

# MEDIAÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA: Um olhar sobre as estratégias pedagógicas na produção de texto escrito

Schirlene Maria de Andrade Queiroz<sup>1</sup>  
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira<sup>2</sup>

## **Resumo:**

Este artigo tematiza a mediação docente na aprendizagem do aluno com TEA, com o objetivo de compreender as estratégias de mediação pedagógica realizadas pelos diferentes docentes que facilitem a produção de textos escritos do aluno com TEA. A pesquisa é do tipo estudo de caso, tendo como participantes três professoras e um aluno com TEA de uma escola pública de Olinda-PE. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas e observações. Constatou-se que mesmo possuindo formação especializada, as professoras têm dificuldades em desenvolver estratégias que favoreçam a produção de textos escritos dos alunos com TEA, havendo necessidade de incremento da formação. Verificou-se ausência de ênfase no eixo da produção de textos escritos e a concepção de que oralidade e a apropriação do sistema alfabéticos são precedentes a esse aprendizado. Pesquisas adicionais poderiam esclarecer os benefícios possíveis de um trabalho simultâneo nos três eixos.

**Palavras chave:** TEA, mediação docente, alfabetização, produção escrita, escola regular

## **1-Introdução**

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA) na escola regular tem sido um desafio, e a maioria das escolas ainda não está preparada para receber esses alunos. Ainda é necessário adequação, tanto em termos de estrutura e recursos, quanto de formação continuada dos profissionais, de modo a possibilitar o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos. O presente artigo tematiza a mediação docente na aprendizagem dos alunos com TEA no ciclo de alfabetização. O interesse pelo tema surgiu durante as disciplinas de Pesquisas e Práticas Pedagógicas (PPP) e do contato com crianças com TEA em uma escola municipal. Percebeu-se então a dificuldade dos professores para elaborar atividades adaptadas e desenvolver estratégias de mediação para facilitar a compreensão do conteúdo para esses alunos.

Destarte, surgiu a seguinte questão: que estratégias de mediação pedagógica são realizadas pelos diferentes docentes para promover a produção textual da criança com TEA no ciclo de alfabetização? A partir daí, tem-se como objetivo geral compreender as estratégias de mediação pedagógica realizadas pelos diferentes docentes (professores da sala regular, professor auxiliar e especialista do atendimento educacional especializado – AEE-) que facilitem a produção de textos escritos do aluno com TEA. Como objetivos específicos, em relação à produção de texto escrito pelo aluno com TEA: (i) analisar as estratégias de mediação

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia, da UFPE. 2018.2 E-mail: schirleneandrade@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Associado do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE.  
E-mail: tandaa@terra.com.br

do professor(a) de sala regular e do professor(a) auxiliar que a favoreçam nos espaços de aprendizagem da escola regular; (ii) identificar os tipos de recursos que a escola disponibiliza que possam contribuir nesse processo; (iii) identificar as estratégias de mediação do especialista da sala de recursos que contribuem nesse sentido.

Com base na abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski, que contribui para a compreensão de uma noção de aprendizagem mais significativa, pautada na mediação, na interação com o outro e na troca com o meio, propôs-se analisar que tipo de estratégias são desenvolvidas na alfabetização dos alunos com TEA no eixo estruturante da produção de textos escritos. Este interesse se vincula à observação de que, em geral, devido às dificuldades sócio-cognitivas, mesmo entre as crianças que verbalizam, poucas desenvolvem uma linguagem adequada (ORRÚ, 2012).

Para fundamentar a pesquisa, foi realizado um levantamento da produção científica de cunho nacional nos portais SCIELO, Periódicos da CAPES e BDTD IBICT, considerando o intervalo de tempo de 2012 a 2017, assumindo como marco histórico a publicação da Lei 12.764/2012, que se constituiu como um documento fundamental para assegurar os direitos das pessoas com TEA. Verifica-se que estudos com abordagem histórico cultural abordando a produção escrita são escassos, aí residindo uma contribuição importante da pesquisa.

O artigo está organizado em cinco subitens. Inicialmente, são apresentados os capítulos teóricos, que tecem considerações a respeito da Inclusão escolar no Brasil e o Transtorno do Espectro Autista – TEA: características e legislação, da Mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e do Alunos com TEA na escola regular e no ciclo de alfabetização. Em seguida, são discutidas a metodologia e análise de resultados envolvendo a concepção de inclusão dos alunos com TEA e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos diferentes docentes e pela escola para favorecer a alfabetização desse aluno, dando relevância ao eixo estrutural de produção de textos escritos e, finalizando, são apresentadas as considerações finais.

## **2-Inclusão Escolar no Brasil e o Transtorno do Espectro Autista – TEA: características e legislação.**

A inclusão escolar, segundo Mantoan (2003 p.16), “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. No caso dos alunos com deficiência, ao longo da história da educação no Brasil, passou-se

basicamente por quatro períodos específicos, a exclusão, a segregação<sup>3</sup>, a integração<sup>4</sup> e, atualmente, a inclusão que, apesar de muitas conquistas, ainda enfrenta muitos desafios.

O debate sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência começou a ser feito no Brasil na década de 1990, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, (UNESCO, 1990), bem como da Declaração de Salamanca em 1994, na qual se discutiu a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, considerada mundialmente um marco para o processo de inclusão, reafirmando o princípio de que a educação é para todos, independentemente das diferenças individuais e reconhecendo a urgência da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no ensino regular (UNESCO, 1994).

A partir daí foram formuladas políticas públicas referentes à inclusão escolar, como a LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Somente em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa garantir educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, incluindo alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular (BRASIL, 2008). Contudo, o TEA só foi reconhecido como deficiência em dezembro de 2012, através da Lei 12.764/12, denominada “Lei Berenice Piana<sup>5</sup>”, que: “institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012c), e do Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 que regulamenta a Lei 12.764 e afirma em seu parágrafo único que: ‘Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo [...]’ (BRASIL, 2014).

O TEA vem sendo estudado desde a década de 1940. O psiquiatra infantil Léo Kanner foi o primeiro a publicar uma investigação minuciosa sobre o “Autismo<sup>6</sup>” em seu artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” para descrever um grupo de onze crianças que apresentavam comportamentos semelhantes, como: “a incapacidade de estabelecer relação com pessoas, um

---

<sup>3</sup> Período em que as pessoas com deficiência eram isoladas do convívio da sociedade, em instituições privadas

<sup>4</sup> Período em que as pessoas com deficiência começaram a frequentar as classes regulares de ensino, mas estas deveriam acompanhar o ritmo daqueles ditos “normais” (MANTOAN, 2002)

<sup>5</sup> A lei foi assim batizada, pois Berenice Piana ficou conhecida por ser mãe de uma criança autista, tendo auxiliado na criação da legislação por meio de uma proposta apresentada à Comissão de Direitos Humanos do Senado.

<sup>6</sup> Termo utilizado pelo autor, nesse estudo será utilizado TEA

vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição ou uso da linguagem, e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividade ritualizada” (ORRÚ, 2012 p.18).

Com o avanço dos estudos, o conceito de “autismo” foi inserido num outro mais abrangente, o TEA. Em 2013, com o lançamento da DSM-V<sup>7</sup>, este passou a ser localizado no grupo dos “transtornos do neurodesenvolvimento”, compreendido enquanto transtorno global do desenvolvimento, caracterizado por um conjunto de sinais que afeta a comunicação, comportamento, - podendo estes serem repetitivos e interesses restritos, apego a rotinas e/ou sensibilidade a aspectos sensoriais, como a barulho, toques e texturas - , e socialização, com maior comprometimento da interação social (BRASIL, 2013; SILVA, GAIATO E REVELES, 2012). Essa classificação diagnóstica é muito importante para que as pessoas com TEA possam ter acesso a serviços, recursos e benefícios públicos, mas também é importante que haja “um grande esforço de conscientização do público quanto ao uso das categorias diagnósticas como instrumentos de ação dos profissionais e não para o julgamento das pessoas pela sociedade”. (BRASIL, 2013 p. 42)

Ao invés da segregação, busca-se para os sujeitos com TEA um pleno desenvolvimento afeto-cognitivo e social, livre de estigmas e limitações culturalmente impostas, evidenciando-se a importância que os recursos educacionais têm para sua consecução (Orrú, 2012). Sanches e Siqueira (2016) afirmam que, para garantir a inclusão, é necessário um projeto de escola que considere as necessidades e limitações de cada sujeito e que apoie alunos e professores, garantindo a utilização de estratégias de ensino diversificadas.

Para tal, se faz necessário pensar na formação de professores que atuam com esse público. Segundo Deimling (2013), com a aprovação da LDB – Lei 9394/96, cresceram as discussões sobre a formação professores, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE – 2001), tem-se em suas metas o oferecimento de curso de especialização para professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 instituiu as diretrizes curriculares do curso de pedagogia e definiu que as instituições de ensino superior deveriam organizar o currículo de formação docente para contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Após a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, todos os cursos foram contemplados com pelo menos uma disciplina sobre Educação Especial em sua matriz curricular.

---

<sup>7</sup> Os DSM é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais

### **3 - Mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**

Um conceito central na abordagem Vigotskiana é o de mediação, processo que ocorre na interação intersubjetiva e com o meio social, através do uso de instrumentos para modificar a natureza e dos signos para regular/controlar o comportamento, enfatizando a interação como mecanismo indispensável para a constituição do sujeito, o qual é sempre pensado como um ser histórico e social. A interação, assim como a mediação e a internalização são expedientes essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), mormente aquelas mais complexas, como a linguagem e o pensamento lógico (VIGOTSKI, 2000). Assim, o professor contribuiria para desenvolver as FPS do aluno com TEA, por meio da mediação pedagógica e de um planejamento bem elaborado com atividades desafiadoras, conduzindo o aluno a apropriar-se do conteúdo e se desenvolver culturalmente, adaptando as atividades às suas especificidades (STEPANHA, 2017).

Desenvolvimento e aprendizagem se relacionam dinamicamente, podendo se estimular reciprocamente. Através da mediação, no campo simbólico ou no concreto, torna-se possível ao indivíduo uma apropriação crescente da linguagem – mediadora por excelência das interações -, de si mesmo, do outro e do mundo ao seu redor. A partir de uma vivência objetiva, interacional/interpessoal, cria-se o que Vigotski (2000) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que seria a distância entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha (zona de desenvolvimento real) e o que ainda precisa de ajuda para realizar, seja de um adulto ou de seus pares (zona de desenvolvimento potencial).

Para Vigotski (2010), apesar dos desafios implicados, a aprendizagem do aluno com déficit cognitivo não difere substancialmente daquela da criança sem deficiência/transtorno do desenvolvimento, apenas se dando de forma qualitativamente diferente. O pensamento vigotskiano contribui, assim, para a superação da estigmatização da criança com TEA subsequente à adoção de uma visão centrada no aspecto patológico e nas limitações associadas, ignorando o papel que as mediações operadas pelo (s) outro (s) exercem no desenvolvimento e no aprendizado, dessa forma reduzindo ainda mais as possibilidades de desenvolvimento. Pior: tal atitude termina, muitas vezes, por negar à criança com TEA o reconhecimento de sua condição de possibilidade de ser sujeito. Ao contrário, a perspectiva histórico-cultural, reconhecendo a importância dos processos de mediação, possibilitaria a esses educandos uma maior apropriação da sua condição de sujeito, inserido nos circuitos dialógicos do meio social e, portanto, capaz de produção linguística (ORRÚ,2012).

#### **4-Alunos com TEA na escola regular e no ciclo alfabetização**

A presença de alunos com deficiência na escola regular tem aumentado significativamente. De acordo com o Educa Censo de 2016 foram matriculados na educação básica 796.486 alunos e cerca de 94,3% das escolas públicas no Nordeste receberam matrículas de alunos com deficiência (BRASIL, 2017). Isso traz um desafio para a escola e para os profissionais da educação, que em muitos casos não estão preparados para essa demanda.

Nunes, Azevedo, Schmidt (2013) descrevem algumas ações que podem propiciar a inclusão de crianças com TEA, sendo elas: adaptação curricular; elaboração de relatórios de avaliação e plano de ensino capaz de atender as demandas. Outras ações para garantir o acesso e a permanência na escola regular, conforme a legislação, seriam: a) acompanhante no contexto escolar; b) atendimento educacional especializado (AEE), na sala de recursos multifuncional (SRM); c) Profissionais com formação adequada para atender esse público.

De acordo com documento orientador do programa de implementação da sala de recursos multifuncional de 2012, “o professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial”. Entre outras funções também é atribuído ao professor do AEE: “Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;” (BRASIL, 2012b). Para essa articulação ser feita de forma mais precisa é necessário que o professor do AEE faça para cada aluno um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que serve de registro de dados para auxiliar a avaliação e para elaborar o plano de intervenções pedagógico mais específico para o aluno. (POKER, 2015)

Entre as barreiras para uma inclusão mais efetiva está a formação dos professores que atuam com os alunos com TEA. Pesquisadores como Gomes (2017), Costa (2016), Santos (2017b) e Chianca, Campos e Campos (2016) apontam que a formação dos professores é de fundamental importância para que estes consigam redirecionar a sua prática para atender aos estudantes com TEA, tanto na sala de aula como nas SRM, favorecendo o desenvolvimento de novas práticas inclusivas. O desconhecimento e a desinformação dificultam a compreensão do professor no que diz respeito ao comportamento dos alunos com TEA. Dessa forma, a prática pedagógica deve ser intencional, planejada, sistematizada e colaborativa entre os professores, equipe gestora e demais profissionais que atuam no espaço escolar, importando a mediação pedagógica tanto dos adultos quanto das outras crianças. Para isso, faz-se necessário mudanças

no ambiente escolar, e o primeiro passo é buscar subsídios para melhor atender o aluno com TEA, como também oferecer condições adequadas de trabalho aos professores.

Para os alunos com TEA, um dos desafios no contexto escolar é a alfabetização, cujo processo exige da criança capacidades como a comunicação e a concentração. No estudo de Silva et al (2017) verificou-se que esse processo ocorre de forma diferente entre os alunos, devendo ser tratado a partir das especificidades de cada sujeito e do estímulo que é dado a cada um. De acordo com MEC, atualmente o período estabelecido para a alfabetização é de três anos, do 1º ao 3º anos<sup>8</sup> iniciais do ensino fundamental. A criança inicia esse processo a partir dos 6 anos e se estende até os 8 anos de idade. A proposta de direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa, organizou alguns conhecimentos e capacidades que permeiam a prática pedagógica, em quatro eixos: Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística (Sistema de Escrita Alfabética e Discursividade, Textualidade e Normatividade. Cada um com seus objetivos para cada etapa do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a).

#### **4.1-Alfabetização do aluno com TEA: o desafio da produção de textos escritos**

A alfabetização vem sendo trabalhada em uma perspectiva de letramento, que Soares (2005 p. 50) designa como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.”, enquanto a alfabetização, no seu sentido próprio seria, “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades da leitura e escrita” (SOARES, 2011 p.15).

Dessa forma, propor a aprendizagem da produção de textos escritos para alunos com TEA requer pensar esse eixo da alfabetização numa perspectiva de letramento, considerando e utilizando o interesse do aluno, sua história e as capacidades que ele possui para uma aprendizagem significativa. Pressupõe-se que, no contexto escolar, as crianças, desde cedo, podem e devem se arriscar a produzir textos individuais e espontâneos, mesmo não tendo o domínio do sistema alfabético, em situações de escrita espontânea mediadas pelo docente inclusive *a posteriori* para estruturação conjunta da produção textual com o aluno (MAGALHÃES e VARGAS, 2016).

A escrita, segundo Vigotski (2000), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança, visto que seu desenvolvimento, quando sob o aspecto de

---

<sup>8</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças a partir de 2019 deverá ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental – Ministério da Educação

linguagem escrita, em consonância com as necessidades naturais desenvolvidas pelo próprio educando – em contraposição a necessidades artificialmente impostas de aprendizado de uma escrita meramente mecânica e dissociada da vivência social do mesmo – tem o poder de facilitar bastante o seu desenvolvimento enquanto sujeito de cultura. Dessa forma, “aprender a escrever possibilita que a criança ultrapasse aquilo a que está acostumada, no seu grupo social, para que possa quando inserida em contextos mais letrados ter ferramentas mais críticas e criativas de participação social, por meio da escrita”. (BRASIL, 2012a p.50).

## **5-Metodologia**

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, que, segundo Ventura (2007 p.384), “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola do município de Olinda-PE. O critério de escolha da escola está pautado no fato da instituição ter alunos com TEA matriculados e possuir atendimento educacional especializado em SRM.

Os participantes da pesquisa foram três docentes com diferentes funções as quais foram identificadas com nomes fictícios: A professora Vânia, de sala regular, tem 50 anos de idade, graduada em Pedagogia e especialização em Educação Especial, 30 anos de docência, 18 anos com alunos com deficiência e 1 ano com aluno com TEA; A professora Neide, auxiliar de sala, tem 40 anos de idade, graduada em Pedagogia com especialização em Educação Especial e cursando Alfabetização e Letramento em pós-graduação lato senso, 2 anos de docência e 1 ano e 6 meses atuando com aluno com TEA; A professora Flora especialista do AEE, tem 43 anos de idade, graduada em Pedagogia e com especialização em Educação Especial: práticas inclusivas, 17 anos de docência e 13 anos atua com alunos com TEA. Além das professoras, o outro participante foi o aluno Carlos (nome fictício), 8 anos de idade, frequenta o 2º ano fundamental em sala de aula regular e faz o atendimento na sala de recursos multifuncionais no contra turno, apresenta o diagnóstico de TEA e hiperatividade, é uma criança tranquila mas, as vezes apresenta inquietações. O aluno é oralizado e está sendo alfabetizado, reconhece a maioria das letras mas ainda não consegue escrever com autonomia.

Para a obtenção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas específicas para cada participante. Foi realizado um piloto com docentes que exerciam as mesmas funções das participantes da pesquisa, de diferentes escolas, visando verificar a adequação do instrumento. A avaliação resultou de forma positiva quanto à clareza e compreensão, bem como quanto à quantidade e coerência das questões colocadas.

A entrevista semiestruturada permite acessar uma ampla gama de informações oriundas do discurso produzido pelos atores sociais (MINAYO, 2001). Permite ao entrevistador ampliar os questionamentos (TRIVIÑOS, 1987), comportando espaço para questionamentos adicionais, ao contrário do tipo fechado de entrevista. A entrevista foi estruturada em três eixos: 1) Condição do aluno com TEA e formação docente; 2) O aluno com TEA no ensino regular; 3) Estratégias de mediação utilizadas para facilitar o processo de alfabetização.

Também foram realizadas observações de campo, técnica na qual se torna possível a apreensão de informações que extrapolam o campo verbal (MINAYO, 2001). Os roteiros da observação foram divididos em seis eixos, três deles com base nas características do TEA e outros três com base nos objetivos da pesquisa. Foi utilizado um diário de campo para realização de anotações detalhadas. As observações foram realizadas à saturação, contando 06 sessões na sala de aula regular e 02 sessões na SRM, para acompanhar o processo de produção escrita do aluno, bem como verificar as estratégias de mediação favoráveis ao processo.

As entrevistas foram gravadas com a utilização de um gravador digital e transcritas, bem como o conteúdo proveniente da observação. Em seguida, os dados foram analisados com base na perspectiva da análise de conteúdo, a qual Bardin (1977 p. 95) organizou “em torno de três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação”, e pode ser definida como “uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos” (GUERRA, 2014 p. 38).

Durante as entrevistas e observações ocorreram imprevistos, como feriados, reuniões pedagógicas e ausência do aluno observado por questões de saúde, o que dificultou o processo de observação. A entrevista da professora auxiliar necessitou ser remarcada algumas vezes por conta de problemas técnicos com os equipamentos e indisponibilidade da professora. Foi preciso recorrer ao recurso de áudio do *WatsApp*, para assim, concluir a entrevista. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelas docentes e pela responsável pela criança observada.

## **6 - Resultados e discussões**

Com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), nas discussões teóricas que fundamentam este estudo, e nas observações e coleta de dados foi feito uma análise triangulada dos mesmos. A exposição segue organizada em três categorias principais com base nos eixos

da entrevista: 1) Condição do aluno com TEA e formação docente; 2) Inclusão do aluno com TEA no ensino regular; 3) Estratégias de mediação no processo de alfabetização do aluno com TEA e os recursos que a escola disponibiliza. A partir destas categorias foram criadas subcategorias, que permitiram analisar e confrontar as informações obtidas através das entrevistas com os diferentes docentes e as observações na sala de aula regular e na SRM.

### **6.1 - Condição do aluno com TEA e formação docente**

Nessa categoria analítica, apresenta-se a percepção das professoras acerca das condições que o aluno Carlos chegou à escola e se a formação docente inicial e continuada deu ou não respaldo para a atuar com os alunos com TEA. Essa categoria apresenta três subcategorias: a) Especificidades do aluno com TEA x avanços psicomotores e sociocognitivos; b) (In)suficiência da formação e importância da prática para uma atuação diferenciada; c) Relações interpessoais aluno/professor/aluno, discutidas em seguida.

#### **a) Especificidades do aluno com TEA x avanços psicomotores e sociocognitivos**

Ao ser perguntado sobre a condição em que o aluno chegou à escola, a professora Vânia respondeu: “De início eu olhei para ele e achei um menino, como se diz, um menino zerado, um menino que não conseguia sentar, nem se concentrar, nem falar e nem entender o que você estava solicitando [...] E com o tempo ele se desenvolveu muito, mas no início foi assim muito desafiador né”. Observa-se que a princípio ela percebeu o aluno como um sujeito sem aquisições prévias do ponto de vista da socialização e do desenvolvimento, mas também reconheceu, apesar das dificuldades iniciais, avanços satisfatórios de desenvolvimento no decorrer do ensino formal, dando ênfase, portanto, à escola nesse processo.

No que se refere à professora Neide, quando chegou à escola na metade do ano letivo, Carlos já fazia parte do grupo. Então, ela fala sobre as condições dele do ponto de vista da auxiliar que a precedeu: “[...] ela passou para mim dizendo que era dificultoso trabalhar tudinho, o trabalho com ele, dificuldade em tudo”. Mas apesar do que foi dito pela colega, Neide notou que poderia experimentar outras possibilidades: “Eu achava muito estranho isso, e daí então, eu comecei a brincar com ele na hora do recreio, deixava ele solto e via que ele amava ficar brincando de bola com os meninos [...]”, estimulando as brincadeiras até perceber que ele poderia se relacionar com as outras crianças”.

Isso pôde ser constatado durante as observações, na hora do recreio, logo depois do lanche, a auxiliar levava Carlos para o pátio da escola e deixava ele à vontade para correr e brincar com mais liberdade, mas com a professora sempre por perto. Só não foi verificado o brincar com as outras crianças. Essa liberdade é necessária para que os alunos com TEA aprenda

no seu tempo. Para tal, é preciso que na hora do recreio eles sejam inseridos nas brincadeiras com os outros alunos (CHIANCA, CAMPOS e CAMPOS, 2016).

A professora Flora descreve a situação inicial de Carlos a partir de um lugar de quem tem conhecimento técnico-conceitual, ressaltando, por exemplo, as dificuldades características do TEA relativas à interação social e a outros comportamentos que dificultam a aprendizagem, como o isolamento, a inquietação, o interesse restrito, a repetição e a agressividade. Constatase que ao identificar os sinais mais evidentes, ela foi capaz de fazer as intervenções necessárias para que ele avançasse satisfatoriamente:

Carlos chegou pra gente, com histórico de agressividade, isolamento [...] não brincava com outras crianças,[...] não se reconhecia como Carlos, Carlos era sempre o terceiro, ele falava muito pouco, [...] não sentava,[...] não obedecia comandos,[...] parecia um furacãozinho.[...] hoje você já vê Carlos se posicionando,[...] sentando, [...] pegando em um lápis,[...] dando respostas, Carlos dando respostas de que conhece o que tá fazendo, o conteúdo estudado, e o mais importante, Carlos está organizado (P. FLORA, SRM)

Nesse sentido, as informações sobre o funcionamento do TEA, bem como conhecer as dificuldades do aluno, são essenciais para orientar o professor na atuação no sentido de ajudá-lo a se desenvolver. (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012). Todavia, conforme destaca Orrú (2012), da mesma forma que se dá com aqueles alunos sem deficiência, os fatores subjetivos e individuais próprios de cada aluno com TEA precisam ser devidamente conhecidos e considerados dentro do processo educacional, para que se tenha sucesso.

#### b) (In)suficiência da formação e importância da prática para uma atuação diferenciada

Como se sabe, a formação de professores é uma das barreiras da inclusão (COSTA, 2016; GOMES, 2017). Ao ser questionado sobre como avalia a formação para atuar com alunos com TEA, Vânia, por exemplo, faz a seguinte análise: “Na minha formação Inicial foi muito teórica né. Eu só vim mesmo focar depois que eu tive um aluno que comecei a trabalhar e praticar, e na formação continuada é a mesma coisa, são coisas muito repetitivas que não acrescentam muita coisa não”. Nessa fala, entende-se que a professora concebe o curso de formação inicial e continuada em uma perspectiva muito teórica sem interlocução com a prática, com informações repetidas e sem novidades que possam gerar criação na intervenção.

Neide, por sua vez, afirma que “[...] a primeira faculdade que eu passei, ela ficou a desejar, então nessa segunda que eu estou, ela abriu mais minha mente, meu conhecimento”, Ela faz referência a uma experiência de uma formação inicial que não lhe deu segurança o suficiente para atuar com alunos com deficiência. Entretanto, na estrutura do curso de especialização no qual as disciplinas são mais voltadas para educação inclusiva trouxe um melhor perspectiva de adquirir novos conhecimentos. No mesmo sentido, Flora não faz

referência à formação inicial, mas afirma que está satisfeita com a sua especialização, tal como se pode observar em sua fala: [...] a minha especialização foi muito boa. Eu fiz uma especialização numa faculdade boa com bastante prática, relacionando a prática mesmo... a gente tendo, a minha tinha encontros quinzenais, mas a gente tinha que fazer; elaborar projetos, fazer visitas”. Tendo em vista uma formação continuada, ela completa: “[...] como eu já trabalhava na área, aí colaborou e muito”.

De acordo com as professoras, o currículo dos cursos de formação inicial ainda se mostram com um caráter muito teórico, embora ele tenha progredido em termos da discussão sobre o tema das pessoas com deficiência, principalmente das pessoas com TEA, porém, é notório no discurso das três professoras a necessidade de um currículo que faça dialogar teoria e prática. Assim, parece necessário que a formação seja repensada no cotejo com as demandas das novas realidades educacionais, e que se tenha um currículo e uma formação teórica que dialogue permanentemente com a prática (MIRANDA, 2015).

Ao serem questionadas sobre como tem sido a experiência com aluno com o TEA, Vânia aponta para uma experiência excelente, ao mesmo tempo falando de situações atípicas que podem acontecer na sala de aula e que impõem a necessidade de um olhar e uma atitude diferenciada, tendo em vista as especificidades do aluno com TEA. Percebe-se que, para ela, as dificuldades podem ser contornadas dependendo da intervenção do professor. “[...] tem sido excelente [minha experiência com crianças com TEA] [...] claro que tem situações que a gente tem que lidar com ele de forma diferente[...] mas nenhuma situação assim que me deixasse fora do prumo não”.

Neide demonstra uma certa tranquilidade para lidar com as dificuldades: “Tem sido uma experiência assim, tranquila. Porque no começo eu achei o desafio, certo, [...] Comecei também a diferenciar a atividade que ela [aux. anterior] fazia, e ele começou a responder de outra maneira, [...] trocando ideia como também com a professora, [...] para mim tá sendo máximo”. Na vivência diária na relação com o aluno, acolhendo suas especificidades como sujeito, ela percebeu que não era tão complicado como parecia no começo, é nessa relação que se aprende a lidar com as dificuldades e cria-se a possibilidade de superá-las.

Igualmente, Flora percebe os avanços alcançados no processo de inclusão: “[...] é lindo ver o avanço que a inclusão pode trazer. A gente olha hoje um aluno com TEA que chegou para gente com histórico de agressividade, com ecolalia, [...] então hoje a gente já vê é, os avanços de socialização”. Ela também percebe como a relação do cotidiano somada com as intervenções contribuíram para diminuir os sinais que o aluno com TEA apresentava no início:

“[...] então a gente percebe avanços significativos, não apenas no pedagógico, mas também na socialização.” Nesse sentido, a professora tem um papel fundamental no vínculo afetivo-pedagógico que estabelece com o aluno, de forma a poder compreender a sua maneira de ser e gerar uma relação de confiança com ele, propiciando condições para o seu desenvolvimento integral (SANTOS, 2017a).

### c) Relações interpessoais aluno/aluno/professor

Aqui, observa-se a percepção das professoras a respeito das relações interpessoais entre Carlos, os demais alunos e as professoras. Aqui, Vânia fala do isolamento e dificuldade de interação de Carlos, tanto com ela como com os outros alunos desde o início do ano letivo:

Antes ele não se relacionava com os meninos, nem tentava né, ele não se aproximava e nem deixava ninguém se aproximar, tanto de mim, como dos outros alunos. Mas agora ele tenta, embora muitas vezes eu não sinta do outro, do lado das crianças essa, essa, esse acolhimento, mas assim, ele tá assim agora, porque teve uma época que os meninos estavam muito focados nele[...] e ele que não queria, aí agora o que eu estou percebendo é isso, ele está tentando e não tá encontrando mais essa recepção[...] mas assim, no demais, nas brincadeiras que eu faço no dia a dia em sala de aula, ele participa, ele fala, [...], ele interage bem. (P. VÂNIA, SALA REGULAR)

Observa-se que o comportamento ensimesmado inicialmente apresentado por Carlos mudou e, agora, busca interagir e expandir as relações sociais, porém, os colegas já não se mostram mais tão disponíveis, revelando o descompasso temporal da adaptação interpessoal. Apesar das professoras relatarem que fazem intervenções para que essa interação aconteça, como as brincadeiras em sala de aula e no pátio, não foi possível verificar essas intervenções durante as observações. Na sala de aula, o aluno com TEA estava sempre junto com a auxiliar e no recreio também. Porém, como se tem ressaltado, as intervenções visando promover essa interação são essenciais, pois é nessas relações que as funções psicológicas superiores se desenvolvem (VIGOTSKI, 2000).

Essa mudança de comportamento de Carlos foi explicada por Flora, que percebeu os avanços no que tange o contato físico e interação social, especialmente após participar de um projeto da escola chamado “Bolinha de Pelo”, que utiliza um cão –Max-, que é trazido à SRM para trabalhar algumas habilidades dos alunos, como o toque, coordenação motora, cuidado e até alfabetização. Flora atribui a esse projeto grandes resultados: “[...] que ajudou muito Carlos nesse processo, do toque, do abraço, o animal foi extremamente importante[...], ele foi muito resistente no início, mas depois ele conseguiu abraçar o cachorro, ele conseguiu tocar no cachorro [...]”

Percebe-se que a relação aluno/professora da SRM é afetuosa. Assim que Carlos entrou na sala, foi direto dar um abraço e um beijo na professora (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2018). Em contraponto, a professora ressalta a questão do comportamento inapropriado, que, de início,

tornou necessário usar a firmeza para conseguir que Carlos realizasse as atividades propostas. Durante as observações pode-se constatar essa postura. Nessa sessão, ela estava fazendo atendimento coletivo, enquanto ela pedia para ele ficar sentado e esperar, e ele só queria brincar. A professora precisou ser firme, com voz afetuosa, mas firme:

**Flora:** Fica sentado para esperar; senta direito; agora não é hora de brincar; **Carlos:** Carlos quer brincar! **Flora:** Não, agora não vai! Depois que terminou de explicar o que os outros dois alunos iriam fazer, chamou Carlos e perguntou: Vamos fazer atividade? **Carlos:** Não Tia, Carlos não quer fazer tarefa! **Flora:** Mas vai fazer sim. Sente aqui perto de mim! (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2018)

Em diversas ocasiões, ele se negou a fazer a atividade proposta e em alguns momentos Neide recorria à Vânia para que usasse essa firmeza, e quando ela falava: “você vai fazer sim!”, ele nem reclamava mais, e obedecia. Flora percebe que ele precisa de limites para poder ter um pouco de atenção na realização das atividades.

Quanto ao uso de regras, às vezes a falta de limites se confunde com dificuldades apresentadas pelo aluno, e para essa falta de limites os professores utilizam como intervenção a autoridade, para imposição das regras de forma firme (COSTA, 2016). Nesse sentido, é importante destacar que a interação que se estabelece entre aluno e professor não se caracteriza apenas como mediação pacífica, se dando também por meio de conflitos e tensões, necessitando de acordos e negociações (ORRÚ, 2012).

## **6.2 - Inclusão do aluno com TEA no ensino regular**

Aqui aparece a percepção das professoras sobre a inclusão dos alunos com TEA na sala de aula regular, o modo como elas fazem o planejamento para inclui-lo e o que tem sido feito na escola para superar os obstáculos dessa inclusão. Foram criadas três subcategorias: a) Interação social no processo de inclusão impulsiona o interesse na aprendizagem; b) Educação inclusiva e de qualidade para todos e com todos; b) Planejamento coletivo e o PDI; c) Superar os obstáculos da inclusão com ajuda de recursos e respeitando às diferenças

### **a) Interação social no processo de inclusão impulsiona o interesse na aprendizagem**

Aqui se traz o modo como as participantes da pesquisa dimensionam a importância da interação social no processo de inclusão para impulsionar o interesse e estimular o aluno a realizar as atividades e se desenvolver. Infere-se que, para elas, a criança com TEA se desenvolve melhor com as trocas de experiências com outras crianças fora do espectro. Para Vigotski (2010 p. 389) “é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível”. Isso é algo compreendido e ressaltado por Vânia e por Neide. Neide diz: “[...] eu acho válido ele na sala incluído ali, porque às vezes quando ele vê o amigo com a tarefa, com a cartolina para fazer

um trabalho ele também se interessa para fazer, e ali impulsiona ele também fazer a parte dele, certo”. Vânia, assim como Neide, defende a inclusão da criança com TEA na sala regular e ressalta as trocas entre pares para favorecer a aprendizagem, como explicita:

[...] é melhor para ele, [está na escola regular] porque ele convive com outras crianças, interagem com outras crianças né, que tem algumas, assim, algumas coisas diferentes dele, e a criança às vezes ajuda mais o autista a se desenvolver do que o próprio professor, uma outra criança entendeu? Porque ele se sente parte daquele mundo, daquela sala, daquele ambiente eu acho. (P. VÂNIA, SALA REGULAR)

Portanto, a interação entre pares ajuda as crianças com TEA a desenvolver novos comportamento, ampliar a comunicação e possibilita o aprendizado no meio que está inserido. Essa interação incide na ZDP, seja através da ajuda do professor ou de seus pares, para contribuir no desenvolvimento e na aprendizagem. (VIGOTSKI, 2000)

Todavia, no período de observação não foi vista nenhuma intervenção no sentido da interação de Carlos com o restante da turma. Vez ou outra um dos alunos pedia para sentar junto, pedia lápis de cor emprestado ou perguntava se Carlos havia terminado a atividade (DIARIO DE CAMPO, 31/08, 05 e 21/09/18). Na maior parte do tempo, a auxiliar controlava seu comportamento, percebendo-se que o mesmo já está condicionado.

Flora entende que para a inclusão da criança com TEA, sobretudo em casos mais severos, é necessário que todos se envolvam no processo, para que as atribuições e responsabilidades não recaiam apenas sobre um pequeno grupo da escola. O envolvimento dos professores, família e demais funcionários da instituição - desde o porteiro até a gestão - é fundamental para uma inclusão mais eficaz. Flora observa que isso ainda não acontece, mas espera que um dia isso seja possível.

[...] é um desafio, porque quando o TEA é mais leve ou mais moderado a gente até [considera mais fácil], mas quando tem severo[...], porque tenho experiência com criança que gritam muito[...]. Tenho uma criança que gritava horrores, não passava 5 minutos na sala, e um trabalho com a família, um trabalho com a professora, com a estagiária, a escola toda envolvida, hoje ele consegue passar uma hora na sala de aula[...] então, eu fico me perguntando[...] se toda escola pensar junto em que que a gente pode ajudar essa criança então fica mais fácil, mas a gente poucas vezes a gente vê essa preocupação, mas eu continuo buscando (P. FLORA, SRM)

Ter uma escola de qualidade para todos, quer dizer ressignificar a escola juntos, professores, pais e a comunidade escolar construindo uma versão mais solidária, colaborativa e sem discriminação, ou seja, respeitando e valorizando as diferenças (MANTOAN, 2003).

#### b) Planejamento coletivo e o PDI.

O planejamento individual e coletivo precisa ser elaborado de forma que contemple os alunos com TEA na aprendizagem dos conteúdos daquela turma que está inserido. Questionada sobre como faz seu planejamento para Carlos, Flora responde:

[...]é individual, que é o PDI[...], vejo estudo de caso, traço dentro desse estudo de caso o que é que eu quero para ele, quais são os objetivos que eu quero para ele esse ano e dentro desse plano a gente vê o que pode ser pra eles. Desenvolver a linguagem, desenvolver a coordenação motora ampla e fina, ampliar a capacidade de memorização, desenvolver a percepção visual e auditiva, reconhecer o corpo e suas partes e funções. Então esses são os meus objetivos, [...] (P. FLORA, SRM)

Percebe-se que os objetivos elaborados por Flora tem ênfase nas limitações do TEA e na questão psicomotora. Durante as observações na SRM, foi possível ter acesso ao PDI e constatou-se que alguns dos objetivos já tinham sido alcançados e os que não foram alcançados, de acordo com Flora, “serão reestruturados”.

O planejamento da sala regular, de acordo com Vânia, é feito semanalmente para a turma em geral e um individual para Carlos. Percebe-se na fala dela que o plano individual não contempla o conteúdo oferecido a toda turma que Carlos está inserido, foca em habilidades que, segundo o documento norteador da SRM, seria atribuições do professor do AEE, tais como: “[...] atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; [...]” (BRASIL, 2012b). Foi observado durante a pesquisa de campo que, a cada aula o aluno tinha participação em apenas uma das atividades oferecidas à turma, o restante do tempo era utilizado para atividades que não seguiam o conteúdo ofertado:

[...] planejo aula semanal e para atender a Carlos eu faço sempre a parte um, como se diz, um planejamento diferenciado, com as atividades diferenciadas, mais voltadas para concentração, que ele tem pouca, mais voltada para área de desenho, de pintura, de colagem para desenvolver a coordenação, atenção né. Não uma coisa que você, eu não espero dele que ele me dê o mesmo retorno que todos os outros me dão, mas que ele me dê o retorno na mesma intensidade daquele tipo de atividade que foi desenvolvida para ele. (P. VÂNIA, SALA REGULAR)

Assim, ao pensar o planejamento, os professores precisam elaborar as atividades pedagógicas, adaptadas se necessário, de forma que desafiem o aluno, mesmo com suas limitações, à apropriação dos conteúdos e que conduzam o seu desenvolvimento sociocultural (STEPANHA, 2017).

Quando questionada se há participação da professoras auxiliar e do AEE no planejamento, Vânia respondeu: “A do AEE ela participa[...] enviando sugestões né[...] fixando aquilo que a gente trabalha na sala lá na sala dela [...]”. Quanto à auxiliar ela explicitou que o planejamento acontece de forma conjunta, “[...] mas não executa juntas[...] ela me dá as ideias, eu mostro o planejamento e dou as ideias, a gente troca ideias”. Essa fala se confirma na fala de Neide, quando questionada se tinha participação no planejamento: “Sim, quando tem reunião dos professores, os estagiários também ficam na reunião para saber o plano de aula, e ela passa pra a gente adaptar e daí então ela troca o assunto com a gente, fica trocando ideia...”. Ou seja,

o planejamento é feito pela professora Vânia, mas a adaptação das atividades fica por conta da auxiliar, que tem participação nas reuniões de professores.

No período de observação, percebeu-se que nem todas as aulas tinham uma sincronia entre as professoras e o conteúdo. Somente nos dois primeiros dias se verificou a participação de Carlos na maioria das atividades, mas as adaptações de algumas atividades eram feitas na sala de aula na hora da aplicação da atividade. Mesmo na prova, foram feitas as adaptações de algumas questões no momento que o aluno a estava realizando. Todavia, entende-se a necessidade de que as adaptações sejam feitas antecipadamente, como também o material adaptado, para que o professor possa refletir melhor sobre a estratégia que poderá utilizar (STEPANHA, 2017).

Na resposta de Flora, percebe-se uma certa limitação na participação de ambas as professoras no planejamento e na “troca de figurinhas”. Nesse caso, as informações de Carlos são repassadas por terceiros e, mesmo assim, são poucos momentos de encontros para planejar:

[...] a gente trabalha no contra turno então eu não tenho contato físico com Vânia. Quando ela era professora da manhã, a gente trocava mas figurinhas, como ela ficou só à tarde eu não tenho, mais a gente tem a outra professora da sala de recurso, Vilma, que ela é a ponte ou a coordenação da tarde também. [...] a gente faz encontros com os professores e nesses encontros os professores falam suas dificuldades, [...], a gente elaborou uma fichazinha de meta, então quais são as metas que eu quero para ele nesse ano, que o professor da sala regular quer, e ali ele vai pontuando essas metas, porque aí quando vai fazer avaliação, ele avalia ele com ele mesmo, não vai avaliar ele com conteúdo da sala [...] (P. FLORA, SRM)

Durante as observações, foi visto que quando Vânia precisava de alguma orientação ou mesmo de atividade, ela recorria à Vilma, professora do AEE da tarde, muito embora se perceba, no geral, pouca articulação entre as professoras da classe regular e da Sala de Recursos, embora, de acordo com o documento orientador para o funcionamento da SRM, é preciso haver uma “articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2012b p.9)

c) Superar os obstáculos da inclusão com ajuda de recursos e respeitando às diferenças

Melhorar as condições de trabalhos para melhorar a atuação das professoras é importante para superar os obstáculos da inclusão. Perguntada sobre o que era necessário para melhorar a atuação, Neide falou: “[...] mais recurso certo, porque com mais recurso a tarefa ensinamento dele flui”. Para Neide os recursos pedagógicos são essenciais para que as estratégias funcionem e possibilite ao aluno dar conta das atividades. As professoras alegam que a falta de recursos diversos pode prejudicar a participação do aluno nas atividades. (SANCHES e SIQUEIRA, 2016)

Em sua resposta, Vânia pontuou, para além dos “recursos materiais”, a necessidade de uma formação continuada que prepare melhor os docentes para lidar com a prática, trazendo novamente a necessidade uma de formação continuada mais ostensiva, sistemática e abrangente, que seja mais focada no TEA. Já a professora Flora afirma que faz muita falta a parceria com equipes multiprofissionais de saúde – dentro da escola ou não–para potencializar o desenvolvimento dos alunos:[...] Porque são crianças que só têm a escola como tratamento ou psiquiatra que vão só para pegar o remédio a cada dois meses. [...] hoje a realidade dos alunos, ele só tem a escola como espaço de cidadania, eles não tem outro espaço, aqui eles são alunos, lá fora eles são todo tipo de coisa pejorativa né.

Diferente das outras professoras, Flora ressalta o papel da estimulação precoce no âmbito da saúde, anterior e paralela à atuação pedagógica que acontece na escola. Ela faz uma reflexão sobre a realidade desses alunos que não têm outro espaço de cidadania, no sentido de ter os seus direitos relativos ao desenvolvimento pleno atendidos. Nesse sentido, a escola precisa se reorganizar para superar os obstáculos da inclusão e de garantir o máximo de desenvolvimento dos alunos com deficiência das camadas mais populares. Muitas dessas famílias não têm acesso aos serviços especializados básicos para seus filhos com deficiência, seja em relação à saúde, à assistência social, à educação escolar, e muitos não conhecem nem os poucos direitos que têm a esses serviços (SANTOS, 2017b)

Questionadas sobre o que a escola está fazendo para superar os obstáculos da inclusão, Vânia falou que é “através das atividades mesmo, lúdicas, através dos projetos que elas (as professoras do AEE) né, desenvolvem, da participação delas assim, dentro da sala de aula da gente”. Essas ações e intervenções realizadas pelas professoras do AEE têm dado uma grande contribuição para a inclusão dos alunos com TEA. Por outro lado, Flora percebe que a escola faz um trabalho que é essencial para superar esses obstáculos, que é a construção do respeito ao outro como sujeito histórico cultural independente da sua deficiência: “Primeiro eles precisam ver o aluno como aluno, então aqui não tem o aluno TEA, aqui tem Carlos. [...], ele não é chamado pela deficiência dele, ele é chamado pelo nome dele, [...]então isso é já é um grande avanço, [...], ele tem uma deficiência que é uma característica dele”.

Essa forma de respeitar os alunos, não enxergando a deficiência, mas sim o sujeito, tem sido a maneira que a escola encontrou para ir eliminando o estigma, que recai sobre elas, muitas vezes, impedindo que se desenvolvam plenamente, por causa de concepções preconceituosas acerca das suas capacidades (ORRÚ, 2012).

### **6.3 - Estratégias de mediação no processo de alfabetização do aluno com TEA e os recursos que a escola disponibiliza**

Aqui observam-se quais os tipos de estratégias que as professoras desenvolvem para alfabetizar o aluno com TEA, como mediam a produção de textos escritos desse aluno e como avaliam se a estratégia favoreceu aprendizagem, bem como se os recursos que a escola dispõe para desenvolver as estratégias são efetivos. Foram criadas três subcategorias de análise: a) Alfabetização: estratégias para produção de textos escritos; b) Critérios para escolher as estratégias que favoreçam a produção de texto; c) Recursos disponíveis na escola para desenvolver estratégia de produção de textos.

#### a) Alfabetização: estratégias para produção de textos escritos

Quanto às estratégias utilizadas pelas professoras para favorecer a alfabetização do aluno com TEA, Vânia revela: “Eu utilizo mais assim, a oralidade né[...] quando eu faço uma produção de texto, eu tento fazer com ele na oralidade, e a partir da oralidade capto algumas falas dele e tento passar essas falas para o papel, para o escrito da forma dele.”

Carlos ainda não domina o sistema alfabético, apenas reconhece a maioria das letras, mas não lê e nem escreve com autonomia, outros alunos da turma também estão na mesma situação. Decerto, ele não conseguiria por si só produzir um texto compreensível, havendo necessidade de abstração, então, seria pertinente ser escriba das construções do aluno. No entanto, durante as observações das aulas não foi possível verificar a utilização dessas estratégias de mediação. A professora Vânia utiliza a leitura de livros de história disponíveis na escola, mas com pouca variação de gêneros textuais como observado em quase todas as aulas. Todas as leituras eram mediadas com perguntas objetivas e inferenciais sobre as histórias. Foi observado que as estratégias mais utilizadas durante as aulas eram mais tradicionais como: cópia do quadro; cópia e atividades do livro didático; realização de desenho; ditado de palavras e de frases. A cópia de textos a exemplo do livro didático, são bons para treinar a escrita. No entanto, não cria condições para a realização da escrita espontânea – escrita livre, sem compromisso didático - faz com que os alunos entendam a escrita como uma função instrumental, ao invés de experimentarem, a partir de estratégias mediadas pelo docente, a função interacional e social dela (SOARES, 2011).

Neide, assim como Vânia, também enfatiza a oralidade: “faço pesquisas de cenas de histórias infantis, mostro a ele; na medida que ele vai lendo aquela imagem eu vou descrevendo da forma que ele vê”. Durante as observações, verificou-se essa estratégia de utilização de imagem e desenho para favorecer a produção de texto por parte do aluno com TEA. No caderno

de atividade de Carlos havia algumas páginas com historinhas desenhadas pela professora como uma estratégia de adaptação que de fato favorece a aprendizagem de crianças com TEA. Quando mostrou o caderno, “ela explicou para a pesquisadora que lia as histórias com ajuda de figuras ou de livros e depois fazia o desenho para que Carlos fosse recontando” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2018). Não obstante, no período de observação não foi possível verificar essa estratégia. A professora Neide utilizou várias vezes o alfabeto móvel como recurso para que Carlos conseguisse escrever, bem como palavras escritas em letras bastão para ele copiar. Parece que essa estratégia funcionou no processo de alfabetização desse aluno como um andaime, pois ele já consegue escrever o seu primeiro nome sem ajuda do alfabeto móvel.

Quanto à produção de textos na SRM, percebe-se que Flora vê o desenvolvimento da habilidade motora e oral como precedente à produção escrita, para isso ela utiliza vários recursos disponíveis como: amassar papel, recortar, pegar pequenos objetos. Outro ponto importante na fala da professora é estar atenta ao interesse de Carlos como um ponto de partida para provocá-lo a fazer as atividades: “[...] a gente vai sempre como eu já falei antes, com algo de interesse dele, era Daniel Tigre<sup>9</sup> [...] depois foi Peppa Pig<sup>10</sup>. Essa estratégia foi verificada em uma das observações quando a professora mostrou para Carlos vários desenhos e pediu para que ele escolhesse o que iria ser trabalhado, e ele escolheu a Branca de Neve e a atividade foi feita no computador - pintura da personagem e escrita do nome do aluno (digitado). (DIÁRIO DE CAMPO 01/10/2018)

Notou-se também que ela trabalha notadamente o eixo da oralidade. Quando questionada se Carlos já conseguia produzir algum texto, ela enfatiza: “[...] ele ainda não domina a escrita, ele já escreve poucas coisas, mas ele consegue, ele me conta uma história, [...] Antes ele colocava tudo na terceira pessoa, hoje ele já consegue se colocar na história [...]” Perguntada se ele consegue perceber que a produção é dele depois de transcrita, ela pondera que: “ele não demonstra interesse ainda não, ele sabe que foi ele, mas ele não demonstra muito interesse, ainda. Porque ele ainda está no processo da oralidade, esse processo de transcrição ele ainda não demonstra muito interesse não.” Essa estratégia não foi verificada durante as observações, foi constatada somente a contação de história realizada professora do AEE.

Infere-se que as professoras enfatizam bastante o eixo apropriação do sistema silábico e da oralidade como se só depois dessas habilidades desenvolvidas é que as crianças vão estar

---

<sup>9</sup> Personagem de desenho animado, um tigre com sua família de tigres que vivem em uma cidade com outros animais e agem como humanos;

<sup>10</sup> Personagem de desenho animado, uma porquinha rosa com sua família de porcos e tem como amigos outros animais que vivem e agem como humanos e ao mesmo tempo mostram características da sua espécie

prontas para produzir textos escritos. Esta suposição só diminui a produção dos textos realizados a partir da mediação docente, em atividades que privilegiam o texto como unidade de ensino. A prática de produção de textos no contexto escolar tem o propósito de refletir sobre o sistema de escrita alfabética e sobre desenvolvimento das habilidades para executar e vivenciar práticas da cultura escrita, enfatizando os usos e funções sociais da escrita para efetivar a alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse sentido, necessário reconhecer que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e da produção de texto se dão simultaneamente. (MAGALHÃES e VARGAS, 2016)

b) Crítérios para escolher as estratégias que favoreçam a produção de texto

Ao escolher uma estratégia de mediação que favoreça à aprendizagem dos alunos com TEA, é preciso levar em consideração as suas especificidades e limitações. Nesse sentido, foi perguntado às professoras quais os critérios que elas utilizavam para escolher as estratégias para favorecer a aprendizagem do aluno com TEA. Vânia falou que o seu critério é “a questão do tempo, a questão de uma atividade que seja mais lúdica, que se torne mais prazerosa e que não demandem tanto tempo, que não sejam tão longas e que atraiam a atenção dele, coisas que ele se sintam atraído”. Infere-se que a professora tem uma preocupação com as limitações do aluno, entendendo que o tempo de concentração e o interesse restrito do aluno com TEA precisam ser considerados. Essa estratégia contribui para potencializar a atenção do aluno para as atividades, levando em conta também a sua hiperatividade.

Flora respondeu que os critérios de escolha são pelo “retorno que ele me dá. Primeiro se ele vier com resistência e aquilo não for atrativo, eu não consigo trabalhar com ele. [...] se ele não quiser, eu posso me pintar de rosa, se a cor for verde ele não vai, então eu tenho que ter um pouquinho de sabedoria aí para poder atraí-lo para mim”. Nessa fala, observa-se que a professora percebe o aluno como ser singular, e por isso parece atenta a esse retorno positivo ou negativo e modifica sua prática de acordo com as demandas do aluno. Todavia, como ressalta Vigotski (2000), é importante que se considere o nível de desenvolvimento conquistado, mas também estar atento ao nível de desenvolvimento proximal, no qual o professor, como agente mediador, pode proporcionar ao aluno a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, evitando que ele estacione naquilo que ele já sabe.

c) Recursos disponíveis na escola para desenvolver estratégia de produção de textos

Os recursos pedagógicos são importantes para ampliar a prática docente e possam criar estratégias para favorecer a aprendizagem. Quando questionadas sobre os recursos que a escola disponibiliza, Flora afirmou: “A minha sala, ela é uma sala equipada, eu tenho alguns

equipamentos tecnológicos, a gente tem bastante recursos, ainda faltam, principalmente na, de esquema corporal para trabalhar mais a coordenação motora a gente precisa [...] de alguns outros materiais”. Verificou-se que a SRM tem bastante recursos tanto tecnológicos, como jogos pedagógicos, brinquedos e instrumentos musicais. Além desses recursos foi observado que a sala de recursos também dispõe de vários livros de historinha que poderiam ser utilizados para mediar a produção de texto por parte do aluno.

Vania falou de recursos mais simples como “figuras, tampas, objetos, brinquedos, folhas, é cola, o que eu puder fazer, [...], que eu trabalho com lã, trabalho com Bombril, trabalho com serra, trabalho com palito,” e Neide pontuou que os recursos disponibilizados pela escola são “os PECs, o ábaco, material como alfabeto móvel, número móvel, tinta, miçanga,”. Fora esses recursos elas ainda afirmam que trazem muitos materiais de casa.

Vânia falou que utiliza esses e outros materiais para favorecer a produção de texto de Carlos da seguinte forma: “quando eu conto história, os meninos vão fazer um desenho e Carlos vai reproduzir aquela história com tampas, [...], a gente coloca palitinhos, e ele vai contar aquela história através daqueles objetos, que ele está manuseando ali, objetos concretos”. Nas observações realizadas, percebeu-se que o material mais utilizado foi o alfabeto móvel, figuras recortadas de livros, lápis de cor, lápis, caderno e borracha. Na aula de artes, por outro lado, assim como outros alunos, Carlos utilizava folha de atividade, lápis de cor e caderno de desenho. Observa-se que a escola dispõe de alguns recursos, mesmo não sendo diversificado, o que falta é criar situações e oportunidades para que a produção de textos escritos aconteça.

## **7- Considerações finais**

No que tange à inclusão e escolarização do aluno com TEA, verificou-se insuficiência na formação docente, tanto inicial como continuada, e que fica explicitada na compreensão das professoras de que essas formações não promovem relações entre teoria e prática. Assim, mesmo aquelas participantes que consideraram suficiente a formação em curso de pós-graduação lato senso, na prática, acabam utilizando estratégias pouco eficazes para proporcionar o desenvolvimento pleno das FPS desses alunos. Todavia, essa formação permite que, ao levarem em consideração as especificidades do aluno com TEA, as participantes consigam intervir para reduzir os comportamentos atípicos e adaptar as atividades realizadas na sala regular. Se faz necessário ressignificar o currículo de cursos de formação de professores de modo que contemple esse diálogo entre teoria e prática e reflita sobre as novas demandas atuais.

No processo de alfabetização oferecido na escola nesse ciclo, principalmente para os alunos com TEA, as estratégias de mediação são direcionadas massivamente aos eixos de Apropriação do Sistema Alfabético e ao eixo da Oralidade, não havendo investimento no eixo de Produção de Textos Escritos na interface com os outros eixos de ensino da língua, elegendo-se como unidade de sentido a sílaba, palavra ou a frase e não o texto. Além disso, há a concepção por parte das docentes de que o ensino e a aprendizagem dos primeiros eixos precedem o último. Magalhães e Vargas (2016), em estudo de intervenção com alunos nos anos iniciais argumentam que essas aprendizagens devem se dar simultaneamente. Assim, sugeriríamos a realização de pesquisas adicionais visando verificar os benefícios possíveis de mediações docentes no sentido de criar situações de escrita espontânea para alunos com TEA.

Apesar da alfabetização ser um dos desafios na escolarização dos alunos com TEA, no que se refere à produção de textos escritos, ainda há uma grande escassez de estudos na área, principalmente, na abordagem histórico-cultural. Dessa forma, fica clara a necessidade de novos estudos no sentido de ampliar os conhecimentos acerca da produção escrita dos alunos com TEA.

## REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (1977). Lisboa (Portugal): Edições, v. 70.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 05. Jul. 2018.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. 2012a.

\_\_\_\_\_, A. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília/MEC, 2012b.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas**. Brasília/MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990:

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>> Acesso em: 15. jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (Lei Berenice Piana)**, Brasília, DF, 28 dez.2012c. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/1127](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/1127)

64.htm> Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA SAÚDE. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS.** 2013

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei 12764/2012. Brasília, DF, 02 dez. 2014 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 10 abr. 2018.

CHIANCA, Marcela Murad Nunes; CAMPOS, Claudia Lais Costa da Silva; CAMPOS, Anderson dos Santos. **Um estudo de caso acerca do autismo e o processo de aprendizagem na Escola Emef Arthur Bispo do Rosário em Aracaju/SE.** Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 9, n. 1, 2016.

COSTA, Luciane Silva da. **Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: concepção do educador numa perspectiva inclusiva,** 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores. **Educação Unisinos,** v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013.

GOMES, Ana Karla Ferreira de Santana et al. **A sala de recursos multifuncionais (SRM) e os processos de escolarização de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa.** Grupo Anima Educação, 2014

MAGALHÃES, Luciane Manera; VARGAS, Suzana Lima. Produzindo textos escritos na alfabetização inicial. **Educação em Foco,** p. 99-118, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria C. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade,** v. 4, n. 1, 2015.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial,** v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

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

POKER, Rosimar Bortolini; DE OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli Sartoreto; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: o Ponto de vista do professor especialista. **Revista diálogos e perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, 2015.

SANCHES, Isabel Rodrigues; SIQUEIRA, Leni Porto Costa. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Revista Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016.

SANTOS, Emilene Coco dos. A criança com autismo na escola: significações em torno da linguagem escrita. **Revista Educação Especial em Debate**, n. 3, p. 44-60, 2017a

\_\_\_\_\_, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017b. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

SILVA, Ana Beatriz; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**. Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

SILVA, Jaqueline Renata da et al. Crianças autistas no processo de alfabetização: Práticas pedagógicas inclusivas. **Contemporânea Revista UniToledo: Arquitetura, Comunicação, Design, Educação e História**, v. 3, n. 1, 2018.

SOARES, Magda. B. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p.

\_\_\_\_\_, Magda. B. **Alfabetização e letramento**/ Magda Soares 6ª ed. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira et al. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Outros números do Informe Rural ETENE: ANO, v. 3, p. 25, 2009.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos. Org. por Michael Cole et al. 2000.

\_\_\_\_\_, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica** / L.S. Vigotski; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 3ª ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.