses alunos.

A análise dessas implicações não poderia ser qualificada, apenas, pela simples observação da prática docente, tampouco, pela mera inserção (ou não) dos recursos de TA em sua proposta metodológica. Sendo necessário, portanto, a reflexão sobre os principais indicadores inerentes ao processo, dos quais se destacaram: a articulação entre os docentes, os tipos de recursos utilizados, tipos de intervenção, mediação, planejamento, definições sólidas das atribuições dos atores envolvidos no processo e, sobretudo, a identificação das concepções que fundamentam as práticas alfabetizadoras dos professores.

Assim, os dados coletados permitiram perceber a fragilidade de fundamentação teórica para conduzir o processo de alfabetização desses alunos. Onde, das três professoras da

sala comum entrevistadas, apenas uma situava o seu fazer em definições claras e sistemáticas para o ensino da leitura. As demais atuavam de maneira intuitiva, não possuindo fundamentações teóricas claras para conduzir o processo, inspiradas, com efeito, nos princípios às quais foram alfabetizadas.

Essas professoras se mostraram sobrecarregadas, e em alguns casos, impotentes, diante da tarefa de disponibilizar adequações e ajustes para possibilitar o processo de alfabetização desses alunos. O sentimento de solidão diante desse desafio foi ratificado, principalmente, pela falta de apoio da escola e, especificamente, falta de articulação e suporte do professor do AEE.

Por sua vez, os professores do AEE, também não possuíam suporte para uma atuação satisfatória. Ademais, algumas salas destinadas à prestação desse serviço eram utilizadas como depósitos, servindo para organizar e guardar os materiais administrativos. Dos três entrevistados, apenas uma professora, investia na compra de subsídios para elaborar seus próprios recursos de baixa tecnologia. Por sua vez, esses materiais não eram utilizados pelos alunos nas salas comuns.

A falta de clareza, frente ao objetivo de atuação na sala de recursos multifuncionais, fazia com que os professores do AEE limitassem sua prática às esporádicas ações de reforço escolar. Outro fator evidente na fala de todos os entrevistados, foi a falta de formações que, de fato, atendessem às necessidades dos envolvidos no processo de inclusão. E, também, ausência de espaços na escola para confecção de recursos, planejamento e alinhamento de ideias entre o professor do AEE e o professor da sala comum.

Um fator que fugiu às hipóteses levantadas, foi que alguns professores das salas comum, sem orientações e o devido suporte dos professores das salas de AEE, estavam construindo seus próprios recursos de CAA, e os utilizando de maneira intuitiva, uma vez que teoricamente, não conseguiram elaborar definições de clarificassem o conceito e utilidade dos recursos de TA e dos recursos de CAA.

Não obstante a isso, os materiais produzidos estavam sendo utilizados a serviço da ampliação das habilidades comunicativas do aluno no espectro. No entanto, em apenas um caso, o seu uso estava atrelado a mediações bem fundamentadas para o ensino sistemático da língua escrita. Essa circunstância corroborou a hipótese de que os recursos de CAA, atrelado a práticas bem fundamentadas para o ensino da leitura e da escrita, podem ter implicações evidentes no processo de alfabetização desses alunos. Posto que, de todos os casos acompanhados, esse foi o único, em que o aluno com TEA envolvido, se mostrou em evolução no percurso de apropriação da leitura e da escrita.

No entanto o desenvolvimento dessa proposta seria ainda mais satisfatório se os indicadores subjacentes ao processo – articulação com o professor do AEE, apoio da escola e da família, clareza dos papéis dos atores envolvidos- estivessem imbricados na garantia de respostas à altura das necessidades dos seus aprendizes.

No cenário de tais reflexões, foi possível perceber a complexidade envolvida na garantia de acessibilidade e alfabetização dos alunos com autismo. Entende-se, portanto, que a contribuição desta pesquisa pode ser significativa, por ter revelado nuances da fragilidade do sistema público na concretização de um ensino, efetivamente, inclusivo, que zele pela garantia do direito de ser alfabetizado.

Enfatiza-se, no entanto, a pertinência de novos estudos que popularizem, ainda mais, os conceitos e contribuições dos recursos de TA. É necessário ainda, que mais pesquisas sejam direcionadas a refletir sobre a materialização da educação inclusiva, no âmago das realidades do ensino público brasileiro.

A literatura costuma ser rica em fundamentações que enaltece a importância da inclusão, importância essa, inegociável e irrefutável. No entanto, ainda se percebe a carência de estudos que se aprofundem sobre a aplicabilidade das políticas de educação inclusiva no cenário de concretização e problematização dos discursos.

REFERÊNCIA

- AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAVALCANTE, M. O. (Org.). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo et al. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019.
- American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5 (5th ed.)**. Washington, DC: American Psychiatric Association. 2013.
- ANACHE, Alexandra Ayach. **Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual: Desafios para o professor**. In: Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência/ organizadoras Albertina Mitjás Martínez, Maria Carmen Villela Rosa Tacca. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.
- ARIAS, Lesly Gutiérrez. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa Trabalho colaborativo e coensino: uma abordagem à inclusão educacional Collaborative work and co-teaching: an approach to educational inclusion. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, n. e2015321, p. 1-14, 2020.
- BABBIE, Earl. **Método da Pesquisa de Survey/ Earl Babbie**: Tradução de Guilherme Cezarino- Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. 70. São Paulo: 2011.
- BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. **Porto Alegre: CEDI**, v. 21, 2017.
- BERSCH, Rita; SARTORETTO, Mara Lúcia. **O que é a comunicação aumentativa e alternativa? Assistiva Tecnologia e Educação**. 2021. Disponível em: assistiva.com.br/ca.html. Acesso em: 13/01/2022.
- BERSCH, Rita; SARTORETTO, Mara Lúcia. **O que é um sistema de símbolos gráficos? O que é o PCS? O que é o software Boardmaker?** Bengala Legal. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/boardmaker> . Acesso em: 13/01/2022.
- BEUKELMAN, David R; MIRENDA, Pat. **Augmentative and Alternative Communication: Supporting children and adults with complex communication needs** (3ª ed.). Paul H Brookes Publishing. 2005.
- BOSA, Cleonice. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo**. Psicologia: reflexão e crítica, v. 15, p. 77-88, 2002.
- BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

BRASIL . **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório.** Brasília: MEC, 1997. 54p.

BRASIL. **Constituição Federal: República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. Diário Oficial da União, Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção I, p. 1

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021.** Regulamenta o art. 75 da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para discorrer sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do plano nacional de tecnologia assistiva. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.645-de-11-de-marco-de-2021-307923632> Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 03/01/2021.

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, 16 de abril de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 01 de dezembro de 2021

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC. 2008. Disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** MEC.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Câmara dos Deputados. 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-normaatualizada-pl.pdf> Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035> Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com deficiência. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas- CAT**. Coord/SEDH/PR. 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 01/12/2021.

BRASÍLIA. **Cartilha dos Direitos da Pessoa com Autismo**. Gestão 2016/2018. Seccional da Ordem dos Advogados do Brasil do Distrito Federal. 2018.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial**. Editora Gente Liv e Edit Ltd, 2019.

BUCHWEITZ, Augusto. Desenvolvimento da linguagem e da leitura no cérebro hoje: neuromarcadores e o caso da previsão. **Jornal de pediatria**, v. 92, p. 8-13, 2016.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-168, maio/ago. 2003.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal**. 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: Contrastes e semelhanças entre dois países** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.-1.ed.- Curitiba: Appris, 2018.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

CARVALHO FILHA et al. O uso de aplicativos digitais no processo ensino-aprendizagem de crianças no espectro do autismo: uma revisão integrativa. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 91, n. 29, 2020.

CORREIA, Helen Cristina; VICTOR, Sonia Lopes. **Processo de Inclusão de uma criança com autismo na Educação Infantil: Análise das Práticas Pedagógicas**. In/ Autismo e Inclusão Escolar: Percursos, desafios, possibilidades/ Organização Ivone Martins de Oliveira.- 1.ed.-Curitiba,PR: CRV, 2015.

CRUZ, Mara Monteiro; DO NASCIMENTO, Fabiana Ferreira. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, n. 1, p. 43-65, 2018.

DA SILVA, Jani Alves; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar?. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, 2013.

DA SILVA, Pedro Caldeira. **Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo DIR**. Análise psicológica, v. 21, n. 1, p. 31-39, 2003.

DUARTE, Cintia Perez; DE LIMA VELLOSO, Renata. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

EMER, Simone. **A Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicadas como tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais e sala de aula**. 2011. 163 fDissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2011.

ENCARNAÇÃO, Pedro.; AZEVEDO, Luís; LONDRAL, Ana Rita. Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência. **Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Editorial do Ministério da Educação e Ciência**, 2015.

FERNANDES, Lorena Barolho; SCHLESENER, Anita ; MOSQUERA, Carlos . **Breve histórico da pessoa com deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132-144.2011.

FERREIRA, Denise de Souza. **SCALA - Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de pessoas com Autismo**. Prof. Dnz. Disponível em: http://dnzferreira.blogspot.com/2014/06/scala-sistema-de-comunicacao_8.html. Acesso em: 13/01/2022.

FERREIRO, Emília ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização: Volume 6**. Cortez Editora, 2017.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011.

FRANCO, Sergio. Medicina diagnóstica. **Entenda o que é o lockdown, e a importância durante a pandemia do COVID-19**. 12 de julho de 2021. Disponível em: <https://sergiofranco.com.br/saude/lockdown>. Acesso em: 30/11/2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Ed. Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro, 1967.

GAIATO, Mayra- **S.O.S. Autismo: Guia Completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: nVersos ,2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica**, p. 65-92, 2012.

GERHARDT, Tatiana Egel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Metodologia da Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SILVA, Raquel Sousa; DE ALCÂNTARA, Juliana Nascimento; DE SOUZA, Thays Alves; RALIN, Vera Lucia Oliveira. O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 359-373, 2016.

GLAT, Rosana. PLETSCH, Márcia Denise. (org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, p. 375-396, 2010.

GRANDIN, Temple. **O cérebro Autista/ Temple Grandin, Richard Panek; tradução**. 12ª ed. Cristina Cavalcanti.-12ª ed.-Rio de Janeiro: Record, 2020.

ISO. International Organization for Standardization, versão 9999:2016.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. In: A luta pela educação do deficiente mental no Brasil . 1992. p. 123-123.

JUSTO, Cipriano. A crise do modelo biomédico e a resposta da promoção da saúde. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, v. 28, n. 2, p. 117–118, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, p. 51-68, 2018.7

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma Ferraz ; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia ; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar- O que é? Por quê? Como fazer?/** Maria Teresa Eglér Mantoan. 1. Reimpressão- São Paulo: Summus,2015.

MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação : equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa**. [2. ed.] / Eduardo José Manzini, Débora Deliberato. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006.

MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Letramento e alfabetização de jovens e adultos: um trabalho com gêneros textuais do cotidiano. **Dialogia**, n. 37, p. 18218, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 9-22, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago, 2010.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-15, 2014.

MERTINS, Simone; DA SILVA, Carla Melo; RAMOS, Maurivan Güntzel. A linguagem como comunicação e modo de aprender: a análise de narrativas de professores de ciências da natureza. **Revista debates em ensino de química**, 2018.

MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque et al. Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 26, 2021.

MORAES, Roque. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 15, n. 1, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. Editora: elhoramentos. São Paulo. 2012.

MORALES, Juliana. **Dia Mundial da Alfabetização: a situação do Brasil e desafios na pandemia**. E Guia do Estudante. 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/dia-mundial-da-alfabetizacao-a-situacao-do-brasil-e-desafios-na-pandemia/> Acesso em: 04/03/2022.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista uFG**, v. 20, n. 26, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. Unesp, 2000.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy: report of the national early literacy panel**. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NUNES, Débora Regina de Paula; SANTOS, Larissa Bezerra dos. Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 59-69, 2015.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 619-632, 2016.

NUNES, Leila Regina; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. **A comunicação alternativa para além das tecnologias assistivas**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas= Arquivos de Análise de Políticas Educacionais , v. 22, n. 1, pág. 53, 2014.

OLIVEIRA, Ivone Martins; SANTOS, Emilene Coco dos Santos; CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti; MONTICELLI, Fernanda Ferreyro; LISBOA, Sulamyta Silva Pinto. **A Educação de Alunos com Autismo e as Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva**. in/ Autismo e Inclusão Escolar: Percursos, desafios, possibilidades/ Organização Ivone Martins de Oliveira.-1.ed.-Curitiba,PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 669-709, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf Acesso em: 02/02/2022

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 14, n. 28, 2008.

PASSERINO, Liliana; AVILA, Barbara Gorziza; BEZ, Maria Rosangela. SCALA: um Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo. **RENOTE**, v. 8, n. 2, 2010. PERISSINOTO Jacy; CHIARI Brasília Maria . **A avaliação como ação precursora do diagnóstico**. In: Andrade CRF, Marcondes E, coordenadores. Fonoaudiologia em pediatria. São Paulo: Sarvier; 2003. p.135-40.

PRIETO, Rosangela Gavioli et al. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, p. 105-116, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAM Technology Initiative for Disabled and Elderly People – TIDE. **Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology**. European Commission – DGXIII. 1998.

RADABAUGH, M. P. NIDRR's Long Range Plan - **Technology for Access and Function Research Section Two**: NIDDR Research Agenda Chapter 5: Technology for access and function. 1993.

REIS, Helena Isabel da Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. Características e especificidades da comunicação social na perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 325-336, 2016.

RODRIGUES, David. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. **as tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**, p. 25, 2012.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Mitjans Albertina. **A Superação das Dificuldades de Aprendizagem e as mudanças na Subjetividade**. In: Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência/ organizadoras Albertina Mitjans Martínez, Maria Carmen Villela Rosa Tacca. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.

SANTAROSA, L. M. C. Escola virtual para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. **Revista de Informática Educativa**, Bogotá, n. 10, p. 115-138, 1997.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Acessibilidade na comunicação é um direito-comunicação alternativa é um caminho. **Revista Teias**, v. 9, n. 18, p. 9, 2008.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SERRA, Antonio Roberto Coelho et al. **A empresarização do sagrado: Um estudo sobre a estruturação de igrejas dos protestantismos brasileiros**. 2005.

SERRA, Dayse. **Alfabetização de alunos com TEA**. Rio de Janeiro, 2018.

SIGMAN, Marian; CAPPS, Lisa. **Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva**. Ediciones Morata, 2000.

SKINNER, Burrhus Frederic. 1904 - **Ciência e Comportamento Humano**. B. F. SKINNER; Tradução de: João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. – 10. Ed – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1.ed., 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 351-366, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas: 1992.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ações sobre a necessidade educativa especiais**. Brasília : CORDE, 1994.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 139-151, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras escogidas V: **fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

WELCHMANN, Marion. **Dislexia: suas dúvidas respondidas**. Tradução de Maria Angela, Nico e Eliane M.R. Corloni. São Paulo: ABO, 1997-p.91. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM

1 TRAÇANDO O PERFIL DO ENTREVISTADO

1.1 Identificação

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome social: _____

Sexo: () Masculino () Feminino () Homem transgênero () Mulher transgênero () Não sei responder () Prefiro não responder

Formação inicial: _____

Especialização: _____ () Mestrado () Doutorado

Faixa etária: () 18- 20 () 21- 30 () 31-40 () 41- 50 () mais de 50 anos

1.2 Dados Profissionais

Tempo de docência no município: _____

Participa de cursos ou programas de formação continuada? _____

Quais costumam ser as áreas ou modalidades de formação? _____

Frequência: às vezes () dificilmente() () constantemente () só quando fornecido pela rede de ensino

Qual seu nível de satisfação com os cursos ofertados pela rede de ensino?

Você se sente valorizado(a) em sua profissão? Por quê?

2 APROXIMAÇÃO COM O TEMA

- 1- Você costuma receber alunos com deficiência nas turmas em que atua?
- 2- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA nas salas regulares de ensino?
- 3- Você possui experiência na mediação pedagógica com alunos no TEA?
- 4- Como você classifica seu grau de compreensão sobre as peculiaridades do Transtorno do Espectro Autista?

- 5- Quais suportes pedagógicos você recebe para auxiliar na alfabetização e escolarização do seu aluno no TEA?
- 6- O aluno no TEA conta com algum acompanhante especializado?
- 7- Seu aluno participa de terapias ou recebe apoio multidisciplinar?
- 8- Você poderia caracterizar, em linhas gerais, seu aluno com autismo?
- 9- Como é a participação desse aluno nas atividades propostas à turma ? Ele participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?
- 10- Quais os principais fatores pedagógicos que limitam ou possibilitam a aprendizagem do seu aluno com autismo?
- 11- Seu aluno no TEA conta com o Atendimento Educacional Especializado no Contraturno? Com qual frequência?
- 12- Que tipo de apoio você recebe do professor do AAEE?

2 RECURSOS DE CAA

- 13- O que você compreende por Tecnologia Assistiva e Recursos de CAA?
- 14- Você utiliza algum desses recursos para facilitar ou ampliar as habilidades comunicativas do seu aluno no TEA? Qual? Caso não utilize, justifique o porquê?
- 15- Como se deu a elaboração ou aquisição desses recursos?
- 16- Qual tipo de apoio você recebeu do professor do AEE na implementação do recurso junto ao seu aluno?
- 17- Seu aluno consegue interagir com seus colegas e demais pessoas do seu entorno por intermédios dos recursos adotados?
- 18- Os recursos selecionados e colocados à disposição dos alunos estão atingindo os objetivos educacionais aos quais foram propostos?
- 19- A utilização dos recursos está sendo acompanhada pelo professor do AEE, para a realização das adequações necessárias?
- 20- O aluno usuário está sendo ouvido com relação à funcionalidade do recurso?
- 21- Caso não utilize os recursos de CAA, que tipo de ajuste você costuma realizar para facilitar a comunicação e mediar a aprendizagem do seu aluno com TEA?

4 ALFABETIZAÇÃO

- 22- Há quanto tempo você atua na alfabetização?

- 23- O que você entende por alfabetização?
- 24- Sua percepção e estratégia de alfabetização é a mesma para alunos com ou sem autismo? Justifique:
- 25- Quais procedimentos ou instrumentos avaliativos você utiliza para analisar a habilidade de leitura e escrita do seu aluno com TEA?
- 26- Em qual processo de apropriação da leitura e escrita seu aluno com TEA se encontra?
- () Só conhece as letras do alfabeto
 - () Não diferencia letras de desenhos
 - () Já se apropriou do princípio alfabético(aprendeu a relação grafofônica)
 - () Já consegue ler palavras com sílabas simples
 - () Já consegue ler palavras com sílabas complexas
 - () outros? Especifique.
- 27- Na sua perspectiva, quais os principais fatores que limitam e/ ou possibilitam a alfabetização de alunos no TEA?

5 IMPLICAÇÕES DOS RECURSOS DE CAA NA ALFABETIZAÇÃO

- 28- Que importância você atribui à comunicação no processo de mediação da aprendizagem dos alunos?
- 29- Você utiliza recursos de CAA para mediar a alfabetização do seu aluno com autismo?
- 30- Você costuma elaborar, em parceria com o professor da sala comum, recursos de CAA condizentes com a proposta de alfabetização do seu aluno?
- 31- Como você avalia a contribuição desses recursos no processo de alfabetização do seu aluno?
- 32- Você recebe orientações ou formações voltadas para mediar a alfabetização com auxílio de recursos de ampliação das habilidades comunicativas?
- 33- Que tipo de suporte(técnicos, livros, formações, recursos humanos) você gostaria de receber para auxiliar no processo de alfabetização do seu aluno por intermédio dos recursos de CAA?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA SALA DE AEE

1 TRAÇANDO O PERFIL DO ENTREVISTADO

1.1 Identificação

Data: ____/____/____

Nome: _____

Nome social: _____

Sexo: () Masculino () Feminino () Homem transgênero () Mulher transgênero () Não sei responder () Prefiro não responder

Formação inicial: _____

Especialização: _____ () Mestrado () Doutorado

Faixa etária: () 18- 20 () 21- 30 () 31-40 () 41- 50 () mais de 50 anos

1.2 Dados Profissionais

Tempo de docência no município: _____

Participa de cursos ou programas de formação continuada? _____

Quais costumam ser as áreas ou modalidades de formação? _____

Frequência: às vezes () dificilmente () () constantemente () só quando fornecido pela rede de ensino

Qual seu nível de satisfação com os cursos ofertados pela rede de ensino?

Você se sente valorizado(a) em sua profissão? Por quê?

2 APROXIMAÇÃO COM O TEMA

1-Há quanto tempo atua na sala de recursos multifuncionais? E com alunos com TEA?

2-Como acontece o trabalho com a professora da sala de aula regular? Existe articulação no planejamento? Exemplifique situações em que isso se configura?

3-Quais são as principais dificuldades que você encontra no atendimento do aluno com autismo?

4-Como você organiza o cronograma de atendimento nas salas de recursos?

5-Quais os conteúdos e habilidades você costuma trabalhar com o aluno com autismo?

3 RECURSOS DE CAA

6-O que você compreende por Tecnologia Assistiva e Recursos de CAA?

7-Você utiliza algum desses recursos para facilitar ou ampliar as habilidades comunicativas do seu aluno no TEA? Qual? Caso não utilize, justifique o porquê?

8-Você está acompanhando a utilização dos recursos, para a realização das adequações necessárias?

9-Como se deu a elaboração e/ou acesso a esses recursos?

3.1 Recursos de baixa tecnologia/ recursos de alta tecnologia

10-A escola dispõe de sala de atendimento multifuncional equipada com recursos de alta tecnologia? Quais? Estão em perfeito estado de uso?

11-Você possui formação para utilização desses recursos?

12- Quais recursos de alta tecnologia você costuma utilizar com seus alunos?

13- Quais suportes você recebe para elaboração dos recursos de baixa tecnologia?

3.2 Vocabulário

14- O vocabulário do seu aluno com TEA foi considerado na elaboração do recurso?

15- Considerou-se os contextos e principais necessidades e interesses do aluno?

16-Que tipo de atendimento na área da saúde ou da educação seu aluno já recebe, e quais são os profissionais envolvidos neste atendimento?

17- O aluno usuário está sendo ouvido com relação à funcionalidade do recurso de CAA?

3.3 Símbolos gráficos

18- Como procedeu a escolha dos símbolos que compõe o recurso?

19- Considerou-se tamanho, contrastes , contextos e objetivos de aprendizagem?

20- Você tem dificuldades no processo de seleção e categorização desses símbolos?

21- Quais sistemas simbólicos você costuma utilizar?

() Sistema BLIS () Sistema PIC () Sistema PCS

4 IMPLICAÇÕES DOS RECURSOS DE CAA NO PROCESSO ALFABETIZAÇÃO

22- Que importância você atribui à comunicação no processo de mediação da aprendizagem dos alunos?

23- Quais as necessidades relacionadas a recursos pedagógicos ou de acessibilidade apontadas pelos professores da sala comum para mediar o processo de alfabetização do aluno com autismo?

24- Como o aluno se comporta diante da rotina de atividades de leitura e escrita, propostas na sala comum? Ele participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?

25-Quais principais barreiras costumam limitar à participação e o aprendizado do aluno nas tarefas escolares, e de que forma poderão ser eliminadas com a utilização de recursos pedagógicos acessíveis?

26-Você costuma elaborar, em parceria com o professor da sala comum, recursos de CAA condizentes com a proposta de alfabetização do seu aluno?

27-De que forma você auxilia no processo de alfabetização do seu aluno com TEA

APÊNDICE C- Roteiro de Observação Sistemática- Sala Comum

Nome de escola: _____

Turma: _____ Turno: _____

Total de alunos(as): _____ Quantidade de alunos(as) com TEA na turma: _____

1 ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS QUANTO A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

- a) Qual a localização da escola?
- b) A escola é organizada de forma acessível aos(às) alunos(as) com TEA?(Ex: Espaços sinalizados ou representados com imagens ou pictogramas para facilitar sua localização e autonomia)
- c) Possui sala de recursos multifuncionais?
- d) As Tecnologias Educacionais e/ou Assistivas que compõem essas salas estão em perfeito estado de uso?
- e) A turma em que o(a) aluno(a) com TEA estuda é ventilada e arejada?
- f) Qual a disposição das cadeiras?
- g) Existe um equilíbrio em relação ornamentação e organização da sala, a fim de garantir acessibilidade e evitar poluição visual?
- h) Em que lugar na sala o(a) aluno(a) costuma sentar-se?

2 CARACTERÍSTICAS DO(A) ALUNO(A) COM TEA: (IDADE, COMPORTAMENTOS, COMUNICAÇÃO, ORGANIZAÇÃO, AUTONOMIA:

- a) O aluno costuma interagir e se comunicar com o professor e os colegas?
- b) O aluno consegue sustentar a atenção nas aulas e atividades propostas?
- c) O aluno permanece durante todo o turno em sala de aula?
- d) O aluno atende às solicitações do professor?
- e) O aluno recebe o suporte de algum especialista ou mediador durante as atividades?
- f) A atenção do professor é muito requisitada pelo aluno ?

3 IMPLICAÇÕES DOS RECURSOS DE CAA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

- a) O professor motiva e estimula acertos e participação do seu aluno com TEA durante as aulas?
- b) O professor faz usos de recursos variados, como livros, jogos e dinâmicas, para interações em sua aula?
- c) O professor atua como modelo leitor para seu aluno? Costuma ler em voz alta com entonação, utilizando artifícios para chamar a atenção deles?
- d) O professor intervém explicitamente no ensino das convenções da escrita e orientação das relações grafo fônicas?
- e) Qual método(ou estratégia) adotada pelo professor para alfabetizar o aluno com TEA?
- f) O professor utiliza Recursos de CAA para mediar os processos de interação e alfabetização do aluno com TEA? Quais ?
- g) O professor utiliza linguagem clara e objetiva de maneira a favorecer a compreensão e interação do aluno com TEA?
- h) Os recursos de CAA utilizados contemplam formas alternativas para compreensão das convenções dos sistemas de escrita alfabética?

Link do Produto:

https://www.canva.com/design/DAFBPul9CUk/ZhBCUEIN_LaUTkFo31E2Hg/view?utm_content=DAFBPul9CUk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink