



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

PRISCILA HIKARU SHIBUKAWA

**VESTINDO OS ÓCULOS DA PEDAGOGIA WALDORF: INCLUSÃO,
ALFABETIZAÇÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Bauru
2020

PRISCILA HIKARU SHIBUKAWA

**VESTINDO OS ÓCULOS DA PEDAGOGIA WALDORF: INCLUSÃO,
ALFABETIZAÇÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Bauru
2020

Shibukawa, Priscila Hikaru.

Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista / Priscila Hikaru Shibukawa 2020. 158f.

Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Alfabetização. 2. Educação Especial. 3. Inclusão escolar. 4. Letramento. 5. Pedagogia Waldorf. 6. TEA. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE PRISCILA HIKARU SHIBUKAWA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 11 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 15:30 horas no(a) Anfiteatro do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista, Dra. ANA PAULA PACHECO MORAES MATURANA do(a) Agente de Defensoria / Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Profa. Dra. VERÔNICA LIMA DOS REIS do(a) Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de PRISCILA HIKARU SHIBUKAWA, intitulada '-----

Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: Inclusão, Alfabetização e Transtorno do Espectro Autista

-----'. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: *Aprovada*. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI Dra. ANA PAULA PACHECO MORAES MATURANA Profa. Dra. VERÔNICA LIMA DOS REIS 

Contos de fada são inestimáveis para toda a sua vida; eles apontam o caminho luminoso que terá que percorrer durante sua própria vida e dá a força para enfrentá-lo. Os contos de fadas são um legado inestimável do passado que alimenta e protege a vida interior da criança.

Rudolf Steiner

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os educadores que estão há vários anos enfrentando tempos tão obscuros, que lidam diariamente com a desvalorização da profissão, o sucateamento da educação e mesmo assim permanecem firmes na tarefa árdua de ser professor. Não só o amor nos move, mas sem ele, nada faria sentido, estamos juntos nessa luta para transformar o mundo em um lugar com seres humanos melhores.

AGRADECIMENTOS

Nesse trabalho um ciclo se encerra, após muitas leituras, estudos, intervenções e noites sem dormir, o que permanece é a vontade de continuar conhecendo e desvendando os mistérios do mundo exterior. Mas posso garantir que não teria chegado até a realização desse sonho sem que alguns anjos tivessem cruzado o meu caminho. Por isso, agradeço,

*Aos meus pais, **Cristina e Marcio**, que tem grande responsabilidade na minha construção como pessoa, mãe e profissional. Pessoas incríveis, que com muita luz, sabedoria e amor incondicional me guiam pelos caminhos da vida, sempre apoiando em todas as etapas, me incentivando e acreditando em mim, mais até do que eu mesma. A vocês, todo o meu amor, respeito e admiração.*

*Ao meu marido, **Cesar**, que foi imprescindível na entrega dos documentos, no cumprimento dos prazos, além de me apoiar emocionalmente, dedicar-se com tanto amor a mim, ao nosso amado filho e ao nosso lar.*

*Ao meu filho, **Vitor**, que me deu forças com seus sorrisos, abraços apertados e beijinhos carinhosos. Com tão pouca idade já mostra o que realmente importa na vida, inteligente em suas palavras, amoroso em seus gestos, bondoso em seu coração.*

*À **Verinha**, queridíssima professora, minha mentora na área acadêmica, sempre contribuindo muito para o meu desenvolvimento, compartilhando não só conceitos acadêmicos, dos quais é uma exímia conhecedora, mas também conhecimentos de mundo, vivências e valores. Um verdadeiro exemplo de superação, transbordando vida e alegria.*

*À querida **Maria Célia**, coordenadora e principalmente amiga, que com tanta humildade compartilha comigo seu imenso leque de conhecimentos pedagógicos, seu infinito amor pela Pedagogia Waldorf e a vontade inabalável de transformar o mundo por meio da educação.*

*Ao **Wagner**, que sempre me mostrou como enxergar com positividade e amor essa força maior que nos coloca desafios para que seja possível crescer, desenvolver-se, cumprir de fato a nossa missão na terra.*

Aos meus queridos amigos da escola, que se tornaram uma segunda família, compartilhando comigo todos os dias as alegrias e os desafios de educar para a formação de seres humanos melhores e livres.

Aos meus maravilhosos amigos do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, que compartilharam as dores e as alegrias de todo esse processo. Também

me fizeram enxergar além dos muros da universidade e do município, mostrando as práticas transformadoras realizadas por profissionais extremamente competentes.

*À queridíssima amiga e artista, **Alisée Basilone**, que enchia meus olhos de encantamento e lágrimas a cada ilustração maravilhosa que me apresentava. Todas feitas à mão... Quanto talento e habilidade demonstrou ao ilustrar o produto com amor, traduzindo com perfeição a mensagem do livro.*

*A toda equipe do **LADEPPE** - Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais da Unesp, campus Bauru, que fizeram primorosamente a diagramação do produto mesmo com um prazo apertado e uma demanda grande de mestrandos para atender.*

*À **Verônica** e à **Ana Paula**, que aceitaram prontamente o convite para compor a banca e trouxeram contribuições grandiosas para a elaboração da dissertação.*

SHIBUKAWA. Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru - SP, 2020.

RESUMO

Atualmente no Brasil, a inclusão escolar nas classes comuns de educação básica está sendo assegurada por meio de políticas públicas que estão sendo desenvolvidas, no entanto, ainda há outros fatores que impedem todos os alunos de participarem ativamente e criticamente da sociedade. Mostrando-se favorável a esse processo de inclusão, a Pedagogia Waldorf baseia-se em princípios de valorização das potencialidades do ser humano, propondo uma educação integral que visa o atendimento às necessidades de cada indivíduo. Dentre os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que estão sendo incluídos nas escolas regulares, há os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que devido à possíveis déficits no aspecto da comunicação, precisam de instrumentos que possam auxiliar no processo de aquisição da linguagem escrita. Dentro dessa temática, a presente pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar o processo inicial de alfabetização e letramento, considerando uma classe comum com um aluno diagnosticado com TEA, desenvolvido em contexto de Pedagogia Waldorf. Os objetivos específicos foram: a) descrever o efeito do desenvolvimento da habilidade consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento desses alunos; b) avaliar a aplicabilidade de materiais produzidos e adequados/adaptados pela pesquisadora, para alunos com TEA; e c) ao final do estudo, como produto educacional, criar uma história social, em formato de livro ilustrado, paradidático, para crianças em fase inicial de alfabetização. A metodologia de pesquisa foi qualitativa participante. Participaram da pesquisa 8 alunos e a professora da turma. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o diário de campo, histórias pedagógicas e as fotografias das produções dos alunos. Foi realizada uma avaliação inicial antes das intervenções, por meio de uma contação de histórias e a escrita de uma lista de palavras. Ao final das intervenções, realizou-se uma avaliação final. Os resultados foram analisados e descritos: houve um avanço significativo no desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos público-alvo da pesquisa, partindo do desconhecimento da correspondência entre grafemas e fonemas, chegando à escrita com sentido, significado e autonomia. Destacou-se também a questão da inclusão de todos os discentes nesse processo. Também foram desenvolvidas as habilidades de consciência fonológica e inteligência emocional, contribuindo para o processo de alfabetização e letramento dos sujeitos da pesquisa. A partir das situações do dia a dia escolar, vivenciadas pela classe juntamente à pesquisadora, criou-se a história social, que gerou o livro paradidático infantil, produto dessa dissertação. Tendo em vista a importância de ampliar e aprofundar os estudos na área da alfabetização e letramento de forma inclusiva, contemplando alunos com TEA, nas escolas Waldorf, atenta-se para a necessidade de que novas pesquisas deem continuidade à investigação da presente temática.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação Especial, Inclusão escolar, Letramento, Pedagogia Waldorf, TEA

SHIBUKAWA. Priscila Hikaru. **Wearing the glasses of Waldorf Pedagogy: inclusion, literacy and Autism Spectrum Disorder**. 2020. 149 f. Dissertation (Master of Teaching in Basic Education), Faculty of Sciences, UNESP, Bauru - SP, 2020.

ABSTRACT

Currently in Brazil, school inclusion in common basic education classes is being ensured through public policies that are being developed, however, there are still other factors that prevent all students from participating actively and critically in society. Showing itself favorable to this inclusion process, Waldorf Education is based on principles of valuing the potential of the human being, proposing a comprehensive education that aims to meet the needs of each individual. Among the Target Public of Special Education (PAEE) students, who are being included in regular schools, there are those with Autistic Spectrum Disorder (ASD), who due to possible deficits in the aspect of communication, need instruments that can assist in the process acquisition of written language. Within this theme, the present research aimed to describe and analyze the initial process of literacy and literacy, considering a common class with a student diagnosed with ASD, developed in the context of Waldorf Education. The specific objectives were: a) to describe the effect of the development of the phonological awareness skill in the literacy and literacy process of these students; b) evaluate the applicability of materials produced and adapted / adapted by the researcher, for students with ASD; and c) at the end of the study, as an educational product, create a social history, in the format of an illustrated, paradidactic book, for children in the initial phase of literacy. The research methodology was qualitative participant. 8 students and the class teacher participated in the research. The instruments used for data collection were the field diary, pedagogical stories and photographs of the students' productions. An initial assessment was carried out before the interventions, through storytelling and the writing of a word list. At the end of the interventions, a final evaluation was carried out. The results were analyzed and described: there was a significant advance in the development of the written language of the students target audience of the research, starting from the ignorance of the correspondence between graphemes and phonemes, reaching the writing with meaning, meaning and autonomy. The issue of including all students in this process was also highlighted. The skills of phonological awareness and emotional intelligence were also developed, contributing to the process of literacy and literacy of the research subjects. From the everyday situations of school, experienced by the class together with the researcher, social history was created, which generated the children's educational book, product of this dissertation. Bearing in mind the importance of broadening and deepening studies in the area of literacy and literacy in an inclusive manner, contemplating students with ASD, in Waldorf schools, attention is paid to the need for further research to continue the investigation of this theme.

Keywords: Literacy, Special Education, School inclusion, Waldorf Pedagogy, ASD

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reta e Curva	56
Figura 2 – Retas verticais paralelas	56
Figura 3 – Pátio coberto	62
Figura 4 – Pátio aberto	62
Figura 5 – Sala do jardim	63
Figura 6 – Sala do jardim	63
Figura 7 – Rampa de acesso aos banheiros	64
Figura 8 – Parque	64
Figura 9 – Parque	65
Figura 10 – Sala do 1º ano	65
Figura 11 – Divisão de Alunos por Classe	66
Figura 12 – Forma com folhas secas	74
Figura 13 – Forma realizada por Parsifal	76
Figura 14 – Caderno da Belakane	78
Figura 15 – Adaptação de atividade: letra ‘V’	79
Figura 16 – Articulação da boca para os fonemas	80
Figura 17 – Escrita de um trecho da peça “O Vagalume” – Galvão	81
Figura 18 – Formas simétricas	82
Figura 19 – Formas: simetria rítmica	82
Figura 20 – Forma do Galvão	83
Figura 21 – Forma feita por Parsifal	83
Figura 22 – Caderno da Herzeloide	84
Figura 23 – Atividade feita por Pasifal	84
Figura 24 – Caderno da Sigune	85
Figura 25 – Adivinha do Senhor dos Tempos	86
Figura 26 – Caderno do Galvão	86
Figura 27 – Caderno da Sigune	87
Figura 28 – Adaptação de atividade: Gotinha d’água	87
Figura 29 – Trava-língua do tecelão – Sigune	88
Figura 30 – Texto “ch” – Galvão	88
Figura 31 – Avaliação final do Galvão	90

Figura 32 – Avaliação final da Sigune	91
Figura 33 – Avaliação final da Belakane	91
Figura 34 – Avaliação final da Herzeloide	92
Figura 35 – Avaliação final do Galvão	92
Figura 36 – Avaliação final do Anfortas	93
Figura 37 – Avaliação final do Schionatulander	94
Figura 38 – Quadro de rotina	96
Figura 39 – Capa do livro	143
Figura 40 – 1ª página do produto	144
Figura 41 – 2ª página do produto	145
Figura 42 – 3ª página do produto	146
Figura 43 – 6ª página do produto	147
Figura 44 – 7ª página do produto	148
Figura 45 – 10ª página do produto	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Unitermos utilizados para busca bibliográfica	23
Tabela 2 – Número de trabalhos encontrados por base de dados	24
Tabela 3 - Trabalhos selecionados para estruturar o presente estudo	25
Tabela 4 - Número de matriculados com TEA no Ensino Superior	26
Tabela 5 - Participantes da pesquisa	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BTDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais dos Alunos	122
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	124
APÊNDICE C – História do primeiro dia de aula do 1º ano	125

ANEXOS

ANEXO I - Manual de Diagnóstico e Estatístico para Autismo - DSM-IV	129
ANEXO II - Classificação Internacional de Doenças (CID-10)	131
ANEXO III - O Rei Sapo ou Henrique de Ferro	133
ANEXO IV – O Vagalume	137
ANEXO V – Produto	143

SUMÁRIO

Era uma vez	10
Introdução	15
Missão principal da jornada	21
Missões específicas complementares	21
Cenário da história: Fundamentação Teórica	23
Capítulo 1 - O caminho da inclusão escolar: A percepção crescente do TEA na sociedade	29
Capítulo 2 - Em busca de um contexto inclusivo para alfabetizar e letrar	37
Capítulo 3 - Da escola para a vida: Viver e conviver	47
Capítulo 4 - Descobrimo o mundo das letras: O be-a-bá na escola Waldorf	50
Capítulo 5 - Planejando a grande jornada	59
5.1 Em busca de um bom trajeto	59
5.2 Honrando os procedimentos éticos	60
5.3 Em um reino não tão distante	61
5.4 Os personagens dessa história	67
5.5 Mapa e instrumentos para desvendar os segredos do caminho	68
5.5 Passo a passo do que fizemos nessa aventura	69
Capítulo 6 - Problematizando e desenrolando os nós: No enredo a apresentação e análise dos dados	71
6.1 Procurando os nós	71
6.2 Os nós - Das formas às letras: Um caminho de descobertas	74
6.3 Desfazendo os nós e encontrando outros	89
Capítulo 7 - Trazendo à vida a história	102
7.1 Desenho do Produto	102
7.2 Título do Produto	103
7.3 Resumo do Produto	103
7.4 Diagnóstico Local	103
7.5 Contexto de Ensino	104
7.6 Público-alvo	104
7.7 Proposta de Alteração do Contexto	105
7.8 Objetivos do produto	107
7.9 Metodologia do produto	107

Capítulo 8 - Desfecho da história	109
Referências	112
Apêndices	121
Anexos	128

ERA UMA VEZ...

Para iniciar o presente trabalho, à princípio, faz-se necessário percorrer um breve caminho, de como chegou-se à problemática da pesquisa e que unido a um panorama nacional da questão da inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), formam as bases para o desenvolvimento dessa dissertação.

Quando estava no 3º ano do Ensino Médio, havia chegado a hora de decidir qual faculdade cursar. Após vários testes vocacionais inconclusivos, comecei um processo de autoconhecimento, que foi desafiador na época, porque não conseguia tirar as pressões e impressões externas das minhas decisões, para deixar o que era de fato, só meu.

Depois de ponderar bastante, escolhi Pedagogia. Lembrei-me de duas professoras que me acompanharam do terceiro ao quinto ano e tiveram muita influência na minha vida acadêmica e pessoal. Elas fizeram a diferença não só com a gentileza em suas ações, mas também com o brilho nos olhos, a vontade em estar ali, acreditando de fato na educação. Também queria estar naquele lugar, de pura admiração e poder contribuir para o desenvolvimento de seres humanos, considerando cada um em sua individualidade.

Durante o curso de licenciatura, à princípio me decepcionei com as aulas, exclusivamente teóricas, em demasiado repetitivas, utópicas, desvinculadas da realidade escolar que havia presenciado nas escolas públicas em que estudei. Em contrapartida, quando iniciei os estágios em escolas municipais e estaduais, notei escolas enrijecidas na estrutura física e no corpo docente, com práticas abusivas, negligentes e até mesmo agressivas. A falta de respeito de alunos e professores era mútua, deixando à mostra um sistema educacional falido, sem perspectivas de desenvolvimento. Fiquei frustrada, desacreditada, mas com ajuda de alguns professores, busquei dentro da universidade, oportunidades que me dessem esperança de uma educação transformadora, entrei então em projetos de extensão. No primeiro deles resgatávamos jogos e brincadeiras tradicionais e levávamos a alunos de 3 a 10 anos de escolas públicas, e nesses momentos em que trazíamos diversão e movimento para as crianças, pela primeira vez vi o quão importante era o brincar na infância. Em um segundo projeto, trabalhávamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com crianças do Ensino Fundamental, ciclo I. Quando auxiliei na elaboração do Currículo Comum de uma cidade no interior de São Paulo, vi como o processo de elaboração era puramente conteudista, desconsiderando os outros aspectos que envolviam o processo de ensino-aprendizagem. Entrei então, para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que na época era interdisciplinar, juntava Artes Plásticas, Pedagogia e Educação Física, unindo as artes, a

educação e o movimento, possibilitando trocas incríveis, ampliando o repertório didático-pedagógico, trazendo inovação às enraizadas práticas de uma escola municipal do interior de São Paulo. Durante esse projeto, tive meu primeiro contato com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pude observar uma verdadeira exclusão escolar, em que as atividades eram descontextualizadas e infantilizadas, ele era invisível aos colegas.... Estava incluído fisicamente, no entanto, nitidamente não fazia parte daquela classe. Vivenciar essa situação foi muito doloroso como futura pedagoga, mas principalmente como ser humano, não conseguia entender como tudo era visto com tanta normalidade e ninguém parecia se importar ou fazer algo para mudar essa realidade. Foram 12 meses de trabalho nessa escola, no entanto, aquilo me inquietou bastante e resolvi investigar aquela realidade, queria ao menos tentar fazer algo. Procurei na grade curricular do curso de Pedagogia e a disciplina seria ministrada apenas no último semestre. Foi então que a professora Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, a Verinha, me ajudou nessa empreitada, prontamente me fornecendo materiais riquíssimos para que eu compreendesse mais sobre inclusão escolar, alunos PAEE, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e TEA. Além disso, durante uma disciplina do curso sobre Alfabetização e Letramento percebi a relevância desse processo para a inclusão escolar, ainda mais em relação aos alunos PAEE. Esse caminho me conduziu à minha Iniciação Científica (IC) e posteriormente ao meu trabalho de conclusão de curso (TCC) realizado durante a graduação em Pedagogia (SHIBUKAWA, 2013), que tiveram como temática o processo de alfabetização e letramento de um aluno com TEA. Os resultados demonstraram a possibilidade da alfabetização do aluno com autismo e da inclusão deste na classe comum, mas evidenciaram a dificuldade na implementação da colaboração com a professora da classe comum, demandando mais pesquisas sobre esta parceria prevista na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.

Ao sair da universidade, meu primeiro emprego como pedagoga foi em uma escola Waldorf da cidade de Bauru, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Causou-me uma grande surpresa e até certo estranhamento, pois em quatro anos de graduação, nunca ouvira falar sobre a Pedagogia Waldorf. Ao ter contato com essa pedagogia, simultaneamente à antroposofia, foi possível observar procedimentos interessantes realizados pelos professores da referida escola, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os alunos começavam o dia com um verso ritmado e cantando, não havia exacerbação no tom de voz da professora e nem mesmo dos discentes, que lugar seria aquele? Quando era necessário que eles se sentassem, a professora levantava a mão direita e fazia uma contagem regressiva, do 5 ao 0, e, como um passe de mágica, todos estavam sentados, prontos para ouvi-

la. Todos prestavam atenção ao que era dito e quando no dia seguinte fazia-se a recordação dos conteúdos do dia anterior, choviam mãos levantadas, alegres em responder prontamente o que era solicitado. Era notório o respeito pela vez do outro, a maneira tranquila de falar, mesmo sendo diferentes, o modo humano transparecia e era comum a todos. Quanta vontade tinham os alunos em aprender, ficavam tristes quando a aula acabava e curiosos para saber o que vinha a seguir.

Naquele lugar, encontrei uma professora que vibrava com o processo de ensino-aprendizagem daquelas crianças, o conteúdo criava vida em suas histórias. Mais uma vez me deparei com aquele notório brilho nos olhos ao encantar os alunos, o entusiasmo em ensinar aprendendo e a veneração dos discentes pela professora. Para além da relação entre professor-aluno, vivenciei relações humanas, complexas, exigentes, que requerem atenção e cuidado, precisam de alguém que de fato se importe com o desenvolvimento, não só dos alunos, mas da humanidade como um todo.

Corroborando com essa perspectiva, havia vários casos de alunos público alvo da educação especial em processo de inclusão escolar na instituição de ensino, o que provocou um grande interesse, visto que havia estudado esse público em minha pesquisa durante toda a graduação. Mas ali me deparava em uma situação diferente, em que os alunos estavam verdadeiramente inseridos, uma realidade bem próxima à julgada utopia da inclusão escolar. Naquela escola, os alunos estavam incluídos de fato, participando das aulas junto aos demais discentes, com atividades adaptadas e que levavam em consideração a especificidade de cada aluno.

Em meu singelo caminho como pessoa, pesquisadora e como docente, não havia observado nada parecido com aquela realidade. Do contrário, durante as pesquisas anteriores, notou-se que parte dos alunos apesar de terem garantido o direito ao acesso e a permanência nas escolas regulares, ainda tinham que percorrer um longo caminho para que de fato ocorresse a inclusão de todos, nas instituições escolares comuns.

Mas ali parecia um verdadeiro sonho, imbuído de histórias da mitologia hebraica, canções que musicalizavam e harmonizavam as manhãs, pinturas em aquarela, cuidados com a natureza, como um universo paralelo repleto de vida e beleza.

Tive a certeza de ter encontrado o paraíso da educação, onde a teoria era vista na prática, os alunos eram notados em suas especificidades, os conteúdos vivenciados com alegria, a curiosidade alimentada com histórias cheias de imagens arquetípicas e em primeiro lugar o respeito aos seres humanos ali envolvidos.

Os pais acompanhavam os filhos até a porta da sala, onde se despediam. Quanto amor e confiança estava presente naquele abraço. A professora cumprimentava cada um olhando em seus olhos, com um aperto de mão e um bom dia. Mais tarde vim descobrir o quão importante era esse gesto, preenchido de atenção, sentimento e significado.

Nesse 3º ano, especificamente, havia um aluno diagnosticado com TEA, ele entrava na classe e todos o cumprimentavam, ajudavam-no a pegar e guardar seus materiais, auxiliavam na rotina da aula, convidavam-no para brincar nos momentos de parque e de fato se preocupavam com seu bem-estar.

Então essa era a inclusão que busquei durante a graduação e que estaria ali diante dos meus olhos. Mas como ocorreria? O que levou os alunos àquele processo que estávamos vivenciando? Seria apenas um caso isolado, daquela classe especificamente? A Pedagogia Waldorf teria influência sobre essa situação? Em todas as escolas isso se fazia presente? De que forma ela contribuiu para que a inclusão escolar daquele aluno estivesse ocorrendo verdadeiramente?

Muitos questionamentos surgiram, sem muita experiência, mas com sede em descobrir mais sobre aquele mundo, continuei a aproveitar e viver aquela realidade, tentando extrair o máximo da observação e experimentação, mas ainda sem teorias, era tudo pragmático. Por tentativa e erro, e muito auxílio da professora de classe, ia conseguindo entender um pouco de como funcionava a rotina da sala de aula de uma escola Waldorf e como atingir positivamente os alunos, incluindo a todos no processo de ensino-aprendizagem ali materializado.

Foi um encantamento, sentia-me uma das crianças, que estava sendo conquistada pela professora. Quando engravidei do meu primeiro filho, minha vontade em saber mais sobre a Pedagogia cresceu ainda mais, busquei livros, palestras e cursos para sanar essa necessidade. Mas tinha certeza de que naquele ambiente, meu coração se tranquilizaria em deixar meu filho florescer e lá ele seria respeitado como um ser humano.

Alguns direcionamentos mais teóricos vieram alguns anos mais tarde, quando recebi o convite para assumir uma classe de Jardim em uma escola Waldorf. Com a responsabilidade em conduzir uma classe, a vontade de trabalhar para uma educação que tivesse bons frutos, como aquela que havia visto solidificada naquela sala, a humildade em me esforçar para aprender sempre mais e a alegria em poder fazer a diferença na vida daquelas crianças.

Paulatinamente e com muita ajuda, dos livros e da coordenadora da escola, querida Maria Célia Jordan, comecei a compreender que tudo tinha um motivo para ser feito daquela maneira. Em linhas gerais, foi possível entender que a Pedagogia Waldorf tem como base uma educação saudável para o ser humano, sendo que o currículo percorre os anos escolares

analisando cuidadosamente as fases do desenvolvimento dos alunos e atuando para a formação de seres humanos livres. Durante o ano, as crianças em toda a sua pureza, trouxeram luz e alegria aos meus dias, minhas tardes eram repletas de brincadeiras, risos, descobertas, tudo permeado e proporcionado pela divindade da natureza. Observei e analisei as práticas de harmonização do grupo, a importância do brincar nessa faixa etária, os materiais oferecidos, as vivências, os trabalhos manuais, a alimentação e o modo de lidar com os conflitos. Tudo era cuidado e pensado conscientemente para o desenvolvimento integral desses seres humanos.

Além disso, para complementar a minha formação inicial, bem como fundamentar a minha prática e melhorá-la, também iniciei o curso de Formação em Pedagogia Waldorf, no Instituto Impulso, na cidade de Bauru, interior de São Paulo. O curso está sendo transformador, tive encontros inesquecíveis, conheci pessoas incríveis, que mudaram profundamente meu modo de enxergar o mundo e as crianças. Os estudos sobre o desenvolvimento do ser humano estão me proporcionando momentos de reflexão da minha práxis pedagógica, fazendo-me refletir sobre como cada conteúdo pode ser trabalhado, quais implicações determinadas atitudes podem acarretar à vida desses alunos e como posso ajudá-los a desenvolverem-se plenamente, considerando todas as potencialidades que eles têm.

Ao encerrar o ano, eu e essa turminha embarcamos em uma nova aventura, iríamos juntos para o 1º ano desvendar os segredos do mundo das letras e dos números. Além da complexidade do processo de alfabetização e letramento, uma surpresa desafiadora nos aguardava... Havia um aluno diagnosticado com TEA completando a nossa constelação e que caminharia conosco nessa jornada. Assim começaram as inquietações a respeito de como seria a apropriação da linguagem escrita por esse aluno e se a Pedagogia Waldorf traria os instrumentos necessários para realizar essa tarefa.

Nesse momento, parecia crescer o interesse de conhecer melhor como seria a apropriação da linguagem escrita dentro da Pedagogia Waldorf, em uma classe com um aluno com TEA.

INTRODUÇÃO

As transformações empreendidas dentro da escola por políticas públicas decorrem de um movimento global denominado Inclusão Social. Segundo Capellini e Rodrigues (2009, p. 355), esse movimento “busca a construção de um processo bidirecional no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. Nesse sentido, as mudanças educacionais são o reflexo desse movimento no âmbito escolar, chamado, assim, de Inclusão Escolar.

É notório, porém, que apesar das políticas inclusivas, nas instituições escolares de nosso país, de maneira geral, ainda predominam metodologias tradicionais que concebem o ensino de maneira homogênea, considerando os alunos iguais em sua forma de aprender. Em pesquisa da literatura da área, Maturana (2018) afirma que muitas pesquisas que abordam estudos sobre a prática dos professores e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial (PAEE) na classe comum apontam que a maioria das práticas utilizadas se baseiam no ensino tradicional. Com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, estudos indicam que quando se analisa a perspectiva de políticas públicas, tem-se conquistando relevância e amplitude nas discussões sobre educação no Brasil (CAPELLINI; RODRIGUES 2009).

Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a inclusão de todos na educação vem se aprimorando. O processo se ampliou após os marcos referenciais da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (BRASIL, 1996), dedica um capítulo exclusivamente à educação especial, contemplando o atendimento e adaptação de atividades para alunos com deficiência nas escolas regulares do sistema educacional.

Além desses documentos legais, há também o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2001b) e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), que são exemplos do movimento histórico brasileiro de inclusão escolar. Subsequente a isso, desde 2008 temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), que impulsionou a matrícula dos alunos PAEE, na classe comum, com o suporte das salas de recursos multifuncionais na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Coroando este processo no âmbito de documentos, em 2015, no Brasil foi aprovada a Lei brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Cabe ressaltar que este processo de ampliação das

matrículas tem gerado grandes desafios aos sistemas de ensino no sentido de garantir permanência e aprendizagem de todos os alunos.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), apontam que o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares é de 90,9%, do total de alunos PAEE da educação básica (BRASIL, 2018). Os dados ainda apontam que a maior parte dos alunos com deficiência, no entanto, não tem acesso ao AEE, sendo que somente 40,1% conseguem utilizar o serviço. Em relação à 2013, o ensino médio conseguiu quase dobrar o número de matrículas de pessoas com deficiência, passando de 48.589 para 94.274 em 2017. Mas esse grupo ainda corresponde a um percentual irrisório do total de matrículas na etapa, apenas 1,2%. Quando chega à escola, no entanto, muitas vezes o aluno não encontra aparatos para atendê-lo. Somente 46,7% das instituições de ensino médio apresentam dependências adequadas para esse público. O banheiro adequado para pessoas com deficiência só existe em 62,2% dessas escolas. A capacidade de atendimento a esse grupo é ainda menor no fundamental, em que somente 29,8% das escolas têm dependências adequadas para esse público e 39,9% banheiro específico para atendê-los. No ensino fundamental, o percentual de matrículas de alunos com deficiência em relação ao total é de 2,8%, índice maior que no médio, mas o ritmo desse crescimento foi menor. Enquanto em 2016 o número de matrículas era 709.805, no ano passado esse número era 768.360.

Nessa perspectiva, entre os alunos PAEE, que se encontram em escolas regulares, há os discentes diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que consiste em um dos grupos que vem sendo contemplado por essa legislação. Dentre esses alunos, com base em estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos, a prevalência de Transtorno do Espectro Autista (TEA) parece estar aumentando globalmente. Segundo a OMS (2017), há muitas explicações possíveis para esse aumento aparente, incluindo aumento da conscientização sobre o tema, expansão dos critérios diagnósticos, melhores ferramentas de diagnóstico e o aprimoramento das informações reportadas”. Aliado a esse movimento, a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, mostra a necessidade de olhar a esse público com atenção, de modo que sejam tomadas medidas para que esses alunos sejam efetivamente incluídos nas escolas brasileiras. Tendo em vista esse cenário nacional de Inclusão Escolar, na presente pesquisa, também se encontrou essa realidade, no caso um aluno diagnosticado com TEA, que foi sujeito do estudo.

Considerando especificamente o TEA, a Organização das Nações Unidas (ONU) considera a estimativa global de que aproximadamente 1% da população pode ter autismo,

número que o então secretário-geral Ban Ki-moon anunciou em 2010, reafirmado pelo documento do painel de discussão do Dia Mundial de Conscientização do Autismo de 2013. Entretanto, a OMS (2017), subordinada à ONU, tem um número diferente, estimando que, em todo o mundo, uma em cada 160 crianças tem autismo. Essa estimativa representa um valor médio e a prevalência relatada varia substancialmente entre os estudos. Algumas pesquisas bem controladas têm, no entanto, relatado números que são significativamente mais elevados, por exemplo, segundo os dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos, o número de crianças com TEA é de 1 a cada 59 (estimativa de 2014, divulgada em 2018). A prevalência de TEA em muitos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento é até agora desconhecida. No Brasil ainda não há uma estimativa com números oficiais, pois ainda não existem estudos sobre a prevalência do TEA no país, porém, uma lei neste sentido foi aprovada pelo Senado recentemente. A Lei nº 13.861 de 18 de julho de 2019 torna obrigatória a coleta de dados e informações sobre autismo nos censos demográficos realizados a partir de 2019, sendo que o próximo está previsto para 2020 — para isso, a lei altera o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), que já prevê que os censos incluam dados sobre população com deficiências, mas sem especificar o autismo. Todavia, a Lei Berenice Piana (Lei 12.764/12) já reconhecia o autismo como deficiência para todos os efeitos legais.

Dessa forma, com a presença crescente desses alunos nas classes comuns, Bello (2017), afirma que as metodologias vigentes, normalmente pautadas em práticas competitivas ou individualistas, além de proporcionarem a exclusão escolar de muitos alunos, não desenvolvem neles as competências necessárias para enfrentar as demandas do processo de ensino aprendizagem desses discentes.

Capellini e Rodrigues (2009) afirmam que a convivência entre as pessoas com deficiência ou sem, deve ocorrer desde sempre, pois ao habituar-se às diferenças bem como com as problemáticas envolvidas nessa situação haverá na sociedade o desenvolvimento de uma cultura altruísta, e “portanto, a inclusão escolar, por garantir a participação de crianças com deficiência no primeiro ambiente social mais amplo, em nossa cultura, tem sido percebida como um ponto chave para um processo de inclusão global” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p.356)

Problematizando essa questão da inclusão escolar, Rodrigues (2001) e Mantoan (2007) retificam essa ideia dizendo que não é o número de alunos que dificulta a inclusão de todo e qualquer aluno, mas sim as práticas de ensino que estão sendo adotadas no ensino regular.

Tendo isso em posto, em relação à alfabetização e letramento, nota-se que o processo que envolve a aquisição da linguagem escrita tem se mostrado um complexo desafio dos anos

iniciais da educação básica atualmente (SOARES, 2011). Os problemas de aquisição de leitura são registrados em diversos países do mundo. No Brasil, por exemplo, entre 30% e 40% dos alunos nas primeiras séries do Ensino Fundamental evidenciam dificuldades na aprendizagem da leitura (ANDRADE et al., 2014). Nos Estados Unidos estima-se que este problema acometa 20% das pessoas, afetando entre 5 e 6% das crianças e jovens em contexto escolar (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2012). Com base em dados alarmantes dessa natureza é que agências governamentais e de pesquisa delineiam distintas ações, como cursos de formação/capacitação de professores e programas interventivos de leitura.

No Brasil, por exemplo, o Governo Federal ampliou de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental, além de lançar políticas de formação continuada e aprimoramento de materiais didáticos para a alfabetização nas escolas (CAFIERO; SILVA, 2011; ANDRADE et al., 2014). Foi assim que, na última década, foi criado o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRO-LETRAMENTO), que visa, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se, ainda, o Programa Nacional do Livro Didático, com vistas a disponibilizar livros a alunos da Educação Básica. Por fim, merece destaque o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Governo Federal que objetiva alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Os resultados dessas ações governamentais são avaliados em exames nacionais de grande escala, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que visam monitorar a aprendizagem nas redes públicas de ensino. Pesquisas, no entanto, revelam os insatisfatórios resultados obtidos pelos alunos nas questões sobre leitura (DA SILVA; ROSSI, 2014; OLIVEIRA; BONAMINO, 2015). Conforme conjecturado por Morais (2012), o fraco desempenho pode, dentre outros fatores, estar relacionado às práticas de ensino pouco eficazes. Observa-se no cenário escolar brasileiro, por exemplo, uma disputa ideológica entre adeptos de diferentes métodos de alfabetização (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009; SEABRA; DIAS, 2011), sem que haja uma ponderação crítica de como as crianças, de fato, aprendem a ler (OLIVEIRA, 2010; TREIMAN et al., 2013). Do mesmo modo, as práticas pedagógicas disseminadas pelo MEC e universidades brasileiras falham, muitas vezes, em considerar modelos interventivos contemporâneos, respaldados em pesquisas científicas (OLIVEIRA, 2010; SEABRA; DIAS, 2011).

Esse dado é, ainda, mais preocupante quando consideramos educandos com deficiência que estão incluídos em classes comuns, mas que pouco participam das avaliações nacionais (SILVA; MELETTI, 2014). Dentre esses alunos, destacam-se aqueles com diagnóstico de TEA, cujo desempenho acadêmico tem sido considerado crítico em diferentes estudos publicados em nosso país (GOMES; MENDES, 2010; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Consonante com os achados de Moraes (2012), as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores têm produzido poucos efeitos na aprendizagem acadêmica desses educandos, incluindo as habilidades de leitura e escrita (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Adicionalmente, muitos desses professores sentem-se despreparados para educar esse alunado (NUNES et al., 2013). Ramos (2014) em sua Dissertação de Mestrado, também discorre sobre as práticas pedagógicas referentes à inclusão escolar de alunos com TEA, a falta de planejamento de atividades que considerem as especificidades desses discentes, como eles são negligenciados pelo corpo docente, ao mesmo tempo que os professores demonstram ter dificuldade em comunicar-se com os alunos com TEA, por desconhecerem aspectos relacionados à condição destes.

Diferentemente da pedagogia tradicional, em que se decora o alfabeto e juntam-se as letras, na Pedagogia Waldorf esse processo é feito de uma forma bastante lúdica e imagética, permitindo que as crianças criem um contexto com sentido para as letras. Garcia (2015), analisou as práticas pedagógicas dessa pedagogia, em uma escola do interior de São Paulo e constatou essa diferenciação em relação às escolas tradicionais.

Considerando que assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização é essencial para a consolidação das relações interpessoais, bem como para o convívio independente em sociedade, observa-se a necessidade de que haja transformação e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento que vem, geralmente, sendo utilizados nas escolas, principalmente quando o assunto é inclusão escolar. Dessa maneira, nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos precisam de uma metodologia de ensino-aprendizagem que consiga auxiliá-los na interiorização da linguagem social escrita e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente, expressando-se com autonomia e criticidade.

Devido a ampliação do acesso dos alunos com deficiência às classes comuns do ensino regular, desde a democratização do acesso à educação, o que se encontra nas escolas além de uma grande diversidade cultural, ideológica, de ritmos de aprendizagem, condições físicas e psicológica é uma diversidade de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e que precisam de intervenções direcionadas para desenvolver suas potencialidades. Dentro desse aspecto, os alunos com TEA, que muitas vezes apresentam déficits sociais e de comunicação,

precisam de uma atenção maior ao processo de alfabetização e letramento, visto que se apropriar da linguagem escrita seria uma das formas para facilitar a inserção social desses indivíduos.

Apesar das políticas públicas terem avançado na direção da Inclusão Social (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009), ainda predominam nas escolas metodologias tradicionais, que veem os alunos de maneira homogênea, considerando que todos aprendam da mesma forma, sob as mesmas condições. Imbricado a isso, o processo de alfabetização e letramento na perspectiva da Pedagogia Waldorf tem tido limitada ênfase nos meios acadêmicos, sendo visto apenas superficialmente quando citado. Atrelado à antroposofia, esse processo na Pedagogia Waldorf vislumbra a educação de cada ser humano, com sua individualidade, para a vida em sociedade, apresenta-se como um meio para que os alunos consigam comunicar-se e expressar-se de maneira crítica e autônoma, sendo capazes de compreender a sua realidade e transformá-la. Bach (2012) discorre sobre essa educação para liberdade em sua tese, em um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.

A individualidade humana não se revela a partir de enquadramentos típicos. Esse “eu” que cada ser denomina quando quer se referir a si mesmo, segundo Steiner, é uma espécie em si. Cada individualidade humana que morre é uma espécie extinta, porque o seu traçado biográfico é único, ou seja, as forças determinantes para formação do destino, os pesos e medidas nas tomadas de decisões, o que era melhor ou pior em cada e determinada situação, só pode ser avaliado em comparação com a situação específica de cada individualidade, e não em termos genéricos ou coletivos (p. 131).

Além desse olhar individualizado para os alunos, a Pedagogia Waldorf traz os conteúdos de maneira diferenciada, regando o processo de ensino-aprendizagem com ludicidade, preenchendo de imagens e levando vida aos conceitos que parecem estáticos, mas estão sempre em constante transformação. Uma vez que “o mundo do sonho é o mundo da criança e sua linguagem é a linguagem dos contos” (PASSERINI, 2015, p. 114), a narração de histórias é também o universo potencialmente fecundo para fazer florescer o aprendizado de muitos conteúdos formais, como o desenho de formas, as letras do alfabeto e os números.

A partir desse panorama, pode-se observar o grande aumento de alunos com TEA nas classes comuns, verificando concomitantemente a ineficácia dos métodos tradicionais no processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA; além disso, por meio do levantamento bibliográfico para realizar a fundamentação teórica, notou-se a escassez de pesquisas científicas a respeito da Pedagogia Waldorf, acentuada quando se adicionava os unitermos referentes à alfabetização e TEA, tornando essa também uma das justificativas da presente pesquisa. É em busca dessas especificidades que essa pesquisa se faz relevante.

Partindo desse cenário, as questões-problema que se fazem presentes como disparadoras da presente pesquisa são: Como o processo de alfabetização e letramento em uma classe com um aluno com TEA pode ocorrer de forma inclusiva? A metodologia da Pedagogia Waldorf pode auxiliar nesse processo de alfabetização e letramento?

Tendo em vista este contexto apresentado, na sequência os objetivos serão apresentados.

Missão principal da jornada

O objetivo geral desta pesquisa foi descrever e analisar o processo inicial de alfabetização e letramento desenvolvido em contexto de Pedagogia Waldorf, considerando uma classe comum de uma escola regular, com ênfase em um aluno diagnosticado com TEA.

Missões específicas complementares

Os objetivos específicos foram:

- a) descrever o efeito do desenvolvimento da habilidade consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento desses alunos;
- b) avaliar a aplicabilidade de materiais produzidos e adequados/adaptados pela pesquisadora, para alunos com TEA;
- c) ao final do estudo, como produto educacional, criar uma história social, em formato de livro ilustrado, paradidático, para crianças em fase inicial de alfabetização.

Como materialização do estudo concluído, a dissertação apresenta no primeiro capítulo um levantamento bibliográfico realizado a partir de teses, dissertações, artigos versando sobre o tema do processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA inclusos na escola regular. Posteriormente, a discussão gira em torno de um panorama histórico da efetivação das políticas a respeito da Educação Inclusiva no Brasil, diferenciando-a da Educação Especial. Ainda nesse capítulo são abordadas as especificidades do TEA em relação a essas políticas de inclusão escolar.

No segundo capítulo, evidencia-se a importância da alfabetização e do letramento para a comunicação e interação social. Enfatiza ainda a questão do desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica para que o processo de aquisição da linguagem escrita ocorra.

Em um terceiro capítulo discute-se sobre como a Pedagogia Waldorf contribui historicamente para o processo de inclusão escolar, avaliando os alunos de maneira individual, atendendo às especificidades de cada discente, contemplando, dessa maneira, os alunos PAEE.

Alfabetização dentro da Pedagogia Waldorf é o tema do quarto capítulo, em que há um panorama de como é apresentado o mundo das letras para as crianças e quais são os trabalhos feitos anteriormente até chegar ao processo de escolarização.

O capítulo cinco é o momento em que os procedimentos metodológicos são apresentados. Nele trata-se da metodologia da pesquisa, dos procedimentos éticos utilizados para coleta dos dados, bem como da caracterização do ambiente escolar, do público-alvo da intervenção e dos instrumentos. A intervenção é apresentada nesse capítulo, de maneira detalhada. À princípio é realizada a avaliação inicial. Posteriormente, analisa-se os resultados e elabora-se a intervenção, com base na metodologia utilizada nas escolas Waldorf para o processo de alfabetização e letramento. Passa ainda pela descrição das atividades desenvolvidas até chegar no momento da avaliação final.

No sexto capítulo, os resultados são apresentados, as atividades realizadas pelos alunos são descritas e posteriormente ilustradas com cenas que narram as situações reais de aprendizagem. Essas narrativas foram escritas a partir do diário de classe e embasadas também nas produções escritas dos alunos durante a coleta de dados.

CENÁRIO DA HISTÓRIA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Revisão de literatura

Para a revisão bibliográfica, foi realizada uma busca online, referente aos últimos 10 anos, junto às plataformas de pesquisa nacionais e internacionais, Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO¹), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³ e *SciVerse Scopus*⁴, respectivamente.

Na Tabela 1 apresenta-se os unitermos previamente definidos para pesquisa em português, espanhol e inglês. A opção de realizar a busca em três idiomas se justifica: pelo fato de a maioria das publicações científicas estar em bases de dados na língua inglesa; na América Latina, o espanhol é a língua mais frequente nos países do continente; por fim, a Língua Portuguesa, imprescindível para localizar trabalhos nacionais, ou lacunas, que se aproximam do escopo da investigação e proposição de desenvolvimento desta pesquisa.

Tabela 1 – Unitermos utilizados para busca bibliográfica

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	INGLÊS
AUTISMO	<i>Autismo</i>	<i>Autism</i>
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	<i>Transtorno del Espectro Autista</i>	<i>Autism Spectrum Disorder</i>
INCLUSÃO	<i>Inclusión</i>	<i>Inclusion</i>
ALFABETIZAÇÃO	<i>Alfabetización</i>	<i>Literacy</i>
WALDORF	<i>Waldorf</i>	<i>Waldorf</i>
ANTROPOSOFA	<i>Antroposofía</i>	<i>Antroposofy</i>

Fonte: Elaboração própria da autora

Na Tabela 2 estão descritos os resultados absolutos das pesquisas com os unitermos supracitados. Ressalva para a presença de trabalhos voltados para área da medicina, psicologia, educação física, neurologia, estatística, dentre outras que não se caracterizam como pesquisas alinhadas ao escopo da área da educação escolar.

¹ <https://www.scielo.org/>

² <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

³ <http://bdtd.ibict.br/>

⁴ <https://www.scopus.com/>

Tabela 2 – Número de trabalhos encontrados por base de dados

BASE DE DADOS	IDIOMA	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
SCIELO	Português	56	-	-
	Espanhol	4	-	-
	Inglês	14	-	-
CAPEL	Português	86	-	-
	Espanhol	24	-	-
	Inglês	8	-	-
BDTD	Português	-	18	5
	Espanhol	-	-	-
	Inglês	-	-	-
SCOPUS	Português	-	-	-
	Espanhol	-	-	-
	Inglês	6	-	-
TOTAL		198	18	5

Fonte: Elaboração própria da autora

Ao colocar os unitermos Autismo/TEA/inclusão na Plataforma SciELO, houve 58 artigos correspondentes, 3 eram duplicados, restando 55 artigos em português. Em espanhol foram encontrados 4 artigos combinando os unitermos: “*Autismo*”, “*TEA*” e “*Inclusión*”. E em inglês 14, com as palavras-chave: “*Autism*”, “*ASD*” e “*Inclusion*”. Nos três idiomas, ao adicionar o termo “Alfabetização/Alfabetización/Literacy” só houve 1 correspondência em português. Ao colocar o unitermo “Waldorf” não foi encontrado nenhum resultado. O mesmo ocorreu ao colocar a palavra “Antroposofia/Antroposofía/Antroposofy”. Esses dois últimos não obtiveram resultados, mesmo colocando os unitermos individualmente.

Na busca realizada no Portal de Periódicos CAPES/MEC, só era possível combinar duas palavras por vez. Quando foram cruzados no tópico “assunto” os unitermos “Autismo” e “Inclusão”; “TEA” e “Inclusão” obtiveram-se 109 artigos. Ao mesclar “Autismo” e “Alfabetização”; “TEA” e “Alfabetização” foram encontrados 14 artigos, dos quais apenas 3 referem-se realmente ao contexto escolar de alunos com TEA e apenas 1 analisa o processo de aquisição da linguagem escrita desses alunos. Ao unir esses unitermos com “Waldorf” e “Antroposofia”, não se obteve nenhum resultado. Ao colocar separadamente os termos “Waldorf” e “Antroposofia”, houve 10 resultados, desses, apenas 2 referiam-se à realidade escolar, todavia não com o público TEA.

Com relação à *SciVerse Scopus*, na primeira busca utilizou-se “*Autism*”, “*ASD*”, “*literacy*” e “*inclusion*”, obtendo 5 resultados, 4 desses estudos foram realizados no início do processo de aquisição da linguagem escrita e o outro não tinha relação com o ambiente escolar,

versava sobre a interrelação entre o uso do álcool na gestação e o nascimento de crianças com TEA. Novamente, quando acrescidos os unitermos “*Waldorf*” e “Antroposofy” não foi encontrado nenhum resultado. Buscando apenas “*Waldorf*” e “*Literacy*”, foi encontrado 1 artigo.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram cruzados os unitermos “Autismo”, “TEA”, “Inclusão” e “Alfabetização”, tendo 4 Dissertações de Mestrado e 1 Tese de Doutorado como resultado. Ao juntar os unitermos “*Waldorf*” e “Antroposofia” não foi obtido nenhum resultado. Pesquisadas separadamente das demais, houve 18 resultados para essas duas últimas palavras, dos quais, 14 são Dissertações e 4 Teses.

Após excluir os arquivos duplicados, em busca de um maior refinamento da pesquisa, foi utilizado como critério de inclusão os trabalhos cujo título tivesse ligação com os anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou o processo inicial de alfabetização e letramento de alunos com TEA. Os resultados estão descritos no Tabela 3.

Tabela 3 - Trabalhos selecionados para estruturar o presente estudo

BASE DE DADOS	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
SCIELO	5	-	-
CAPEL	1	-	-
BDTD	-	2	3
SCOPUS	3	-	-
TOTAL	9	2	3

Fonte: Elaboração própria da autora

Ao todo foram utilizadas 14 produções, sendo nove artigos, duas dissertações e três teses. Os resultados das pesquisas foram reduzidos seguindo a interrelação com a temática desta pesquisa. Os critérios de exclusão foram estudos que abrangiam não apenas o Ensino Fundamental, desconsiderando os que tinham como tema a Educação Infantil, referentes ao Ensino Médio e uma pequena parcela ao Ensino Superior, além disso havia temáticas não pertinentes à presente pesquisa, de outras disciplinas, como Matemática, Educação Física, Química, Biologia, entre outras. Os títulos, autores, ano e tipos dos trabalhos selecionados estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Abordagem temática dos trabalhos selecionados

CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR	ANO DA PUBLICAÇÃO
Tese	Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares	Dayse Carla Genero Serra	2008
Artigo	Aprender com os outros: uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo	Manuela Alexandra I. M. R. Catrola	2010
Tese	Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf	Dulciene Anjos de Andrade e Silva	2010
Artigo	A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens	Carla Andréa Brande; Camila Cilene Zanfelicé	2012
Tese	A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: Reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner	Jonas Bach Júnior	2012
Artigo	Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	Rosana Carvalho Gomes; Débora R. P. Nunes	2014
Artigo	As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo	Cláudia Miharú Togashi; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	2016
Artigo	Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente	Mariana Helena Silva da Luz; Candido Alberto Gomes; Adriana Lira	2017
Dissertação	Vivenciar aprendendo: contribuições da pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI	Denise Santos da Cruz	2017
Artigo	Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno	Ana Paula Aporta; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	2018

	com Autismo no Ensino Fundamental I		
Artigo	Ensino de Ecoico em Pessoas com Transtorno do Espectro Autista: Revisão Sistemática de Literatura	Bárbara Trevizan Guerra; Lady Anny Araújo do Espírito Santo; Romariz da Silva Barros; Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu	2019
Artigo	Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)	Andrea Soares Wuo	2019
Dissertação	Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor	Nara Raquel Cavalcanti Lima	2019
Artigo	Teaching Emergent Literacy Skills to Students With Autism Spectrum Disorder	Joshua N. Baker, Christopher J. Rivera, Stephanie Devine, Lee L. Mason	2019

Fonte: Elaboração própria da autora

É importante ressaltar que em nenhuma das bases de dados foi encontrada correspondência para todos os unitermos pesquisados simultaneamente, devido a isso, para o cumprimento dos objetivos da presente pesquisa, foi realizada uma interrelação entre os trabalhos pesquisados, tendo em vista unir as temáticas. Ainda assim, outros referenciais teóricos foram utilizados para complementar a fundamentação teórica e a análise dos resultados obtidos.

Esses dados mostram-se relevantes, à medida que apesar dos estudos na área de inclusão de alunos com TEA terem se ampliado nos últimos anos, a análise do processo de alfabetização ainda não recebe ênfase o suficiente para suprir a demanda de discentes que estão inseridos nas classes comuns. A Pedagogia Waldorf surge como um impulso que possibilita a inclusão escolar, traz um viés diferenciado para a educação integral do ser humano e em relação ao processo de alfabetização e letramento. Todavia, quando se pensa na Pedagogia Waldorf atrelada a essas temáticas, não foram encontrados estudos científicos publicados nas bases de dados pesquisadas, reiterando a escassez e até mesmo inexistência de material bibliográfico para pesquisa que una inclusão, TEA, alfabetização, antroposofia e Pedagogia Waldorf. Em decorrência dos dados obtidos no levantamento bibliográfico, afirma-se a originalidade do

trabalho, ressaltando a importância do mesmo perante as pesquisas científicas referentes à inclusão dos alunos com TEA em escolas regulares e as contribuições da Pedagogia Waldorf para o processo de alfabetização e letramento desses discentes.

Capítulo 1 - O caminho da inclusão escolar: A percepção crescente do TEA na sociedade

Com o passar dos anos, a relação entre a sociedade e a parcela da população composta por pessoas com deficiência, transtornos ou síndromes se deu na forma de diversos pressupostos filosóficos e conjuntos de práticas nas quais essas relações se efetivam, compreendidos como paradigmas, como a exclusão, segregação, integração e inclusão, que ainda não foram totalmente superados, havendo resquícios e coexistindo na sociedade atual.

Essas pessoas passaram de doentes marginalizados a indivíduos que têm seus direitos como ser humano preservados, ainda conquistando políticas públicas que enfoquem e possibilitem o acesso às classes comuns de ensino, bem como sejam oferecidas as adaptações/adequações necessárias a esses alunos (MATURANA, 2016; MENDES, 2010; PESSOTTI, 2012).

No Brasil, após os dez anos subsequentes à publicação da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), intensificaram-se as abordagens sobre o tema inclusão, constituindo-se em objeto de estudo e de discussão de profissionais da área educacional. Concomitantemente, a inclusão escolar passou a fazer parte dos discursos, documentos e políticas públicas, contribuindo, assim, para o debate da educação como um direito humano e, por consequência, a formação do professor.

Tal contexto traz uma situação inédita e desafiadora para as escolas brasileiras de ensino regular, pois, ao mesmo tempo em que devem acolher a todos os alunos, precisam oferecer-lhes um aprendizado de qualidade real, diz Freitas (2006, p. 166):

A educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular, permite, tanto aos professores já atuantes quanto aos que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral, uma vez que [...] a educação dos alunos com necessidades educacionais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. [...] Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, hoje, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional 'especial' para todos os alunos.

A escola inclusiva deve ser uma escola que recebe e inclui a todos os alunos sem discriminar cor, raça, etnia, gênero, orientação sexual e/ou qualquer condição física e psicológica. Dessa maneira, conforme expõem Marques e Marques, “a escola inclusiva reitera, pois, diretrizes e práticas decorrentes da concepção de que a educação é um processo histórico e tem, como locus específico, o espaço escolar inserido no contexto social” (2003, p. 236). A escola inclusiva é aquela que se prepara para atender, indistintamente, a todos aqueles que desejam efetuar matrícula no sistema regular de ensino, proporcionando, a todos, oportunidades

e possibilidades de se construírem enquanto seres humanos capazes de assumirem seus lugares na sociedade.

Para tanto, é fundamental que a escola atual aprimore suas ações pedagógicas, visando o atendimento às diferenças. Nesse sentido, é imprescindível a transformação desta na busca de novas alternativas metodológicas que proporcionem um ensino de qualidade. Mudar a escola exige trabalho de todos os envolvidos no processo, e assim sendo, é preciso colocar a aprendizagem como eixo norteador das práticas educativas, para que os alunos aprendam a partir de suas potencialidades.

Dessa forma, a inclusão escolar é uma proposta educativa que se estabelece a partir das políticas educacionais voltadas para a implementação de um novo paradigma de educação, no qual a “educação especial” deveria se configurar por um processo escolar/acadêmico, que vai do ensino básico ao superior. Nas palavras de Denari (2006, p. 36), a educação especial:

[...] é parte da educação básica e geral, e a escola tem por uma de suas responsabilidades, organizar-se de forma que permita aos educandos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo. Nessa compreensão, as necessidades educacionais especiais referem-se à presença de dificuldades para aprender alguns conteúdos do currículo básico. Paradoxalmente, espera-se que o sistema escolar se adeque às necessidades dos alunos.

Nessa mesma perspectiva, o Plano Nacional da Educação (2011-2020), tem como um dos objetivos “incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”. No entanto, essa implementação de disciplinas curriculares sobre educação inclusiva não vem sendo notada nos cursos de licenciatura. Tendo como exemplo a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, na qual, observando a grade curricular de todos os cursos de licenciatura (totalizam dez cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências), há apenas cinco disciplinas sobre educação inclusiva. Sendo uma no curso de Educação Física (Educação Física para Alunos com Deficiência); duas de Pedagogia (Educação inclusiva e Introdução ao ensino da língua brasileira de sinais); e mais duas disciplinas na grade da psicologia (Análise do comportamento aplicada: necessidades especiais e Psicologia e inclusão educacional).

Além disso, sabe-se que a matrícula não efetiva a inclusão escolar de alunos com algum tipo de deficiência em classe comum, sendo necessárias práticas inclusivas, que possibilitem mais do que o acesso físico, mas também a permanência e a interação das crianças com deficiência com os demais alunos. Em contrapartida ao movimento excludente, as políticas inclusivas consolidam a necessidade de garantir e oportunizar educação a todos os indivíduos

de uma sociedade. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em um de seus documentos que orientam a educação inclusiva brasileira – ‘Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado’ – a concepção de escola inclusiva se fundamenta

[...] no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabe por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 13).

Com isso, se faz necessário “uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade, e não mais o padrão, o universal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 235). Para se compreender e vivenciar a inclusão, é necessária a capacidade de discernimento e a possibilidade de ver no outro a chance de partilhar e interagir limitações e saberes.

De acordo com a coleção intitulada “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, material produzido pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação Especial e a Universidade Federal do Ceará, o volume a respeito dos transtornos globais do desenvolvimento afirma que “o termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e consequente dificuldade ou impossibilidade de comunicação” (BRASIL, 2010, p. 08). No entanto, Leo Kanner foi o primeiro a relatar o Autismo Infantil, quando, em 1943, “descreveu um grupo de 11 crianças, as quais apresentavam um quadro clínico semelhante, no qual o principal distúrbio era a incapacidade de se relacionar com as outras pessoas” (GAUDERER, 1993, p.06). Ele descrevia o autismo, a princípio, “como ‘Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo’, um quadro que ele caracterizou por ‘autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia’”.

Partindo de Kanner vários termos foram utilizados para definir o autismo em crianças, como, por exemplo, “Esquizofrenia Infantil”, sendo visto como uma forma preliminar de esquizofrenia e “Pseudo-Retardo”, devido ao fato de que as crianças não conseguiam realizar tarefas sociais normais e desenvolver linguagem adequada, de acordo com a idade (GAUDERER, 1997, p. 06).

Apenas um ano depois, em 1944, em seu livro “A Psicopatia autista na infância”, Hans Asperger descreveu os casos de várias crianças vistas e atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Este não conhecia o trabalho de Kanner e “descobriu” o autismo de modo independente. As descrições do autismo feitas por Asperger foram publicadas em alemão,

no pós-guerra, e não foram traduzidas para outra língua, o que provavelmente contribuiu para prolongar o período de desconhecimento a respeito de seus estudos, até a década de 80. (BRASIL, 2010, p. 09).

Há diferenças e semelhanças nas observações de ambos sobre os comportamentos das crianças com autismo, uma delas, seria o fato de que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional dessas crianças, o que não ocorria nos estudos realizados por Kanner. Como semelhanças destaca-se o aspecto considerado como fundamental no autismo, com relação à dificuldade de interação com o outro.

Até 1960, o autismo foi considerado um transtorno emocional, causado pela incapacidade de mães e/ou pais de oferecer o afeto necessário durante a criação dos filhos. Isso produziria alterações graves no desenvolvimento das crianças. [...] Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Durante as duas décadas seguintes, pesquisas empíricas, rigorosas e controladas levaram à hipótese da existência de alteração cognitiva que explicaria as características de comunicação, linguagem, interação social e pensamento presentes no autismo. Posteriormente, as pesquisas fundamentadas em dados estabeleceram importantes modelos explicativos. O autismo passa a ser estudado e compreendido enquanto um transtorno do desenvolvimento. Deixa de ser apontado como uma psicose infantil para ser entendido como um Transtorno Global (ou invasivo) do Desenvolvimento (BRASIL, 2010, p. 11).

Em 2002, o American Psychiatric Association – DSM-IV-TR (2002) classifica clinicamente o “Transtorno do Espectro Autista” como um dos TGD, caracterizando-o por “presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses”. De acordo com essa perspectiva, o autismo pode tanto aparecer isoladamente quanto vinculado a outras condições clínicas, como por exemplo: acidose láctica; distrofia muscular progressiva de Duchene; epilepsia; deficiências auditivas; esclerose tuberosa; sequência de Moebius; Síndrome do X-frágil; e problemas pré e perinatais

De modo convergente, de acordo com Mello (2004, p.49), define-se o autismo como uma “síndrome que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação”. Gauderer (1985), pesquisador da área do autismo, o qual elaborou um livro sobre as principais correntes teóricas até a década de 1980, afirma que essa deficiência

[...] compromete o desenvolvimento normal de uma criança e se manifesta tipicamente antes do terceiro ano de vida. Caracteriza-se por lesar e diminuir o ritmo do desenvolvimento psiconeurológico, social e linguístico. Estas crianças também apresentam reações anormais a sensações diversas como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. A linguagem é atrasada ou não se manifesta. Relacionam-se com pessoas, objetos ou eventos de uma maneira não usual, tudo levando a crer que haja um comprometimento orgânico do Sistema Nervoso Central. Não há características físicas marcantes na pessoa autista. Porém, por ter suas capacidades comprometidas,

a pessoa autista pode ter a expressão as vezes distante. Seus sintomas são na maioria dos casos muito graves e se apresentam tal como: gestos repetitivos, autodestruição, e às vezes até comportamentos agressivos, a fala e linguagem podem se apresentar de formas atrasadas ou até ausentes, habilidades físicas reduzidas e um relacionamento anormal frente a objetos, eventos ou pessoas (GAUDERER, 1985, p.36).

Em contrapartida à diversidade nas teorias que retratam as causas do autismo, quando o assunto é tratamento para crianças que tem essa deficiência, a grande maioria das opiniões dos pesquisadores converge. Tendo em vista que o autismo não tem cura, formula-se um consenso praticamente geral dentre os atuais pesquisadores da área de que o meio mais efetivo de lidar com crianças autistas seria por intermédio da educação.

Dessa maneira, cresce o número de políticas públicas e de materiais didáticos que objetivam a inclusão dos alunos nas classes comuns. Recentemente, em 2008, no documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), elaborado por um grupo de trabalho constituído por pesquisadores da referida área, definiram-se os TGD's como uma das três categorias que estão contempladas nessa modalidade de ensino.

Segundo o documento, os alunos dessa categoria

[...] são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p 15).

Mais recentemente, de modo bastante semelhante, porém com alguns acréscimos, o DSM-IV-TR também descreve as principais características do autismo.

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade. Os prejuízos na interação social são amplos, podendo haver também prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social. As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas. Os prejuízos na comunicação também são marcantes e podem afetar habilidades verbais e não verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Naqueles que chegam a falar, pode existir prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática (uso peculiar de palavras ou frases, não possibilitando entender o significado do que está sendo dito). Quando a fala se desenvolve, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais. As estruturas gramaticais são frequentemente imaturas e incluem o uso estereotipado e repetitivo. Pode-se observar uma perturbação na capacidade de compreensão da linguagem, como entender perguntas, orientações ou piadas simples. As brincadeiras imaginativas em geral são ausentes ou apresentam prejuízos acentuados. Existe, com frequência, interesses por rotinas ou rituais não funcionais ou uma insistência irracional em seguir rotinas. Os movimentos corporais estereotipados envolvem mãos, ou todo o corpo, além de anormalidades de postura. Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos. Também pode haver fascinação por movimentos giratórios (BRASIL, 2010, p.15).

Apesar das várias definições existentes e das pesquisas crescentes sobre o tema, ainda não se sabe ao certo a causa exata do autismo, mas pesquisadores como Gupta e State (2006) apontam que “o autismo e os transtornos do espectro do autismo possuem as mais fortes evidências de terem bases genéticas”. Outras possíveis causas seriam decorrentes do fato de que

[...] o autismo está associado a doenças viróticas, visto que tem sido descrito em pacientes portadores de rubéola congênita, encefalite, sarampo e infecção pelo vírus de inclusão citomegálica (a última envolve estruturas cerebrais profundas, como as dos gânglios de base). Distúrbio cardiorrespiratório perinatal é outra causa possível. A hipoxia pode ocasionar dano a áreas cerebrais específicas (incluindo os gânglios basais), sendo as áreas atingidas diferentes das afetadas em consequência de anoxia. É possível que, em certas circunstâncias, o dano seja menos grave que o encontrado na paralisia cerebral. Ele pode afetar estruturas nervosas tanto macro quanto microscópicas, diferentes das envolvidas na paralisia cerebral e, em seu lugar, determinar a síndrome do autismo. A perfusão insuficiente do cérebro também é uma causa a ser considerada (GAUDERER, 1985, p. 88).

Tendo isso posto, pode-se afirmar que “o diagnóstico do autismo é basicamente clínico, realizado mediante observações comportamentais e análise do histórico que caracterizem o quadro” (SCHWARTZMAN, 1995, p.32). Uma das formas de diagnóstico consiste em observar as características comportamentais e as relativas à comunicação, contidas no DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002). Este instrumento consta no Anexo I.

Além disso, há outro meio também utilizado para o diagnóstico seria a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, ou CID-10. Esse instrumento consta no Anexo II.

Em maio de 2013, segundo a American Psychiatric Association, o termo adotado para os alunos com autismo e outros transtornos que se enquadram nas características comportamentais do DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), seria: Transtornos do Espectro Autista (TEA). Pertence à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento. Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sócio comunicativa e comportamental (APA, 2013).

Estas características podem favorecer o isolamento da criança, empobrecendo, ainda mais, suas habilidades comunicativas, ao que a literatura é unânime em indicar diagnóstico e intervenção precoces (BRASIL, 2013). Nesse sentido, a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos.

A inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2007). A Educação Especial vem sendo discutida no Brasil a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas, preferencialmente, no ensino regular, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que, em nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Como extensão disso, em 2011, pela primeira vez, foram incluídas as categorias de Autismo infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância no Censo da Educação Superior, de 2011, (MEC/INEP, 2013).

As ações governamentais, incontestavelmente, ampliaram o ingresso de educandos com TEA em classes comuns após o advento da política de 2008. Dados do Censo Escolar, do Ministério da Educação, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624; em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam nas escolas regulares; e esse índice subiu 37% e, em 2018, 105.842 alunos estavam matriculados nas instituições comuns de ensino.

Houve a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, sob lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com o intuito de assegurar e promover condições de igualdade de oportunidades, exercício dos direitos das pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Atrelado a esse movimento de inclusão escolar, os alunos com TEA também estão sendo beneficiados e vêm sendo cada vez mais frequentes nas classes comuns do sistema de educação básica. Considerando esse processo de inclusão,

faz-se necessário que os ajustes da prática pedagógica e as devidas adequações curriculares sejam planejadas e mediadas pelo professor tanto da sala comum, como da educação especial, bem como a contínua busca por melhores condições de implementação da inclusão escolar a nível político, econômico e social (COSTA, 2015)

Assim, com relação à permanência do aluno com TEA na educação básica e sua transição para o ensino superior, percebe-se que vem acontecendo de forma contínua, mesmo

que discreta. Os números dizem respeito àqueles que se autodeclararam com os respectivos diagnósticos. Entretanto, supõe-se que o número de matriculados com TEA deva ser maior.

Tabela 4 – Número de matriculados com TEA no Ensino Superior

CENSO/ANO	NÚMERO DE MATRICULADOS COM TEA
2011	137
2012	300
2015	442
2016	591
2017*	980

Fonte: Orrú (2019); *MEC/INEP (2018)

Neste cenário, torna-se imprescindível avaliar os aspectos qualitativos desse acesso. Por meio desses dados, nota-se que já está sendo garantido o acesso e a permanência, mas agora é necessário analisar a qualidade dessa educação e como está ocorrendo a inclusão desses alunos. A presente pesquisa buscou colaborar com essa análise e olhar para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes com TEA.

Capítulo 2 – Em busca de um contexto inclusivo para alfabetizar e letrar

Em que pese o acesso de todos os alunos ao contexto escolar inclusivo, a aprendizagem é um direito. Por conseguinte, um dos processos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal do indivíduo é a apropriação do sistema da linguagem escrita, alfabetização.

Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que vêm identificando problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos (SOARES, 2004, p. 01)

Com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Banco Mundial (2017) fez uma estimativa de que alunos brasileiros vão demorar aproximadamente 260 anos para atingir os índices de leitura dos países desenvolvidos.

O PISA promove avaliações a cada 3 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências. É realizado com estudantes de 15 anos e gera indicadores para promover discussões sobre a qualidade da educação e políticas de melhoria do ensino. Os dados de 2015 revelaram que metade da população escolar não alcançou o nível básico de proficiência em leitura e, desde 2009, o desempenho sofre quedas consecutivas (FREIRE, 2018).

Relacionado a isso, estudos apontam que as razões para as altas taxas de fracasso escolar estão relacionadas principalmente à insuficiente estimulação das habilidades precursoras à aquisição da linguagem escrita. As falhas estão centradas majoritariamente no próprio processo de ensino (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016; FACCHINI; WERMEIER, 2016).

Os processos de alfabetização e de letramento têm se constituído em objetos de muitas pesquisas (CAGLIARI, 1998; ROJO, 2009; SOARES, 1998; 2000; 2004). Todavia, as pesquisas relacionadas à alfabetização e ao letramento de alunos com TEA, ainda são escassas, pois é recente a presença desses neste nível de ensino. Como fora evidenciado pelo estudo de revisão sobre autismo de Camargo e Bosa (2009) que aponta a necessidade de investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino comum, desde a educação infantil.

A análise das questões sobre a leitura e a escrita está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. E essas concepções passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribuem à escola e à escolarização. Pode-se dizer que

[...] muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduzem o processo da alfabetização e de leitura a simples decodificação dos símbolos linguísticos. A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade (CAGLIARI, 1989, p.26).

Nesse sentido, parte-se do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam basicamente algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que aprenda e desenvolva as atividades de leitura e de produção da escrita. Não considerando que a construção dos sentidos, seja pela fala, pela escrita ou pela leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais, as quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização.

Tendo isso posto, ao refletir sobre essa abordagem de alfabetização tradicionalista supracitada, pode-se desvincular a alfabetização do letramento, tratando-se de terminologia, como explica Soares, de modo claro e compreensivo.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais foram-se tornando cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade se traduziu ou numa adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização, alfabetizar, por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e a escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas (SOARES, 1998, p. 25).

Apesar dessa distinção entre os dois processos, ainda há confusão com relação aos mesmos, o que pode ser ocasionado pela distinção e atribuição de sentido recente para essas palavras. No entanto, mesmo que com significados diferentes, ambos os processos são

importantes para que o aluno consiga se familiarizar com a língua escrita e possa apropriar-se da mesma, utilizando-a de modo autônomo e crítico. Nesse sentido, Soares ressalta que

[...] é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e de letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.26).

Dessa forma, têm-se que apesar de serem dois processos distintos eles são extremamente interligados e dialéticos, acontecendo de modo inter-relacionado, sendo que essa união considera relevante o fato de que para ser alfabetizado de modo contextualizado com a realidade, é necessário haver a articulação entre esses dois processos. Sendo assim, tem-se que

[...] ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana (COLELLO, 2006, p. 10).

Mas a escrita ultrapassa sua estruturação e a relação entre o que se escreve e como se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intencionalidade das formas escolhidas. A leitura, por sua vez, ultrapassa a mera decodificação porque é um processo de (re) atribuição de sentidos. Isso porque cada sujeito irá interpretar o que lê conforme sua bagagem de conhecimentos individuais, segundo uma lógica de raciocínio particular, fazendo uso do repertório de palavras proveniente da própria interação com o mundo letrado (SOARES, 2000).

Nota-se dessa forma, que os processos de alfabetização e de letramento vão muito além do que reconhecer e decodificar as letras. Segundo Freire (1993) “alfabetizado é aquele que sabe interpretar o que está a sua volta por meio da leitura de mundo que o sujeito faz sobre a sua própria realidade”, utilizando, desse modo, a linguagem escrita como meio de exteriorização do pensamento. Sendo que essa aprendizagem acontece de diferentes formas, variando conforme as apropriações do sujeito em relação aos conhecimentos historicamente acumulados. Vygotsky (1998, p. 07) compartilha dessa perspectiva, quando afirma que

[...] a linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho.

O processo de alfabetização e letramento é discutido por Soares (2004) como sendo

[...] um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s). Se tomarmos a alfabetização como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como o estado ou condição de quem sabe ler e escrever (SOARES, 2004, p. 29).

Além disso, caracteriza-o como complexo e que exige múltiplas capacidades de leitura e escrita

[...] o conceito é bastante complexo e sócio-historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar, porque esse estado ou condição envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e muito variadas. Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] Para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar, estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor (ROJO, 2009, p. 44-45).

Tendo isso posto, esse processo educacional pode ser considerado um dos mais difíceis e complexos da trajetória escolar dos alunos, entretanto essencial para a inserção do indivíduo na sociedade, para que o sujeito consiga expressar-se com propriedade do seu discurso.

Essa complexidade igualmente encontra-se no processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita dos alunos com deficiência. Da mesma forma e pelas mesmas justificativas, esses alunos também necessitam dessa reflexão sobre a linguagem escrita, a qual os tornará cidadãos com maior nível de criticidade e poder de reflexão sobre a realidade.

Observando esse aspecto social dos processos de alfabetização e de letramento, pode-se afirmar que o aluno com TEA, o qual já tem déficits diretamente relacionados à interação com o outro, precisa inevitavelmente se apropriar coerentemente dos códigos da linguagem escrita.

Diferente do Brasil, nos Estados Unidos, o governo federal criou, em 1997, o Conselho Nacional de Pesquisa em Leitura (NATIONAL RESEARCH READING PANEL – NRP, 2000) para avaliar os programas interventivos de leitura descritos em pesquisas científicas. Um número expressivo de estudos publicados desde a década de 1960 foi analisado por pesquisadores, professores e gestores de escolas (NRP, 2000). O objetivo do grupo foi identificar: (a) como as crianças aprendem a ler; (b) quais os programas interventivos de leitura são mais eficazes; (c) quais métodos de leitura poderiam ser prontamente utilizados nas escolas; e (d) lacunas na literatura, de forma a propor novas pesquisas na área da leitura. De acordo com o relatório apresentado pelo NRP, no ano de 2000, as melhores práticas no ensino da leitura são aquelas que empregam estratégias que visam o desenvolvimento de cinco habilidades: (1) a

consciência fonológica; (2) a consciência fônica; (3) a fluência; (4) o vocabulário; e (5) as estratégias de compreensão leitora (NRP, 2000).

Nos últimos anos, os programas de leitura que empregam estratégias baseadas em evidência, recomendadas pelo NRP (2000), têm apresentado efeitos promissores no desempenho de alunos com desenvolvimento típico, assim como aqueles diagnosticados com dificuldades de leitura nos Estados Unidos (EL ZEIN et al., 2014). Estudos conduzidos por Al Otaiba e Fuchs (2002) revelam, no entanto, que essas metodologias são pouco efetivas para populações com TEA. De fato, em seus estudos, apenas 50% desses educandos apresentaram avanços quando expostos a essas estratégias. É fundamental, portanto, identificar práticas que sejam efetivas para tais educandos. Nesse cenário, o primeiro objetivo deste artigo é contrastar o processo de desenvolvimento da leitura em pessoas com desenvolvimento típico e TEA.

Entre 5 e 10% das pessoas com TEA apresentam habilidades de decodificação expressivamente superiores às de compreensão leitora (GRIGORENKO et al., 2002). Essa condição, denominada hiperlexia, é marcada por padrões restritos e compulsivos de leitura (CARDOSOMARTINS; SILVA, 2010) que desqualificam a linguagem escrita como ferramenta de comunicação. Em outras palavras, as crianças com hiperlexia tendem a tratar a leitura como um “problema estatístico”, no qual buscam as regularidades entre letras e sons, sem atentar para o significado das palavras lidas (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2008, 2010). É interessante observar que crianças com esse diagnóstico tendem a ler por meio de processamento gradativo, estabelecendo correspondências de grafemas e fonemas nas palavras (leitura alfabética), ao invés de reconhecimento visual global ou leitura logográfica (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2010), que poderia favorecer a compreensão leitora.

Os déficits expressivos na linguagem oral e na comunicação explicam, em parte, o fenômeno da hiperlexia em pessoas com autismo para alguns estudiosos (KJELGAARD; TAGER-FLUSBERG, 2001). Esses autores argumentam que a linguagem deficitária prejudica as representações fonológicas armazenadas no léxico mental, inviabilizando o acesso ao significado dos vocábulos. Esse modelo explicativo é corroborado por resultados de pesquisas que indicam que autistas, com déficits no desenvolvimento da linguagem oral, apresentam resultados insatisfatórios em testes de compreensão da linguagem escrita (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2008, 2010). De fato, ao compreendermos a aquisição da linguagem escrita como um continuum do desenvolvimento da linguagem oral (CÁRNIO; ALVES; SOARES, 2015) é plausível considerar que pessoas desprovidas de fala funcional evidenciem prejuízos na compreensão leitora. Ademais, esses indivíduos teriam mais dificuldades em

compreender a relação grafema-fonema, impactando a compreensão do princípio alfabético e, conseqüentemente, da leitura.

De modo geral, os estudos indicam que embora a capacidade em reconhecer palavras escritas possa ser semelhante à de educandos com desenvolvimento típico, crianças com autismo tendem a apresentar déficits na integração das informações para apreender sentidos. Ou seja, elas têm dificuldades de recuperar e integrar significados necessários para a compreensão leitora, incluindo a capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios e a capacidade em fazer inferências intra ou extratextuais (CHANDLEROLCOTT; KLUTH, 2008; DELANO; HANLINE; WHALON, 2013;). Em textos narrativos, por exemplo, a inépcia em discernir os pensamentos e sentimentos de personagens de uma história pode, em parte, explicar o fraco desempenho na compreensão. Da mesma forma, essa população apresenta dificuldades em estabelecer relações anafóricas, comprometendo a compreensão textual (WHALON et al., 2013).

É importante ressaltar que o nível de compreensão leitora dessa população varia de acordo com a complexidade dos textos apreciados, particularmente no que diz respeito ao contexto social retratado nas histórias, assim como os estados emocionais dos personagens (WILLIAMSON et al., 2009 apud EL ZEIN et al., 2014). Assim, uma das hipóteses sustentadas por White et al. (2009), e corroborada por Brown et al. (2013), é que indivíduos com TEA podem apresentar distintos níveis de sucesso na compreensão leitora de diferentes tipos de narrativas. Por exemplo, os textos que requerem um conhecimento social limitado tipicamente são mais bem compreendidos do que aqueles que demandam mais inferências e compreensão de situações sociais.

Três fundamentos teóricos foram propostos pela comunidade científica para explicar as especificidades e os desafios que indivíduos com TEA apresentam na compreensão da leitura: (a) a Teoria da Coerência Central; (b) a Teoria da Disfunção Executiva; e (c) a Teoria da Mente (NGUYEN et al., 2015).

Coerência Central é a habilidade de coligar detalhes em um só conceito ou ideia. Essa habilidade é considerada deficitária em pessoas com TEA, uma vez que tipicamente evidenciam um estilo de processamento de informações focado em minúcias, depreciando a capacidade de compreensão global de fenômenos (NGUYEN et al., 2015). Com base nesse postulado, o indivíduo com TEA demonstraria prejuízos na compreensão da leitura por apresentar problemas em resumir, destacar os pontos mais relevantes de um texto, assim como compreender as suas ideias centrais. Em outras palavras, falham em desenvolver, de forma espontânea, habilidades metacognitivas de leitura, que auxiliam na compreensão textual.

O segundo fundamento teórico, denominado Teoria da Disfunção Executiva, sugere que essa população apresenta dificuldades em organizar, planejar e monitorar comportamentos (NGUYEN et al., 2015). Esse déficit tipicamente impacta a compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações (ex.: sequenciar os eventos em uma história), planejar (ex.: integrar informações de múltiplas fontes, incluindo conhecimento prévio) e monitorar a compreensão leitora (ex.: criar imagens mentais, discutir, sumarizar informações lidas).

O terceiro modelo sugere que a pessoa com autismo apresenta dificuldades em compreender a perspectiva alheia. Essa atipicidade, conhecida como Teoria da Mente Deficitária, impossibilita o autista compreender que os seus pensamentos diferem dos pensamentos e intenções de outras pessoas. Com base nesse postulado, esse indivíduo apresentaria prejuízos na compreensão leitora por manifestar déficits particularmente na identificação de estados mentais dos personagens e dificuldades em fazer previsões/inferências sobre as suas ações (EL ZEIN et al., 2014).

Em síntese, pode-se dizer que as crianças com TEA caracterizam-se principalmente pelo seu déficit comunicativo em relação às demais, podendo apresentar dificuldades em relacionar-se com os outros. Sendo que há diversas causas possíveis, mesmo que não comprovadas, assim como há também vários tratamentos que auxiliam no desenvolvimento da criança com TEA, sendo a educação o principal instrumento mediador do autista com o mundo externo. Por conseguinte, é possível afirmar que os processos de alfabetização e de letramento tem fundamental importância na integração efetiva dos alunos com TEA na sociedade. Isso ocorre em decorrência da maior possibilidade de quebrar as barreiras desses déficits, tendo em vista que a alfabetização e o letramento garantiriam mais uma forma de comunicação e expressão social, já que as habilidades da linguagem oral também são comprometidas, na maioria dos casos de alunos com autismo. Dessa maneira, estar-se-ia proporcionando a essas crianças a oportunidade de tornarem-se mais autônomas, à medida que elas possuiriam mais uma forma de interação.

Portanto, a partir dessas discussões, pode-se dizer que o aprendizado da leitura e escrita é um processo complexo e depende de um amplo conjunto de habilidades, dentre essas, a consciência fonológica é apontada como forte preditora para aquisição da linguagem escrita (DEHAENE; COHEN, 2011). Essa habilidade refere-se à percepção da estrutura sonora/fonológica de uma língua e posteriormente permite a compreensão de que a escrita é a representação desses sons (ADAMS, et al., 1998).

A consciência fonológica, referida como, habilidade metalinguística, é a capacidade que nos permite compreender a estrutura sonora da língua, ou seja, perceber que a fala é composta por palavras, as palavras por sílabas e as sílabas pela união das menores unidades, os fonemas. Essas habilidades se desenvolvem primeiramente pelo contato com a linguagem oral e, posteriormente, com a aquisição da escrita. De acordo com Melbylervag et al., (2012) a criança inicialmente analisa unidades sonoras maiores, tais como palavras e sílabas e num segundo momento as menores (fonemas).

A capacidade para perceber rimas e aliterações envolvem a consciência fonológica, que são consideradas componentes da estrutura silábica, igualmente reconhecidas como habilidades suprasegmentais. A percepção de rimas surge entre os 3 e 4 anos e é uma das primeiras aquisições da consciência fonológica. Nessa mesma fase, a criança começa a adquirir a noção de aliteração, por esse motivo, dificuldades nessas habilidades, em especial na identificação de rimas, podem ser consideradas como sinal de risco para futuras dificuldades de leitura e escrita (FREIRE, 2018).

A partir dos 4 anos de idade as crianças iniciam a compreensão das noções silábicas e entre os 5 e 6 anos são consideradas aptas para manipulação das sílabas, bem como dos fonemas, oralmente. Há uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da linguagem escrita e a consciência fonêmica, entretanto, os níveis suprasegmentais, noções de palavras e sílabas antecedem a alfabetização (ADAMS, 2006; FRITH, 1985).

A consciência fonológica é considerada importante para aquisição da alfabetização, pois a escrita é a representação dos sons da fala. O alfabeto possui apenas 26 letras e a língua portuguesa tem 31 fonemas, mas é a combinação dessas letras e sons que cria uma infinidade de palavras. Portanto, quanto maior a facilidade do indivíduo para manipulação desses sons, maior a facilidade para o desenvolvimento da leitura e escrita (FREIRE, 2018, p. 30).

Após a análise de 22 artigos científicos verificou-se que 90% oferecem evidência da consciência fonêmica como facilitadora da alfabetização. Além de promover a aquisição da leitura e escrita mais precocemente, os escolares apresentam menor índice de erros ortográficos ao longo do desenvolvimento acadêmico (BARRERA; SANTOS, 2014).

Andrade e Capellini (2014) destacam que a estimulação da consciência fonológica, aliada ao conhecimento das letras e a relação fonema-grafema (sons-letras) promove os avanços nos níveis de escrita e leitura. Os autores sintetizam o momento (hipótese/nível de escrita) em que deve ser iniciado o treino dessas habilidades para promover o desenvolvimento da escrita.

O tema é desconhecido pela maioria dos professores brasileiros, que conseqüentemente, pouco praticam essas atividades em sala de aula, mesmo quando realizam, ocorre quase

exclusivamente o direcionamento à consciência das sílabas, desprezando o fato de que as letras representam fonemas e não sílabas (ANDREAZZA-BALESTRIN; CIELO, 2003; DIEHL, 2016).

A relação fonema-grafema e os métodos de alfabetização sintéticos (entre eles o fônico) eram prevalentes no final do século XIX, nesses métodos os alunos eram direcionados a refletir sobre a construção da escrita considerando as “partes” (fonemas, letras, sílabas) para o “todo” (palavras, frases, textos). No início do século XX crescem as influências para o uso do método analítico, modelo que propunha o inverso, a análise do todo para parte. Posteriormente, surge a corrente do construtivismo e a “desmetodização” da alfabetização, presente até os dias atuais, inclusive nos documentos norteadores da educação no país (FREIRE, 2018, p. 31).

Devido a esses aspectos, houve ainda confusões entre a “Consciência Fonológica” e “Método Fônico”, acreditando-se, equivocadamente, que os termos são sinônimos. Para que as propriedades fonológicas (sonoras) da língua portuguesa sejam compreendidas não é pressuposto o método fônico. Ao desenvolver a consciência fonológica, trata-se apenas de oferecer o treino de uma das habilidades que é fundamental para alfabetização (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2003).

A estimulação da consciência fonológica vem sendo amplamente utilizada no processo terapêutico dos transtornos de aprendizagem em ambientes clínicos, mas faltam iniciativas no setor educacional. Contudo, é imprescindível sua utilização no processo de ensino para favorecer a aquisição e desenvolvimento da comunicação escrita.

Segundo Magda Soares (2011), os processos de alfabetização e de letramento devem ser analisados com função intrinsecamente social, sendo essenciais para que o sujeito consiga interagir na sociedade, isso porque o código linguístico constitui-se por signos arbitrários convencionados socialmente, utilizados para transmitir uma ideia ou um ponto de vista, desenvolvendo comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Sendo por meio da alfabetização e do letramento que o sujeito se torna capaz de perceber e compreender as mais diversas situações de interação que ocorrem na sociedade, conseguindo analisar crítica e reflexivamente a sua realidade, bem como modificá-la (SOARES, 2011).

Esses complexos processos podem ter como recurso os gêneros textuais, que segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais, sendo historicamente mutáveis e, por consequência, relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares para que a interação entre falantes aconteça, aliando, dessa forma, a oralidade à escrita.

Considerando essa complexidade, Freire (2018) diz que os altos índices de fracasso no sistema de apropriação da linguagem escrita ocorrem, em sua maioria, devido ao método

equivocado, ou, pela ausência deste; pelo desconhecimento, no meio educacional, sobre como ocorre a alfabetização; ou ainda nos enganos que são construídos ao longo do tempo, acreditando que a alfabetização é um processo “natural”, desconhecendo a neurobiologia da leitura e da escrita.

Especificamente no caso dos alunos com TEA, o argumento da alfabetização natural e espontânea diminui potencialmente a probabilidade, uma vez que há falha em condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida: a dificuldade na interação social e na flexibilidade comportamental e intelectual.

Os alunos com TEA, podem apresentar dificuldades na comunicação, mas com as devidas intervenções e instrumentações podem se desenvolver e fazer uso da linguagem oral e escrita com sentido e significado (DONATI, 2016).

Considerando a importância social do processo de apropriação da linguagem escrita, os alunos com TEA precisam que sejam realizadas flexibilizações, adaptações e adequações às especificidades desse transtorno, podendo dessa forma, potencializar a aquisição da linguagem escrita por esses discentes.

Capítulo 3 - Da escola para a vida: Viver e conviver

Para compreender a Pedagogia Waldorf é necessário entender os embasamentos antroposóficos que a precedem e a permeiam.

A Antroposofia é ciência! Mas é uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência “comum”. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. E é mais que uma teoria, um edifício de afirmações. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comuns, embora as complete e interprete com suas descobertas. Sobretudo tem feito, em todos os domínios da vida prática, muitas contribuições e inovações concretas e positivas – o que constitui a verdadeira pedra-de-toque de seus princípios. Assim sendo, na medicina, na farmacologia, na pedagogia, nas artes, nas ciências naturais e na agricultura ela fez contribuições de grande importância, sobre as quais existe uma abundante literatura (LANZ, 2007, p. 16).

De acordo com essa cosmovisão, o mundo e toda a existência têm um sentido. “Nada é obra do acaso! O homem, fazendo parte do Universo, também tem estrutura, e sua existência tem ‘sentido’. Ele se projeta na ‘Humanidade’. Esta palavra, em português, significa ‘qualidade do que é humano’, mas também ‘conjunto de todos os homens’” (LANZ, 2013, p. 79).

Lanz (2013), diz assertivamente, que o sentido da Pedagogia Waldorf é bem definido: ela resulta da Antroposofia em geral e, em particular, do que esta tem a dizer sobre o desenvolvimento da criança. Baseia-se, fundamentalmente, no encontro entre homens, no fenômeno arquetípico da relação entre professor e aluno, esse é o cerne da Pedagogia Waldorf.

Portanto, o professor que desenvolve a Pedagogia Waldorf não precisa ser um antropósofo, ou seja, um estudioso da Antroposofia, mas saber que o futuro sadio da humanidade depende do espírito de iniciativa, da fantasia criadora e do senso de responsabilidade. Com a ajuda dos mundos espirituais, podemos ter a esperança de uma ciência futura mais humana, de uma arte mais próxima do povo, de um aprofundamento da responsabilidade social (MIRANDA, 2018).

A Pedagogia Waldorf surgiu no final da Primeira Guerra Mundial, em meio às incertezas e inseguranças que pairavam no mundo, o idealizador Rudolf Steiner, convidado pelo proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, Emil Molt, palestrava para os operários sobre a importância da humanização da sociedade, de forma que essa se estruturasse de forma mais orgânica. Surgiu então a possibilidade de uma escola para os filhos de seus funcionários que contribuísse com esse novo formato de organização social (BARNES, 1991).

Steiner aceitou a proposta, mas estabeleceu condições um tanto radicais para a época, tais como: a coeducação, a formação de doze anos, total autonomia dos professores no controle

da escola e o atendimento a todas as crianças sem distinção, pois para ele, cada ser humano é único e a riqueza da humanidade é nossa diversidade (BARNES, 1991).

Coerente à sua visão holística da vida, a principal intenção de Steiner era, com sua nova pedagogia, devolver ao homem a sua unidade, lutando contra os efeitos da fragmentação e especialização que estava ocorrendo na educação moderna (WONG, 1987). Na prática, o seu desejo de trabalhar o homem como um todo na educação, transformou-se em atitudes pedagógicas em que ele focou o ser humano em suas três forças básicas de trabalho: o pensamento, o sentimento e a vontade, promovendo a interação entre os três (STEINER, 2003). Para agir sobre estas três forças, Steiner buscou a união entre a ciência, a arte e as humanidades; o sentimento e a cognição; a academia e a prática; o material e o espiritual. Cada um desses elementos, vistos a luz do outro, estabelecendo uma interconexão (WONG, 1987).

Santos (2010) ressalta em sua dissertação de mestrado – Vivências espaciais e saberes em uma escola Waldorf, que a Antroposofia conclui que o universo não é constituído apenas de matéria e energia físicas, dentro disso tudo também existe um mundo espiritual.

Aliás, a antroposofia não é uma religião; é uma visão do Universo e do homem obtido segundo métodos científicos. Dessa cosmovisão decorre a imagem do mundo, a própria existência das escolas Waldorf e o trabalho de seus professores. Mas ela não é ensinada aos alunos: respeita-se a liberdade espiritual destes e seus familiares (LANZ, 2013, p. 23).

Além disso, Steiner acreditava, que sob a correta ação pedagógica, todo indivíduo pode se desenvolver independentemente de seus déficits, mas para isso o professor precisa zelar pelo desenvolvimento individual de cada um de seus alunos (BARTH, 2008, p. 2). Em 1919, a primeira Escola Waldorf é então inaugurada.

Arelado a essas condições, a ideia central da escola inclusiva é precisamente de que a escola deve ser para todos os alunos (CORREIA, 2001; RODRIGUES, 2001; WARWICK, 2001), apreciando a diferença como força e base para o trabalho.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

Além disso, outra diretriz decisiva para a educação inclusiva, definida pela Convenção da Organização das Nações Unidas, é a de que o ensino tenha como objetivo o desenvolvimento individual de cada aluno (DENGER, 2009).

Notoriamente, ao analisar os pressupostos básicos da Pedagogia Waldorf com as diretrizes de educação inclusiva, há uma intersecção aparente entre eles.

Não existe nenhum manual que expresse as possibilidades de desenvolvimento de qualquer criança [...] cada criança é um ser único, que pode ter mais ou menos dificuldades de se adequar ao mundo [...] os estímulos e atenção adequadas dispensadas a essas crianças desde o nascimento, podem fazer com que os mesmos superem as expectativas do desenvolvimento (COSTA, 2011, p.18).

Apesar do grande potencial para a inclusão presente nos princípios básicos que a regem, este ainda precisa ser mais bem explorado (GARCIA, 2015) e academicamente investigado, uma vez que há escassas pesquisas sobre o assunto (BARTH, 2008). Essa escassez, identificada por Barth na Europa, se estende do mesmo modo ao contexto brasileiro, conforme descrito na pesquisa no banco de dados de plataformas nacionais e internacionais.

Associado a isso, pesquisas (CAPELLINI, 2004; OMOTE, 2008) apontam a necessidade de se investigar a inclusão escolar e o desempenho acadêmico desses alunos.

Além disso no entanto, parece que toda a organização da Escola Waldorf atende de maneira especial às necessidades da criança com deficiência. Na escola Waldorf há, por exemplo, a aula de época. É um formato de aula, em que uma disciplina – resumidamente – será ensinada cada dia durante duas horas, durante várias semanas, antes que uma outra disciplina passe a ser ensinada no lugar desse conteúdo, e ganhe o foco dessa aula. Nesse formato de aula de época, nessa concepção de aula, a criança com deficiência encontra a possibilidade de se concentrar, ela tem a possibilidade – utilizo aqui o nome de um livro dos últimos anos – da ‘lentidão para descobrir’ (BAHMANN, 1997 apud GARCIA, 2015, p. 47).

Imbricado a esta questão, Steiner acreditava que sob a correta ação pedagógica, todo indivíduo pode se desenvolver independentemente de suas deficiências, mas para isso o professor precisa zelar pelo desenvolvimento individual de cada um de seus alunos (LANZ, 2013). Dessa forma, a Pedagogia Waldorf demonstra ser uma aliada à educação inclusiva, considerando cada aluno com suas especificidades e potencializando a aprendizagem.

Capítulo 4 - Descobrindo o mundo das letras: O be-a-bá na escola Waldorf

Para compreender e aprofundar a questão da Alfabetização dentro da Pedagogia Waldorf, explicar-se-á o desenvolvimento do ser humano, em especial da criança, nos princípios da Antroposofia.

Adicionado a isso, a Pedagogia Waldorf é enraizada na pesquisa científico-espiritual, criada por Rudolf Steiner e embasada na antroposofia, sendo que “‘ANTHROPOS’ significa Homem e ‘SOPHIA’ sabedoria ou, o conhecimento da ideia divina, que só pode ser observada com a alma” (GARCIA, 2015, p. 25). Concretizada com o ideal da educação pautada no desenvolvimento do ser humano e suas necessidades nos aspectos físicos, espirituais e psicoemocionais, específicos de cada etapa da vida, desenvolvendo-o em sua integralidade (LANZ, 2013).

A figura humana é uma transformação da figura animal para um nível superior. Tudo o que se manifesta na formação animal também deve existir na humana, porém elevado a uma forma superior, de modo que o organismo humano possa tornar-se o suporte do espírito autoconsciente (STEINER, 2006, p. 101).

Steiner define o ser humano dessa forma, e para ele, “uma sociedade só pode se configurar e se desenvolver de forma sadia e adequada às solicitações da época se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano” (FERNANDES, 2006, p. 10). Considerando isso,

se a intenção da escola é desenvolver o ser humano em suas necessidades de desenvolvimento, então se torna fundamental que o professor o conheça a fundo. Portanto, os conhecimentos da Antroposofia se tornam uma ferramenta valiosa para o professor guiar seu aluno em suas fases de desenvolvimento (GARCIA, 2015, p. 27).

Para melhor explicitar a configuração da figura humana, Rudolf Steiner apoia-se à imagem do cristianismo, em que o homem é formado por corpo-alma-espírito. Na antroposofia, amplia-se a composição cristã, existindo o corpo físico-corpo vital-corpo astral-eu.

Resumidamente, o corpo físico é formado pela matéria e substâncias presentes no mundo físico e, por conseguinte está sujeito a todas as suas leis. Sua expressão máxima pode ser observada no reino mineral ou “inorgânico”, uma vez que é constituído apenas por esse “membro”.

A planta tem vida: ela cresce, se desenvolve, metaboliza, se regenera e reproduz. Essa é a mais pura representação daquilo que é o corpo vital, é aquele responsável pela manutenção e existência da vida no corpo físico, e por todos os processos que o envolvem. A partir do momento que o corpo vital deixa o corpo físico este perece. Assim, enquanto a pedra é formada apenas pelo corpo físico, a planta, além de possuir o físico, possui igualmente um corpo vital, ou seja, ela é orgânica. Observando-se o animal, percebe-se que este tem uma “vida interior”, o exemplo máximo disso, é expresso por sua mobilidade, o que o permite seguir seus próprios impulsos (alimentação, reprodução), ser atraído ou repellido por algo, além disso, ele é capaz de “aprender”. Tudo isso, não é possibilitado apenas por sua forma diferente da planta, mas pelo veículo, ou seja, pelo corpo astral, que lhe permite a vivência de sensações, reflexos, simpatias e antipatias, instintos e paixões. Assim, além do corpo físico e do

corpo vital, o animal possui ainda um corpo astral. Na concepção de Steiner, o ser humano não é apenas um animal cujas faculdades se desenvolveram além das dos animais. Para ele, a verdadeira individualização aparece no homem, de forma que cada ser humano se torna único, ou seja, além de todos os corpos semelhantes ao do animal, o Homem também possui um “Eu” (GARCIA, 2015, p. 28).

Segundo Rudolf Steiner, a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada. A personalidade, isto é, o eu, ‘vive’ então principalmente nesse membro.

Pode-se dizer então, que dentro da Antroposofia, há uma divisão das fases do desenvolvimento do ser humano, são chamados de setênios (sete em sete anos). Embora essa divisão em setênios possa ser observada durante a vida inteira, a educação, no sentido comum, limita-se aos primeiros 21 anos de vida, ou seja, aos três primeiros setênios. Descrever-se-á apenas o primeiro e segundo setênio, que implicam mais especificamente na pesquisa em questão.

Do nascimento até os 7 anos o que está em formação é o corpo etérico, devendo ser a vontade o enfoque dos professores que atuam nessa faixa etária. A permeabilidade da criança ao que se acha em seu redor é um fato que todo educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe ao seu redor sob o aspecto físico; o clima emotivo que a circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra nela e é absorvido pelo corpo etérico.

Ora, o corpo etérico plasma nessa idade o corpo físico, formando os órgãos, criando disposições e influenciando funções metabólicas e outras. As influências que emanam do ambiente externo exercem, portanto, efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, efeitos que se farão sentir durante toda a vida futura. Essas influências exteriores abrangem desde o aspecto do quarto, com móveis e adornos, até os pensamentos e sentimentos das pessoas que lidam com a criança. Todo o clima sentimental e moral circundante atua sobre ela (LANZ, 2013, p.41).

Dessa maneira, pode-se dizer que, inconscientemente, a criança imita o que percebe ao seu redor. Seu comportamento, seu modo de falar, suas maneiras à mesa, seus gestos, serão uma cópia dos modelos a sua volta. Com o passar do tempo, a imitação torna-se mais consciente, imitando os afazeres domésticos e brincando de vendedor ou médico, por exemplo.

Por volta dos 3 anos de vida, aparece uma cisão entre o imediatismo da vivência e a conservação do fato sob forma de representação mental, ao mesmo tempo que a continuidade das imagens gravadas faz surgir a primeira consciência do próprio eu. A criança passa a empregar o pronome na primeira pessoa, em vez de referir-se a si mesma em terceira pessoa.⁵

⁵ Exemplo: *Maria quer comer. Agora se torna: Eu quero comer.*

Essa é a primeira autoafirmação do eu, que em geral vem acompanhada ou precedida de um período em que a criança parece particularmente teimosa e cheia de oposição.

Essa primeira ‘memória’ das crianças ainda é bastante rudimentar; ela adquirirá o caráter de imagens duradouras entre os sete e os catorze anos de idade e se transformará em memória ‘conceitual’ apenas entre os catorze e os 21 anos, quando o intelecto, por sua vez, será dominado pela abstração e pelo princípio da causalidade (LANZ, 2013, p. 46).

Ao participar de jogos e atividades lúdicas, meninos e meninas desenvolvem diversas habilidades, entre físicas e motoras, além de um estímulo essencial para a vida: a confiança. Segundo Freitas (2012), nessa fase o aluno tende a gastar muita energia e se prepara fisicamente – isso é fundamental para o seu desenvolvimento neurológico e sensorial. Tais capacidades refletem em domínio corporal, linguagem oral e, principalmente, contribuem para a inteligência da criança.

O jardim de infância nas escolas Waldorf tenta reproduzir ao máximo um lar familiar, através de um ambiente acolhedor e aconchegante, com crianças de várias idades, como numa família com irmãos, e sob a orientação de pessoas mais velhas, as professoras (LANZ, 2013). Neste espaço a imaginação e a criatividade são incentivadas nas crianças com jogos, contos de fada, arte e música. O ritmo e a rima de poemas e da música são associados e trabalhados juntamente com movimentos do corpo. A natureza com suas cores, texturas e sons são mostrados de perto através dos jardins que rodeiam as salas. Ao mesmo tempo a consciência de cuidado e respeito, pela natureza, é iniciada pelas atividades de jardinagem. A responsabilidade social é encorajada no decorrer do dia quando, ao final de cada atividade, as crianças são incentivadas a colocar todos os objetos que foram usados no seu devido lugar (WONG, 1987). A criança deve adquirir confiança no mundo que, por outro lado, deve ser verdadeiro aos seus olhos, tudo deve ser o que parece ser. Por este motivo, exige-se material natural: madeira, pedra, pano de fibra natural (LANZ, 2013).

Por volta dos 7 anos o corpo etérico liberta-se, suas forças que estavam direcionadas ao amadurecimento dos órgãos transformam-se em forças de memória propriamente ditas, passando a ter essa capacidade de conservação de imagens, que serão imprescindíveis na fase escolar subsequente.

Quando se trata do segundo setênio, dos 7 aos 14 anos, há uma predominância do corpo astral, em que se desenvolvem algumas qualidades: fantasia, emotividade, sentimento e o pensar. Os primeiros indícios vêm com a expulsão dos dentes de leite, os músculos que aparecem enquanto a gordura da criança pré-escolar desaparece, o corpo se alonga e torna-se

mais gracioso, constituindo uma imagem da harmonia que nessa época existe entre o físico e o anímico-espiritual.

Podemos dizer então, que no primeiro setênio, a criança situa-se no mundo em que vive e a ação plasmadora do corpo etérico se exerce no espaço, enquanto no segundo setênio, quem comanda é o corpo astral, que tem como verdadeiro elemento a musicalidade. Lanz (2013) afirma que o elemento musical tem por campo o tempo, e toda a vida sentimental de um indivíduo – seus entusiasmos e tristezas, os anseios e expectativas – são essencialmente elementos musicais, devido ao elemento rítmico que lhes é inerente. Lanz explica que “toda educação que ignora esses anseios inconscientes da alma humana – ou seja, no caso, o cultivo da musicalidade – desperdiça e causa a atrofia de forças preciosas, que estão presentes no jovem à espera de serem chamadas e aproveitadas” (p. 49).

A chave de ouro da educação durante o segundo setênio consiste em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar a sua fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem. Todas as abstrações, conceitos sem vida e raciocínios intelectuais que não apelem à fantasia da criança não só deixam de alimentar seu manancial de forças sentimentais, como também as destroem e ressecam (LANZ, 2013).

A criança pode não pensar, aprender ou conhecer qualquer fato sem que também esteja engajada emocionalmente. Ela acompanha tudo com reações sentimentais de simpatia ou de antipatia, de admiração, de entusiasmo ou de tédio. Podemos chamar essa atitude ‘estética’, no sentido de que o mundo fala à criança não por seu conteúdo conceitual, mas por seu aspecto e pela configuração de seus fenômenos. A criança quer imagens, e qualquer matéria escolar deve ser-lhe apresentada primeiro sob forma de imagens. Ela sentirá que “o mundo é belo” (LANZ, 2013, p. 50).

Dessa maneira, a própria criança evolui durante esse período em direção a um pensar cada vez mais abstrato, mas a transformação das imagens e fenômenos em conceitos e regras deve processar-se paulatinamente. Assim justifica-se o imperativo absoluto de que todo ensino, para realmente atingir a criança de maneira positiva, deve ser dado não de forma abstrata e teórica, mas a partir de fenômenos, de imagens que utilizem o manancial de forças de sentimento e de fantasia presentes no ser infantil.

Para atuar no âmbito dos sentimentos, pode-se, à princípio, observar que o próprio corpo humano contém harmonias musicais, como os batimentos do coração, o ar que inspiramos em harmonia com o que expiramos, o funcionamento dos órgãos que em geral tecem uma melodia invisível para dar vida ao corpo físico do homem.

Quando a criança está envolvida sentimentalmente no processo de aprendizado, os conteúdos também se gravam mais rápida e profundamente na memória. Por esse motivo, enquanto é correto exigir muito da capacidade intelectual e da memória, o

caminho para isso deve ser aquele que utiliza as forças sentimentais e estéticas presentes (LANZ, 2013, p. 50).

Em virtude disso, Lanz (2013) diz que as emoções e vivências intensas devem acompanhar o ensino de todas as matérias. O professor deve ser um artista no sentido mais amplo da palavra, e todo o ensino deve ser uma obra de arte. Assim como o artista se dirige aos sentimentos de seu público, o professor alcançará suas metas exclusivamente apelando aos sentimentos e à fantasia de seus alunos.

A tarefa dos educadores será solicitar sempre o ser humano por inteiro. O erro fundamental, até agora, sempre foi o de os homens se terem colocado no mundo apenas com sua cabeça; a outra parte, eles apenas a arrastaram atrás de si. E a consequência é que agora as outras partes se orientam de acordo com seus instintos animalescos, esgotando-se emocionalmente (STEINER, 2016, p. 13).

Depois desse panorama, pode-se dizer então, que nessa faixa etária, o professor deveria “trazer o mundo para dentro da sala de aula” (LANZ, 2013, p. 53), trazendo vivências que despertem a imaginação, a admiração, o entusiasmo e a curiosidade para a “descoberta” do mundo das letras.

Segundo Steiner (2016), o primeiro setênio prepara a criança para o processo de apropriação da linguagem escrita, que deve ocorrer no segundo setênio. Na primeira fase, a capacidade de concentração, a acuidade auditiva (sensibilidade musical, saber ouvir o adulto), o desenvolvimento psicomotor, a maturação da lateralidade (base para a escrita), a linguagem, são amplamente cultivados. Sendo estas, habilidades básicas para que o processo de alfabetização, que se inicia em torno dos 6 anos e meio, aconteça de maneira harmônica para o desenvolvimento da criança como um todo.

Ao ensinarem hoje em dia a criança a ler e escrever, observem só, exteriormente, como esse ler e escrever está inserido na cultura geral. Nós lemos, mas a arte da leitura se desenvolveu no decorrer da evolução cultural. As formas dos caracteres surgidos, a ligação dos caracteres entre si, tudo isso se baseia em convenção (STEINER, 2016).

Pode-se dizer então, que nesse segundo setênio se trabalha a formação de imagem, a concentração e a compreensão das letras e formação dos símbolos, isso só se faz quando a criança tem seu corpo vital excedente de força. “Quando se antecipa a alfabetização é muito problemático. É como se construíssemos uma casa com material de segunda qualidade, mais para frente vai dar problema” (MOREIRA, 2018).

Na Pedagogia Waldorf, a introdução das letras é realizada aos poucos, valorizando-se cada descoberta do alfabeto e seus sons. Anterior à essas descobertas, há aulas de formas, que auxiliam na prontidão do aluno para esse processo de aquisição da linguagem escrita.

Como dito anteriormente, durante o primeiro setênio toda energia da criança está dedicada ao seu desenvolvimento corporal e motor, e naturalmente voltada para a prática de gestos amplos, como correr, pular, saltar, escalar, etc., mas a partir dos 7 anos ela já está preparada para desenvolver habilidades mais finas.

A escrita é uma das habilidades humanas mais importantes e expressivas, e o professor Waldorf busca auxiliar a criança a desenvolvê-la a partir de vivências baseadas em seus impulsos naturais (LAMEIRÃO, 2016).

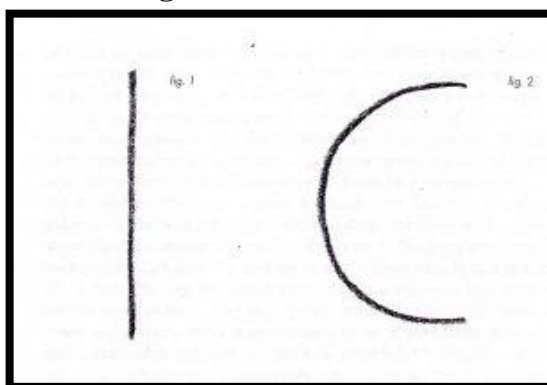
A criança pequena já se aventura a desenhar, e podemos perceber que seus rabiscos sempre se baseiam em duas formas básicas: a reta e a curva. Assim, o que fazemos é partir desta iniciativa natural da criança, que inicialmente é constituída por rabiscos caóticos, e levá-la a desenhar formas cada vez mais harmoniosas. Assim como a criança aprendeu a andar, movimentar-se e falar, a conquista da linguagem escrita deve ser um exercício de percepção, habilidade e harmonização do movimento, para transformar o traçado das linhas em linguagem.

A escrita, assim como todos os sinais gráficos, utiliza a linha como instrumento. Então, traçamos linhas com os alunos. Na medida em que a criança começa a escrever, a linha ganha um significado. Sendo assim, se a criança puder traçar a partir do movimento, sempre partindo das linhas retas e das curvas, exercitará o traçado antes da alfabetização, portanto, já terá a habilidade de mãos para poder escrever. Além disso, terá contemplado linhas que favorecem a compreensão e o cálculo geométrico. Essa é uma característica peculiar da pedagogia Waldorf (LAMEIRÃO, 2016, p. 17).

Lameirão (2016), afirma que o melhor caminho para este exercício é sempre artístico, pictórico, partindo da ação para alcançar a compreensão, para que o desenvolvimento da escrita não seja apenas um exercício de coordenação e habilidade, mas seja uma vivência humana, envolvendo sentimento, pensamento e ação.

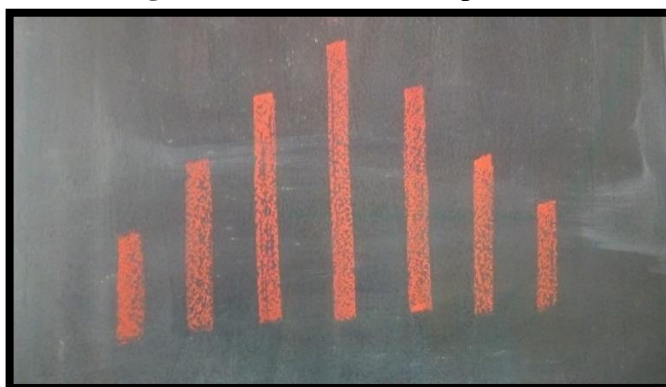
A vivência do traçado das linhas se inicia com as crianças andando, como se estivessem formando as linhas com o próprio corpo, e andando com os olhos fechados, para que consigam vivenciar o sentido do movimento. Depois fazem com os braços no ar, em pé e sentados, os movimentos que representam o traçado das linhas, antes de começar a exercitá-los no papel. No início são usados giz de cera ou lápis de cor para traçar as linhas, evoluindo futuramente para lápis de escrita mais fina. O desenho de formas é uma prática constante, uma pequena parte da aula, mas sempre evoluindo em dificuldade, o que leva ao aprimoramento da escrita e do senso estético das crianças (LAMEIRÃO, 2016, p. 16).

No primeiro dia de aula, do primeiro ano, são apresentadas a reta e a curva para as crianças, pois estas serão a base para o aprendizado do alfabeto em letra de forma maiúscula, que será ensinado em primeiro lugar. Em geral, todas as letras são compostas de retas e curvas, assim como tudo o que há no mundo (LAMEIRÃO, 2016).

Figura 1 – Reta e Curva

Fonte: Steiner, 2016, p. 58

Lameirão (2016) orienta que nesta fase os exercícios com as linhas são feitos ocupando espaços grandes, como uma folha de papel grande, ou uma pequena lousa individual, onde as crianças possam começar praticando com movimentos amplos. Também é importante que o professor dê uma certa solenidade a esta atividade. Quando for desenhar as linhas na lousa, seus movimentos devem ser lentos, compenetrados e em silêncio, e as crianças devem perceber que ele se esforça para conseguir o melhor resultado, da mesma forma que elas deverão fazer.

Figura 2 – Retas verticais paralelas

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018

Depois de treinar uma variedade de formas, inicia-se a apresentação das letras, que serão descobertas por meio de imagens. Nessa vertente pedagógica a alfabetização e o letramento ocorrem de forma global, partindo do todo para as partes, mostrando os conteúdos na íntegra, por meio de uma história lúdica, para depois evidenciar as imagens e os sons das palavras e finalmente o desenho das letras (STOCKMEYER, 1965).

Ao ensinarmos a criança a ler da maneira atual, ensinamo-lhe algo que em verdade, tão logo nos abstraímos da presença do homem em determinada cultura, não tem significado algum para a entidade humana.[...] Esquece-se, porém, de que a escrita

dos homens formou-se pela atividade, pela convenção dos seres humanos no plano físico (STEINER, 2016).

Na prática, nas Escolas Waldorf, a alfabetização acontece por meio de imagens que os professores criam para cada letra. Essas imagens são tiradas de histórias também criadas pelo professor da classe. As consoantes aparecem principalmente a partir das imagens retiradas de objetos pertencentes à natureza, criados pelo ser humano ou algum animal. A ordem como são apresentadas é aleatória, sempre seguindo o planejamento realizado pelo próprio professor. As vogais são apresentadas levando em consideração a sensação que sentimos ao pronunciá-las – por exemplo, a abertura para o mundo experimentada ao falarmos o A. Para ampliar a vivência da letra, o professor pode criar pequenos poemas ou trava línguas para evidenciar e treinar cada uma delas (MIRANDA, 2018).

Em suas orientações para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, Steiner (2016) afirma que se deve começar pela imagem vivenciada pela criança, representar essa imagem graficamente, associar o som da palavra com o desenho da letra e por fim nomear a letra que inicia a palavra. Aprendendo, assim, o símbolo para o começo da pronúncia das palavras.

Começando desta maneira a apelar à natureza da criança, os senhores a remeterão corretamente a épocas culturais mais antigas, pois foi assim que a escrita surgiu originalmente. Mais tarde o processo se transformou em mera convenção, de modo que hoje não mais reconhecemos a relação entre as formas abstratas das letras e as imagens surgidas – de maneira puramente simbólica – da visualização e da imitação desta. Todos os caracteres da escrita resultaram de tais formas figurativas (STEINER, 2016, p. 12).

Como exemplo, tem-se a escrita do povo egípcio, os hieróglifos, que representam objetivamente a realidade, ou seja, é a re(a)apresentação do mundo sensório pelo desenho. Mas quando em 3.000 a.C. surgiu a escrita fonética dos fenícios, ocorreu um distanciamento dessa forma de expressão, porque o fonema não tem mais relação direta com os elementos do mundo circundante. O desenho da criança é, portanto, a sua forma de comunicação natural, semelhante aos antigos egípcios, que revela seu universo infantil com o código que lhe é caro e próprio. Quando a sua criança lhe mostra um desenho que tenha feito, ela está lhe contando como vê o mundo, como se sente, se está alegre ou triste. Não é só a escrita que é capaz disso (PASSERINI, 2015).

Considerando essa metodologia e relacionando às habilidades dos alunos com TEA, evidencia-se a possibilidade de desenvolver o processo de alfabetização e letramento por meio dessas imagens criadas com sentido e significado.

Capítulo 5 - PLANEJANDO A GRANDE JORNADA

Neste capítulo apresenta-se o delineamento da pesquisa, indicando os passos que se referem à metodologia utilizada, procedimentos éticos, caracterização do ambiente escolar, público-alvo da pesquisa, procedimentos da coleta de dados e materiais utilizados.

5.1 Em busca de um bom trajeto

O método utilizado nessa pesquisa foi escolhido a partir dos objetivos, sendo que essa em questão tem caráter qualitativo, à medida que se partiu da própria prática como docente. Optou-se em utilizar a pesquisa qualitativa, cujo diferencial é que os pesquisadores qualitativistas estudam as coisas em seu *setting* natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos de significações que as pessoas trazem para eles (DENZIN; LINCOLN 2006). Assim, observando o fenômeno *in loco* os dados coletados podem ser mais fielmente interpretados pelo investigador, uma vez que este pode observar também os sujeitos envolvidos. Bogdan e Biklen (1994) reiteram essa afirmação quando destacam enquanto características da pesquisa qualitativa: o ambiente natural – como a fonte direta de obtenção dos dados – e o investigador enquanto instrumento principal; tem caráter descritivo; predomina o interesse maior pelo processo do que pelo resultado ou produto; existe uma tendência a análise indutiva e evidencia-se a importância vital do significado nesta abordagem.

Ademais, “[...] o estudo qualitativo [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 18), proporcionando assim, um amplo registro, rico em detalhes, sobre o cotidiano a ser observado.

Para isso, utilizou-se do método de pesquisa-participante, ilustrado por Brandão (1999) que cita “Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história.” (p.11-13).

Para realização desta pesquisa, a princípio foi realizado um levantamento de bibliográfico, considerando o que há atualmente sobre o tema, oriundo de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado vinculados à Universidades brasileiras, artigos publicados em revistas nacionais e internacionais, nas áreas de Educação e Ensino, além de livros de autores que discutem a temática em questão. Subsequente a isso,

redigiu-se hipóteses interpretativas preliminares, que foram confrontadas às informações recolhidas e sistematizadas posteriormente à coleta de dados.

5.2 Honrando os procedimentos éticos

Estudos de natureza qualitativa em geral envolvem uma maior proximidade entre o pesquisador e os sujeitos de sua pesquisa, segundo Esteban (2010) nesse tipo de relação as questões éticas se apresentam de maneira mais sutil quando comparadas às pesquisas que se utilizam de outras metodologias, nem por isso a atenção aos procedimentos éticos deve ser diminuída.

Em uma pesquisa qualitativa que envolva sujeitos humanos, como no caso do presente estudo, algumas questões devem ser observadas para que haja a garantia de uma relação ética entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Bogdan e Birklen (1994) apontam como pontos fundamentais assegurar o consentimento esclarecido dos participantes e a garantia da proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Esteban (2010) salienta ainda a importância de garantia da privacidade dos participantes da confidencialidade das informações obtidas a fim de garantir a preservação da intimidade dos sujeitos.

Tendo isso em vista, na sequência, essa presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, antes que as intervenções se iniciassem, sendo aprovada, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE_03872218.2.0000.5398.

Antes de iniciar as intervenções, apresentou-se a pesquisa, os objetivos, bem como quaisquer riscos aos quais os alunos seriam submetidos, contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). O termo trazia a informação de que a autorização para a participação das crianças na pesquisa era voluntária e que a recusa em participar não traria nenhum tipo de ônus ao aluno. Foi informado ainda que a pesquisa não traria nenhum tipo de prejuízo e/ou compensação financeira e que não haveria riscos de qualquer natureza relacionados à participação da criança nas atividades de intervenção.

Em uma reunião com os pais o termo foi lido em voz alta e explicado, além de ter sido evidenciado o benefício relacionado à participação dos alunos na pesquisa que seria de aumentar o conhecimento científico na área de educação, imbricada a possibilidade de contribuição para o processo de alfabetização e letramento.

Após o esclarecimento das dúvidas, houve o recolhimento das assinaturas, momento em que os responsáveis puderam conceder autorização aos filhos para participação da pesquisa.

Posteriormente, foi fornecido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE B), que foi lido e explicado para as crianças, em linguagem apropriada para a faixa etária sobre as informações constantes no TCLE. As crianças puderam optar, mediante assinatura, a aceitação em participar ou não da pesquisa.

Com o objetivo de manter o sigilo sobre a identidade dos alunos, conforme lhes foi assegurado nos Termos de Consentimento e Assentimento, os nomes dos sujeitos foram substituídos por nomes de personagens retirados de uma obra literária alemã, que será mais bem descrita no item 5.4.

5.3 Em um reino não tão distante

Nessa etapa, fez-se a delimitação do local e os sujeitos da pesquisa. Consistiu em uma escola Waldorf de ensino fundamental, em uma classe de 1º ano, de um município do interior paulista, em que há um aluno com TEA no início do processo de alfabetização e letramento.

A escola é de caráter particular e está localizada em uma região central de um município do interior do estado de São Paulo, atendendo crianças de variados níveis socioeconômicos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola, ela foi fundada em 2016 e está em funcionamento desde então, a infraestrutura do prédio se encontra em bom estado de conservação, passando por reformas constantemente, pinturas e manutenção de limpeza.

Com relação à estrutura física, há uma quadra coberta, um pátio descoberto cimentado, um pátio descoberto com chão batido, um parque com grama natural e muitas árvores frutíferas, três hortas, uma cozinha, oito banheiros (incluindo um banheiro adaptado para pessoas com deficiência física), secretaria, diretoria, biblioteca, sala de professores e seis salas de aula. A escola possui rampas de acesso para todos os locais, possibilitando o acesso das pessoas com deficiência física.

Figura 3 – Pátio coberto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 4 – Pátio aberto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 5 – Sala do jardim



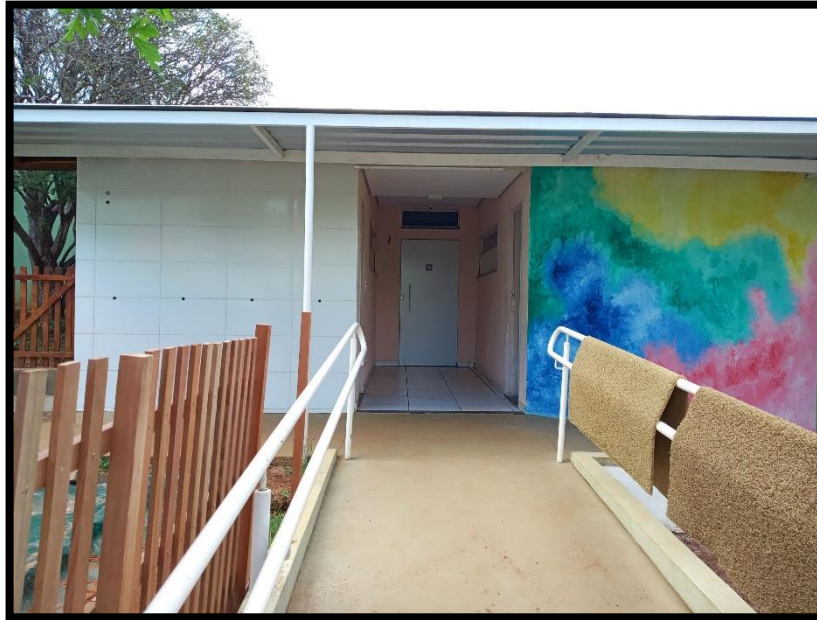
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 6 – Sala do jardim



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 7 – Rampa de acesso aos banheiros



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 8 – Parque

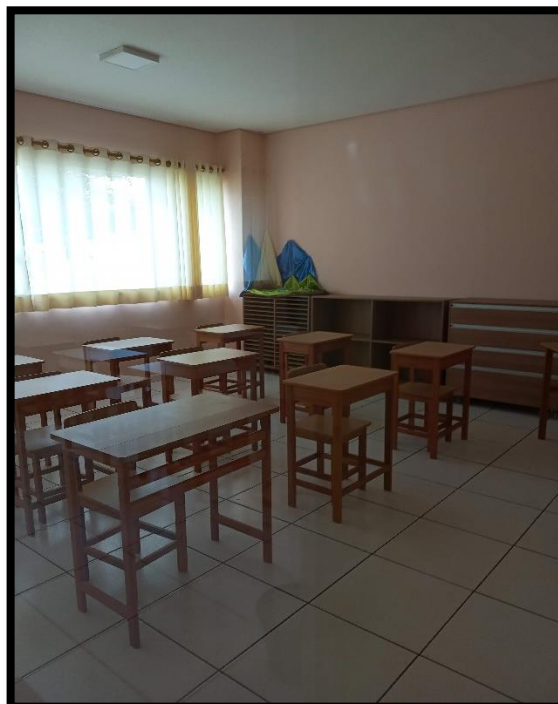


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 9 – Parque

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

As salas de aula do Ensino Fundamental são compostas por um mobiliário de madeira, um quadro negro dobrável, que conta com 5 faces para escrita, uma mesa para a professora, uma carteira de 40cmX50cm e uma cadeira para cada aluno, estantes onde ficam guardados os cadernos e janelas de vidro amplas com cortinas.

Figura 10 – Sala do 1º ano

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O funcionamento é nos períodos matutino e vespertino, sendo que apenas as aulas de uma classe do jardim são no período da manhã e as demais salas tem aulas no período da tarde. A escola funciona regularmente de segunda a sexta-feira, com carga horária para o período matutino das 8h às 12h e para o período vespertino das 13h às 18h.

Há 43 alunos matriculados. A escola atende atualmente crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ciclo I, sendo divididas em quinze crianças no jardim, seis de manhã e 9 à tarde, oito no 1º ano, oito no 2º ano e doze no 3º ano, o gráfico a seguir ilustra essa divisão:

Figura 11 – Divisão de Alunos por Classe



Fonte: Elaboração própria da autora com base no número de alunos por turma

Atualmente há na escola três crianças PAEE, sendo uma com TEA, uma com Distrofia Muscular de Duchenne e outra com Deficiência Intelectual.

O corpo docente da escola é formado por quatro professoras de classe, com licenciatura Plena em Pedagogia, uma auxiliar pedagógica, com formação em Pedagogia em andamento, a ser concluída em 2019, duas professoras de música, uma professora de movimento, um professor de educação física, um jardineiro, uma coordenadora, uma diretora pedagógica, dois secretários e um grupo de oito mantenedores.

Pela perspectiva da professora pesquisadora, a gestão da escola parece ser receptiva a comunidade e aos pais, uma vez que permite o acesso aos professores e funcionários, seja para

opinar, esclarecer, reclamar, indagar sobre os assuntos relacionados a seus filhos e/ou sobre a escola. São convidados para diversas atividades no ambiente escolar de confraternização, confecção de materiais para a escola e, também, para a discussão de assuntos pertinentes à educação das crianças. Conforme prevê o calendário letivo tem seis reuniões de pais por turma, durante o ano, com o propósito da integração dos pais com a escola, para que os responsáveis tomem ciência do desenvolvimento pedagógico de seus filhos.

Além dessas reuniões, os professores têm formação contínua semanalmente momento em que os docentes se reúnem e discutem planos de aula, projetos, trocas de experiências entre os pares e formação continuada. Essas reuniões ocorrem uma vez por semana com duração de 1h30, onde os pais são solicitados para atendimento individual pelo professor se necessário, e ou, podem ter acesso aos docentes no período noturno para expor suas inquietações e necessidades.

A comunidade que cerca a escola é de uma população de classe média, no entanto a escola atende crianças de diversas regiões da cidade. As ruas são asfaltadas e há um intenso fluxo de carros nos arredores. O bairro possui um comércio ativo com lojas, supermercados, mercearias, quitandas, serviços diversos e outros.

5.4 Os personagens dessa história

Nesse item são apresentados os personagens que embarcaram na aventura de descobrir e desvendar os segredos do mundo das letras. Todos os alunos do 2º ano da referida escola aceitaram participar da pesquisa, mediante a entrega do TCLE e do TALE assinados. Para assegurar a anonimidade dos sujeitos da pesquisa, conferiu-se a eles nomes fictícios, inspirados no romance épico alemão da Idade Média *Parzival*⁶ (ESCHENBACH, 2006). A pesquisa contou então, com oito crianças, que tinham idades variadas entre 6 anos e 4 meses e 7 anos e 4 meses.⁷

Os discentes também tinham níveis socioeconômicos variados, tendo em vista que, mesmo tratando-se de uma escola particular, há oferta de bolsas de estudo parciais, prática comum dentro das escolas Waldorf.

⁶ Escrito originalmente entre 1200 e 1210, a primeira edição traduzida foi publicada em 1995 pela Editora Antroposófica, com o título Parsifal – Um precursor do ser humano moderno. Baseado em *Perceval* ou *le Conte du Graal* ("Perceval, a História do Graal") de Chrétien de Troyes, é o primeiro trabalho em alemão de que se tem conhecimento a tratar do Santo Graal. No poema, Wolfram expressa desdém pela versão inacabada de Chrétien para a história, alegando que sua fonte foi o poeta Kyot de Provença.

⁷ Idade do início da pesquisa, em janeiro de 2018.

O tempo em que os alunos haviam estudado em escolas que adotam a pedagogia Waldorf está descrito conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Participantes da pesquisa

<i>Personagem</i>	<i>Idade</i>	<i>Quantidade de anos e meses em Escola Waldorf</i>
<i>Parsifal</i>	7	1 mês
<i>Galvão</i>	7	5 anos
<i>Sigune</i>	6	1 ano
<i>Belakane</i>	6	5 anos
<i>Herzeloide</i>	7	5 anos
<i>Gamuret</i>	7	2 anos e 3 meses
<i>Anfortas</i>	6	1 ano
<i>Schionatulander</i>	6	1 mês

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O Parsifal tem laudo de TEA, foi diagnosticado com 3 anos e desde então tem acompanhamento de Terapeuta Ocupacional, Fonoaudióloga, Fisioterapeuta e Psicóloga, foi matriculado na escola no ano de 2018, até essa data não havia tido contato com a Pedagogia Waldorf, estudou em escolas tradicionais.

Os Alunos Galvão, Belakane e Herzeloide estudam há cinco anos em escolas Waldorf, tendo cursado o Berçário, Maternal e Jardim em instituições escolares com essa Pedagogia. Sigune e Gamuret tiveram o primeiro contato com a Pedagogia Waldorf durante o Jardim, no ano anterior, 2017. Anfortas estudou um ano em escola Waldorf, mas mudou para uma escola municipal do interior de São Paulo antes de se matricular na escola em que a pesquisa foi realizada. O Schionatulander estudou em escolas tradicionais e no ano de 2018 teve seu primeiro contato com a Pedagogia Waldorf.

Os Alunos Galvão, Sigune, Belakane, Herzeloide e Gamuret estudavam desde o Jardim, do ano de 2017, na escola em que a pesquisa foi realizada, com a docente pesquisadora desse trabalho em questão. Os demais alunos foram matriculados no ano de 2018 na referida escola.

5.5 Mapa e instrumentos para desvendar os segredos do caminho

A fim de investigar profundamente como ocorre o processo de alfabetização e letramento em uma escola Waldorf e analisar as contribuições ou não dessa abordagem no que se refere à inclusão de alunos PAEE, optou-se por utilizar o diário de campo.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se o diário de campo, histórias pedagógicas e fotografias das produções escritas durante a pesquisa. Como materiais de apoio, produziu-se um alfabeto móvel em feltro, cartões com figuras que permitiram ao aluno com TEA associar as imagens às letras, fichas de leitura adaptadas com imagens do software AraWord⁸ e outros materiais adequados/adaptados conforme as necessidades do aluno.

5.6 Passo a passo do que fizemos em nossa aventura

Após a confecção dos instrumentos, deu-se início a coleta.

I- Avaliação Inicial: Fez-se uma avaliação inicial da produção escrita dos alunos, por meio de uma lista de palavras realizada por eles, com palavras contidas em um conto de fadas (ANEXO III) que eles escutaram nos dias antecessores e fora recontado nesse momento.

II - Análise e Intervenção: Analisou-se as produções e iniciaram-se as intervenções, que ocorreram durante todo o processo de observação e investigação da prática em sala de aula. A pesquisa de campo teve a duração de um ano e três meses, tendo seu início em janeiro de 2018 e término em abril de 2019, analisando o desenvolvimento dos alunos com relação à aquisição da linguagem escrita.

As intervenções ocorreram de acordo com o planejamento anual da apresentação das letras para os alunos, de acordo com a metodologia para alfabetização e letramento da Pedagogia Waldorf. Considerou-se também o planejamento da professora, reiterando que sempre houve a possibilidade para criação, adaptação/adequação de material quando houve necessidade.

III- Segunda Avaliação: Subsequente às apresentações das letras e intervenções, fez-se uma segunda avaliação, ao final do segundo bimestre de 2019, para analisar se houve alguma mudança nas produções dos alunos.

IV- Análise dos Resultados: Após essa etapa fez-se a descrição dos resultados e análise parcial dos registros obtidos, relacionados com os referenciais teóricos levantados no início da pesquisa, comparando as primeiras produções e as últimas, averiguando as contribuições da

⁸ Trata-se de um software distribuído livremente, enquadra-se no conjunto de ferramentas para AraSuite comunicação aumentativa e alternativa (<http://sourceforge.net/projects/arasuite/>), consiste em um processador de texto que permite a escrita simultânea de texto e pictogramas, facilitando a elaboração de materiais e adaptação de textos para as pessoas que têm dificuldades na área da comunicação funcional.

Pedagogia Waldorf para o processo de alfabetização e letramento perante a situação da classe inclusiva.

Como processo metodológico de análise dos dados utilizou-se o referencial teórico de MARIN (2012, p. 2), em que a autora faz referência ao “estudo, à reflexão, à investigação sobre o ensino nas suas diversas áreas e âmbitos, caracterizado como plural e multifacetado, se assim for, não se pode deixar de reiterar que se tornem objeto de análise”, constituindo-se desta citação, partimos para a análise dos dados do pressuposto de que

[...] pontos analisados constituem argumentos para identificar que aspectos podem ser retomados para pensarmos sobre a área como um todo, ou, dizendo de modo mais direto: como podemos atuar, seja na investigação, seja na docência, ao formar novos professores que irão atuar junto aos estudantes de variadas idades e estratos sociais que temos hoje em diversas instâncias da educação escolar. Para tanto a opção é a de reafirmar o materialismo dialético como perspectiva crítica e criativa, por princípio, naquilo que exige de mente aberta (mas não vazia) diante de aspectos didáticos do ensino reexaminando seu foco, assim como a intrínseca relação entre sujeitos e deles em relação ao objeto (conhecimento) com que se trabalha, considerando a indissociável relação, mas não direta ou linear, entre teoria e práxis (MARIN, 2012, p. 3).

Fez-se a análise qualitativa dos resultados obtidos, comparando a avaliação inicial, diagnóstica, com a final de cada aluno, observando o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita. Analisou-se os registros do diário de campo e as fotografias das produções escritas dos alunos, tendo em vista o processo de alfabetização e letramento que foi estudado.

Com a análise desses registros, foi possível verificar alguns entraves e possibilidades do uso dessa metodologia na realidade escolar em que a pesquisa foi desenvolvida, destacando-se algumas limitações e pontos positivos a serem salientados.

Por fim, retomou-se as questões de pesquisa: Como o processo de alfabetização e letramento em uma classe com um aluno com TEA pode ocorrer de forma inclusiva? A metodologia da Pedagogia Waldorf pode auxiliar nesse processo de alfabetização e letramento? Por meio dos resultados obtidos, nota-se que a filosofia que embasa a Pedagogia Waldorf carrega um ambiente escolar favorecedor de práticas inclusivas, respeitando cada aluno em sua individualidade. Para além disso, especificamente no processo de alfabetização e letramento, a Pedagogia Waldorf trabalha com a criação de imagens, que alimentam o aluno animicamente, trazendo mais sentido e significado para a aprendizagem. Discorreu-se mais sobre essa afirmação durante o Capítulo 6.

Em seguida, redigiu-se o presente relatório e elaborou-se o produto.

Capítulo 6 – PROBLEMATIZANDO E DESEMBOLANDO NÓS: NO ENREDO A APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No âmbito escolar, não deve existir alegria maior do que perceber o amor verdadeiro que o professor de seu filho sente por seus alunos!
Rudolf Steiner

Destaca-se que a análise dos dados foi realizada partindo da própria prática, permitindo refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a didática, os materiais, a metodologia e os conteúdos aplicados. Rudolf Lanz (2013, p. 118) afirma que “os professores são a alma viva de uma escola Waldorf. Se deixam de crescer e de se desenvolver, a escola para e define”. Coadunando com essa perspectiva, Cruz (2017, p. 167) afirma ver “na figura do professor o alicerce da pedagogia e a continuidade das escolas Waldorf”.

A partir dessas análises, busca-se responder à questão inicial: Como o processo de alfabetização e letramento em uma classe com um aluno com TEA pode ocorrer de forma inclusiva? A metodologia da Pedagogia Waldorf pode auxiliar nesse processo de alfabetização e letramento?

6.1 Procurando os nós

À princípio houve a avaliação inicial, que foi dividida em duas etapas. A primeira parte foi contar a história aos poucos, eram reservados 10 minutos de cada dia para esse momento, que durou 3 dias, depois, ouviu-se o relato oral do que eles haviam entendido sobre ela. Posteriormente, os alunos tinham que registrar palavras, recordadas de memória, que foram extraídas desse conto de fadas, que é um gênero textual pertencente ao currículo Waldorf para o 1º ano do Ensino Fundamental. Depois de finalizada a coleta de dados, sendo que seu início foi com a avaliação inicial, houve a intervenção e, por fim, a avaliação final, iniciou-se a escrita dos resultados e o processo de análise dos dados obtidos com as avaliações, bem como se analisou os registros do diário de campo.

Sobre a primeira fase da avaliação inicial, cinco crianças, das oito, levantaram as mãos prontamente e quiseram responder, as outras três, ficaram em silêncio, somente escutando os amigos, à princípio. Quando se iniciou a recordação, os outros três alunos também quiseram participar, recordando partes da história e contribuindo para a reconstrução oral desta, com

exceção do aluno com TEA, Parsifal, que estava realizando movimentos repetitivos e por três vezes, deitou-se no chão, enquanto realizávamos essa etapa da avaliação.

Cinco dos alunos que participaram, Galvão, Sigune, Belakane, Herzeloide e Gamuret, demonstraram ter coerência e coesão ao recontar a história, foram completando todos os pontos, lembraram-se dos mínimos detalhes, como, por exemplo, as falas dos personagens. Isso pode ter relação com a prática frequente de recontar histórias no jardim de infância dentro da Pedagogia Waldorf, eles ouviam uma mesma história durante uma época, que equivalia a basicamente um mês de aula. A história era contada de várias formas, oralmente, com o auxílio de objetos, com bonecos, fantoches, teatros de mesa, entre outros recursos. Os alunos mais velhos, de 5 e 6 anos, recontavam as histórias e no final da época podiam até ajudar a contá-la. Os outros dois alunos que participaram, Anfortas e Schionatulander não se lembraram da história, perdendo a linha de raciocínio e desviando-se da proposta, o Anfortas colocou personagens que não estavam na história e o Schionatulander queria contar sobre a rotina de casa e as brincadeiras que realizou no dia anterior.

Após esse momento, foi entregue às crianças uma folha de papel A4, em que deveriam registrar as palavras que recordavam estar no texto. As crianças olharam com certa apreensão, pois isso era uma novidade do ensino fundamental, tendo em vista que nas escolas Waldorf, o processo de alfabetização e letramento inicia-se no 1º ano. Antes dessa fase não se leciona, formalmente, a linguagem escrita.

Galvão, Sigune e Gamuret começaram a ‘escrever’. O Galvão grafou algumas letras, aleatoriamente e depois fez um desenho sobre a história com vários elementos, com o sapo, a princesa, o lago, a carruagem, os cavalos e o príncipe.

A Sigune escreveu “SO” para a palavra “SAPO” e desenhou um sapo, uma princesa e um príncipe. O Galvão também grafou letras aleatórias e fez um desenho, mais simples, com uma carruagem, os cavalos e o sapo no lago.

Belakane e Herzeloide fizeram desenhos com o sapo, o príncipe e a princesa, mas não registraram nenhuma letra. O Anfortas fez um desenho sobre uma serpente em uma floresta, com um lago. O Schionatulander desenhou um super-herói em cima de um cavalo. O Parsifal não quis realizar a atividade.

Por essa avaliação, percebe-se que Galvão, Sigune, Belakane, Herzeloide e Gamuret já apresentavam noções de sequenciação para elaboração do pensamento, conseguindo recordar da história com coesão e coerência, resgatando elementos reais do conto de fadas. Conseguiram

desenhar o que fora solicitado, mesmo sem desenhar as letras correspondentes. Apenas a Sigune apresentou noções de linguagem escrita, ao escrever “SO” para representar “SAPO”, sendo que Galvão e Gamuret apenas grafaram algumas letras não correspondentes às palavras, como um lampejo de vontade para a escrita.

Esse resultado foi esperado, considerando que as crianças não tinham acesso à linguagem escrita no jardim e acabaram de ingressar no Ensino Fundamental.

Com o Parsifal, para essa avaliação inicial, foram utilizadas diferentes estratégias. À princípio buscou-se compreender qual o nível de desenvolvimento atual com relação à apropriação da linguagem escrita. O Parsifal havia entrado no local de pesquisa em 2018, vindo de uma escola tradicional, bilíngue, com sistema apostilado. Para analisar se havia ou não algum conhecimento sobre as letras, mostrou-se o alfabeto móvel, confeccionado pela pesquisadora e pediu-se para que ele as nomeasse, uma a uma. Ele conseguiu identificar apenas as vogais, as demais ele dizia o nome das letras, mas não correspondentes.

A pesquisadora contou-lhe a história e pediu para que ele recontasse o que havia entendido, mas Parsifal não respondeu e continuou fazendo movimentos repetitivos. Posteriormente, contou-se a história novamente e foi solicitado que ele escolhesse uma figura dentre três que estavam na mesa: um sapo, uma zebra e uma cobra, perguntando qual animal fazia parte da história. Ele não pegou nenhuma das figuras e jogou-as para fora da carteira. Em seguida, mostrou-se para ele três figuras novamente, para que ele ordenasse: uma com a menina brincando com a bola, outra com a menina sem a bola e a última com o sapo devolvendo a bola para a menina. Mostrou interesse por essas figuras, tentando manipulá-las, no entanto, não conseguiu colocar na ordem correta. É importante ressaltar também que esse aluno apresentava fala bastante comprometida, não conseguindo expressar-se ou formular frases com coesão e coerência. Dizia palavras soltas quando precisava de algo, como ‘água’, ‘xixi’ ou ‘parque’, mas também cantarolava algumas músicas, a articulação dos movimentos para a fala mostrava-se pouco desenvolvida, prejudicando a dicção das palavras, no entanto o ritmo era bastante preciso, por isso compreendia-se a melodia.

A partir dessa avaliação diagnóstica inicial, pôde-se constatar o nível de desenvolvimento atual em que se encontrava cada aluno com relação à linguagem oral e escrita.

6.2 Os nós - Das formas às letras: Um caminho de descobertas

Iniciou-se então o processo de intervenção, a primeira época, de Formas, em que os alunos vivenciaram por meio do corpo, do movimento, variações de retas e de curvas, que tinham uma imagem correspondente, alimentando a criatividade, bem como exercitando os traços que compõem as letras do alfabeto. A cada dois dias, apresentava-se uma forma nova, que era primeiro vivenciada com o corpo. Durante a época, a professora-pesquisadora fazia a forma no chão, com giz, e os alunos passavam por cima, caminhando, pulando com os dois pés, com um pé só, de olhos fechados, entre outras variações. Às vezes as formas eram feitas na areia, na água, com colagem de folhas, tinta, pedras e galhos secos.

O desenho de formas é uma atividade que visa despertar o interesse da criança pela linguagem da própria forma em si. Para a Pedagogia Waldorf, uma vez que todas as formas que observamos, ou que executamos através de movimentos, atuam sobre o corpo etérico, que é a fonte de vitalidade e do pensar dinâmico, o desenho de formas tem uma função valiosa na educação de crianças, atuando diretamente sobre o seu corpo etérico e fortalecendo-o. (SILVA, 2010, p. 162)

Inicialmente, esse desenho geralmente está relacionado a alguma imagem ou personagem apresentado nos contos de fada, e o seu exercício, por também propiciar o desenvolvimento de noções de espacialidade e lateralidade, é considerado uma etapa fundamental para o processo de alfabetização: “depois de aprender, por meio do movimento, a orientar-se no espaço e na folha de papel, a criança terá mais facilidade para superar problemas de posicionamento no espaço, característicos de uma eventual dislexia” (RICHTER, 2002, p. 323).

Figura 12 – Forma com folhas secas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Os alunos, no início da época, apresentaram dificuldade em fazer os desenhos das formas. Mostravam insegurança ao fazer os traços, mas com o uso das imagens que descreviam cada forma, trazia-se uma pitada de realidade para a abstração do desenho, conferindo mais significado e sentido para os desenhos de formas. Contextualizou-se as formas e fez-se observações da natureza e do ambiente escolar, buscando encontrar formas retas e curvas que correspondessem com o que era proposto. A observação da chuva foi utilizada para retas diagonais e para representar o arco-íris muitas curvas eram desenhadas.

Todos os desenhos de formas passavam por uma demonstração na lousa, feita pela professora, depois faziam-se as vivências corporais, treinava-se na folha de sulfite A4 e, somente depois desses passos, registrava-se a forma no caderno. Esse processo contribuía para que não só as mãos se conscientizassem dos traços, mas o corpo todo.

Ao fazer as formas, passava-se primeiro uma cor clara de giz, um “caminho de luz”, pois caso houvesse algum erro seria mais fácil para consertar. Depois de chegar a uma forma satisfatória, passava-se outra cor mais escura por cima da primeira. Isso fez com que as crianças entendessem que ao errar era possível refazer e caprichar cada vez mais, tirando o peso do erro e conferindo-lhe um caráter de abertura de possibilidades de aprendizado.

No momento do registro, com o Parsifal, foi necessário adaptar a atividade, pois o aluno apresentava grande dificuldade na coordenação motora fina, realizando uma pega no giz apenas com a ponta dos dedos e o único movimento que conseguia fazer até então era de pintura em um único sentido. À princípio tentou-se colocar adaptadores para que ele realizasse a pega de forma mais adequada e segurasse mais firmemente o giz. No entanto, não houve sucesso e Parsifal não conseguia pegar o giz, porque ele não tinha fortalecimento muscular suficiente para realizar a pega, segurava o giz por alguns segundos e depois soltava. Em decorrência disso, foram utilizados com ele, pedaços de barbante que eram colados no caderno, de acordo com as formas trabalhadas.

Figura 13 – Forma realizada por Parsifal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Com o Parsifal, a avaliação inicial foi mais longa e estendeu-se para uma reunião com os pais e com a Terapeuta Ocupacional, que o atende há 3 anos. Após as observações iniciais, notou-se que o avanço psicomotor dele estava aquém de seu desenvolvimento cognitivo, sendo que apesar de ter bastante dificuldade na coordenação motora fina e na linguagem oral, ele compreendia tudo o que era dito e sentia-se frustrado por não conseguir aprender mais.

Ao final de 4 semanas, os alunos já haviam adquirido mais confiança para realizar as retas e as curvas. Esse preparo para a introdução das letras foi essencial, pois eles perceberam que era possível desenhar o que era falado, mas não era um desenho comum, livre, com todos os elementos reais, era uma abstração da imagem falada, traduzida em movimentos horizontais e verticais de linhas retas e curvas. Isso foi um prenúncio à escrita que viria a seguir, que, do mesmo modo, é uma representação gráfica da linguagem oral, mas com signos arbitrários convencionados socialmente.

Após essa época, iniciou-se a apresentação das letras para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da referida escola. Nas escolas Waldorf, o alfabeto não é apresentado como tradicionalmente observamos em outras instituições escolares, traz-se para a criança um contexto com imagens e destas surgem as letras.

Na prática, no primeiro dia letivo do 1º ano, conta-se uma história (APÊNDICE C) para as crianças. Essa história vai sendo desenvolvida com as imagens do desenho de formas, e, posteriormente, com as imagens referentes às letras de forma maiúsculas do alfabeto, tendo em vista que possuem em seu traçado basicamente retas e curvas mais amplas e definidas.

Primeiramente, apresentou-se a eles as vogais, tendo a justificativa de serem sons mais anímicos, segundo Steiner (1996), que são ligados aos sentimentos e por isso pertinentes para

o momento em que os alunos se encontram, no início do segundo setênio. Coadunando com esse autor, acrescenta-se que “começar pelas vogais não é uma regra arbitrária. Elas representam os sons mais simples de nossa língua e aqueles que nos permitirão compor e compreender rimas ou aliterações” (FREIRE, 2018, p. 57).

As escolas Waldorf contam ainda, com a contribuição da Eurytmia, que traz a essência do fonema para o movimento com o corpo e por intermédio desses gestos, auxilia as crianças a compreenderem e memorizarem as letras e seus sons.

A história é contada por partes, sendo que em cada uma delas há ênfase para um som, correspondente à letra a ser trabalhada. Esse processo mantém viva a curiosidade das crianças pelo alfabeto, pois todos os dias uma novidade é mostrada e fica a expectativa para o dia seguinte, com a continuação da história.

[...] nesse castelo vivia um grande rei, o rei era muito alto e andava ereto, reto. Gostava de observar as crianças e tranquilo ficava olhando-as brincar. Uma das brincadeiras preferidas delas era rodar uma grande roda de madeira, que rodavam até o alto de um morro e de lá soltavam. Ela saía rolando, rolando e rolando. Nesse dia, ela rolou tanto que parou pertinho do rei. As crianças caíram na gargalhada, o rei reto também ria muito e quase rolou de tanto rir. (Exemplo de uma parte da história contada às crianças)

Como podemos observar, a história trabalha com aliterações, que auxiliam no desenvolvimento da consciência fonológica. Em seguida, era perguntado às crianças qual o som que elas mais tinham ouvido. Após a resposta, mostrava-se o desenho da lousa, revelando uma imagem que trazia uma forma parecida com a letra a ser trabalhada.

Posteriormente, no dia seguinte, surgia a letra R, decorrente da imagem do rei reto criada na história.

Em seguida, o desenho da letra, assim como o de formas, era praticado no ar, em papel Kraft, nas costas do amigo, andando sob as letras no chão, com giz, entre outras variações, até chegar ao papel A3 e por fim, registrava-se no caderno.

Depois eram escritas palavras com R, que os alunos lembravam da história ou do vocabulário individual e para encerrar, era escrita uma frase com R.

Figura 14 – Caderno da Belakane



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018

Uma a uma, todas as letras foram apresentadas às crianças, sempre percorrendo esse caminho, do todo para as partes e das partes de volta para o todo.

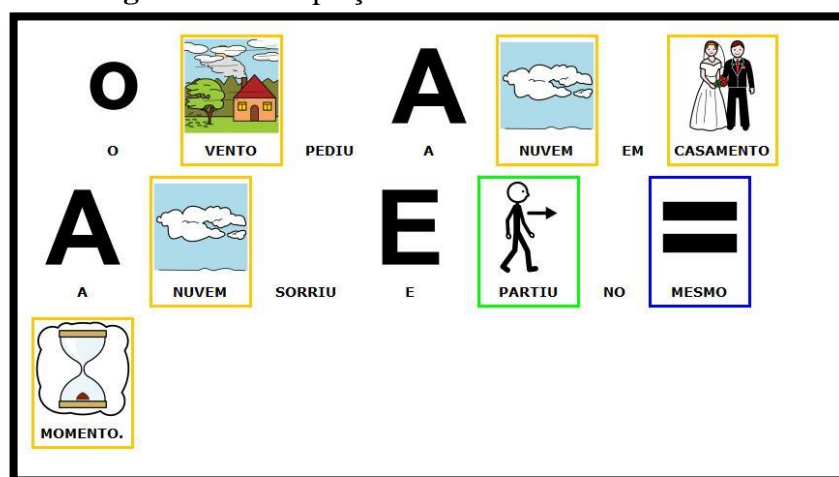
É importante ressaltar que dentro da Pedagogia Waldorf, não se faz necessário seguir a ordem convencional do alfabeto, nesse caso, as letras eram apresentadas às crianças conforme a história ia se desenrolando. O que se enfatizava eram os sons das letras, a dicção e o desenho destas.

No entanto, apesar de toda a ludicidade imbricada no processo, algumas dificuldades foram encontradas, uma delas foi referente à associação dos signos arbitrários com os respectivos sons. Isso porque, o processo de apresentação das letras iniciava por meio de narrativas, nesse momento, Parsifal demonstrava pouco interesse e distraía-se com facilidade, não conseguindo, portanto, acompanhar o enredo da história contada. Tendo em vista manter a atenção desse aluno, a cada letra apresentada foram elaboradas fichas, contendo os textos com a sequência das histórias das letras e as imagens correspondentes confeccionados por meio do *software Aword*, além de utilizar o alfabeto móvel para a construção de palavras. Superando as barreiras desse início do processo de alfabetização e letramento, ao final do ano todos os alunos já conheciam todas as letras do alfabeto, sabendo nomeá-las e reconhecendo os

respectivos sons, inclusive o aluno com TEA. Parsifal, conseguiu identificar as letras e ao final do primeiro ano já conseguia ler sílabas simples, para as sílabas complexas precisava de ajuda.

Como ele ainda não conseguia grafar as letras, foram oferecidas atividades para recortar e colar na ordem correta as palavras dos textos. À princípio eram apenas três palavras, depois aumentou-se gradualmente, até chegar no texto completo.

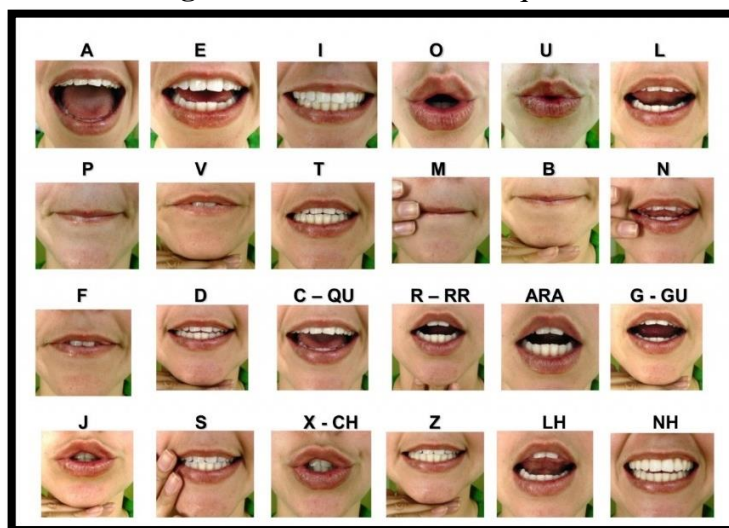
Figura 15 – Adaptação de atividade: letra ‘V’



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018

Além disso utilizou-se também o alfabeto móvel em feltro, confeccionado pela pesquisadora, para que ele pudesse formular as palavras sem que precisasse grafá-las.

No processo foi utilizado um material enviado pela fonoaudióloga que o acompanha há dois anos, em um ambiente externo à escola. Esse material utilizava bocas articuladas de acordo com o fonema correspondente, para que a criança pudesse observar e imitar. É popularmente conhecido como “método das boquinhas” (JARDINI, 2004) e é utilizado para alfabetização das crianças. Essas figuras foram recortadas individualmente, permitindo ao aluno formar palavras utilizando as imagens, visando a melhor articulação da boca para os fonemas.

Figura 16 – Método das Boquinhas

Fonte: JARDINI, 2004

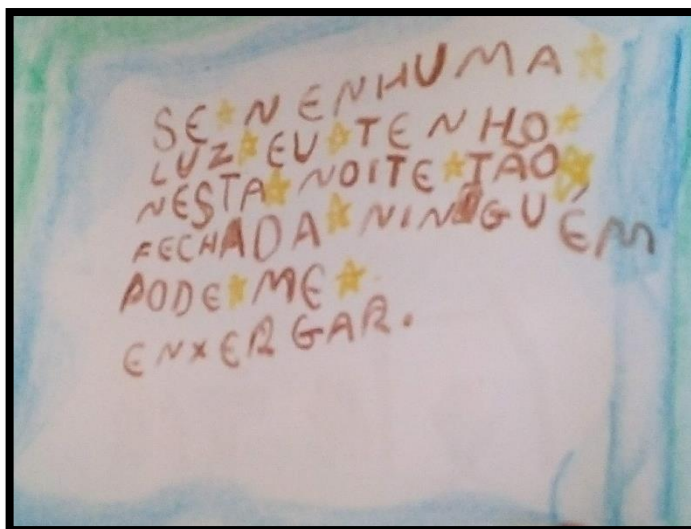
A última época do 1º ano foi sobre o teatro. Os alunos vivenciaram um teatro, que foi feito em coro, todos falavam todas as falas, apesar de cada um ter o seu papel na peça. Novamente fez-se um trabalho com as histórias, a pesquisadora contou a história intitulada “O Vagalume” para os alunos, por uma semana. Na semana posterior, iniciou-se o trabalho com as falas do teatro de mesmo título (ANEXO IV), que era feito apenas oralmente. A professora falava e eles repetiam, de formas diferentes, andando, em roda e sentados. As falas eram ditas aos poucos, sendo que paulatinamente eles iam memorizando o que haviam ouvido no dia anterior e preparando-se para a continuação. Ao final dessa etapa, inseriram-se as músicas, cantadas durante o teatro. Por fim, as falas do teatro eram transcritas para o caderno, como uma forma de ajudá-los a memorizar a sequência da peça, além de trabalhar com um vocabulário diferente do habitual.

As crianças envolveram-se com o enredo, trabalharam atentamente a dicção e pronúncia das palavras, entusiasmaram-se com os ensaios, incorporaram as fantasias e vivenciaram intensamente os personagens. Os alunos desenvolveram a oralidade, por meio de um gênero narrativo. A importância da apropriação da linguagem oral para a inclusão escolar é analisada na tese de Dulciene Silva (2010) que investigou as relações entre os pressupostos epistemológicos e didático-metodológicos da Pedagogia Waldorf com o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos. Na referida pesquisa, demonstrou que a Pedagogia Waldorf traz uma importante contribuição para o debate sobre educação e desenvolvimento da expressão oral. Uma vez que utiliza a arte como o caminho e o meio através do qual se realiza a educação, possibilitando a integração entre o sentir, o pensar e o fazer do

estudante pela via da experiência estética, a Pedagogia Waldorf tem estimulado nos seus estudantes a sua espontaneidade, a sua criatividade, a sua autoconfiança, favorecendo a auto expressão desses estudantes e potencializando a sua capacidade de expressão oral.

A escrita dos textos contidos na peça teatral foi realizada de forma prazerosa, visto que os alunos percebiam o desenho, a grafia de toda aquela sonoridade, todo movimento da representação que tanto estavam praticando e vivenciando.

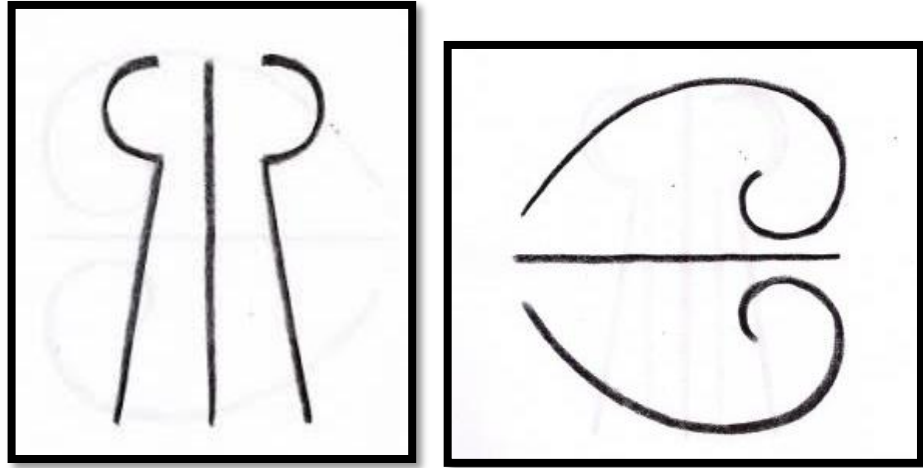
Figura 17 – Escrita de um trecho da peça “O Vagalume” – Galvão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018

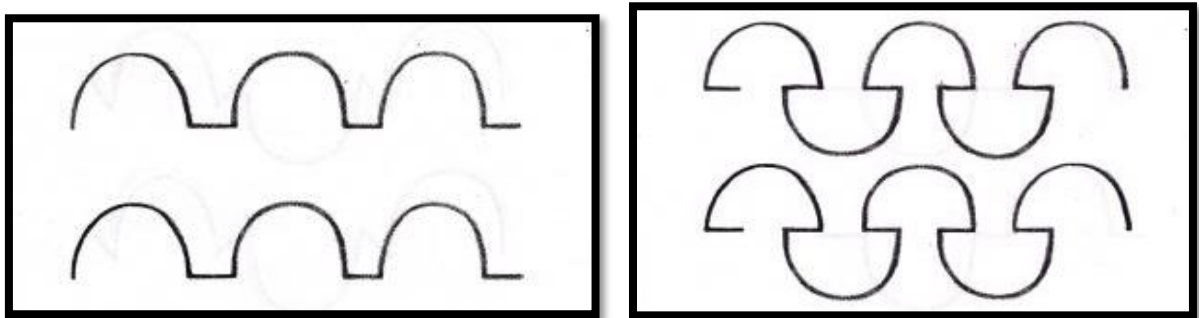
Ao final do primeiro ano, os alunos Belakane, Herzeloide, Gamuret e Anfortas já estavam conseguindo unir, na leitura, sílabas simples e a escrita era realizada com essas sílabas. Os alunos Galvão, Sigune e Schionatulander já conseguiam ler e escrever palavras com sílabas simples e complexas. Parsifal reconhecia todas as letras do alfabeto e conseguia decodificar algumas sílabas simples, no entanto ainda não havia aprimorado a motricidade fina para segurar e manter o giz enquanto escrevia.

Já no segundo ano, as crianças conheceram o alfabeto de forma minúsculo. Como nas letras minúsculas temos casos de espelhamento, isso é objeto de trabalho no desenho de formas para o segundo ano. São usados como referência um eixo vertical, ou um eixo horizontal. São exercícios simples, sempre usando a reta e a curva, com as quais os alunos já estão familiarizados, buscando sempre alcançar a simetria.

Figura 18 – Formas simétricas

Fonte: LAMEIRÃO, 2016

A próxima variação trabalhada foi a simetria rítmica, com linhas retas e curvas formando ritmos. Nestas formas a reta é usada como elemento mais curto, e a curva como elemento mais longo, formando sequências justapostas ou espelhadas.

Figura 19 – Formas: simetria rítmica

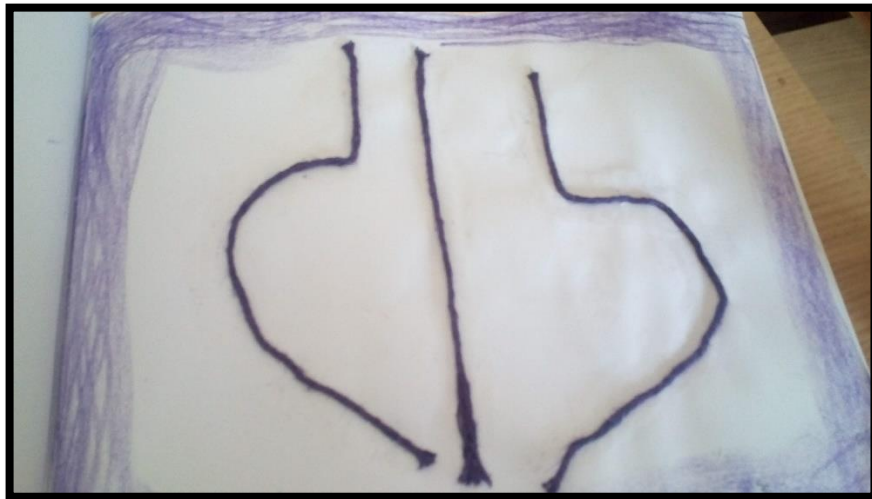
Fonte: LAMEIRÃO, 2016

Figura 20 – Forma do Galvão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

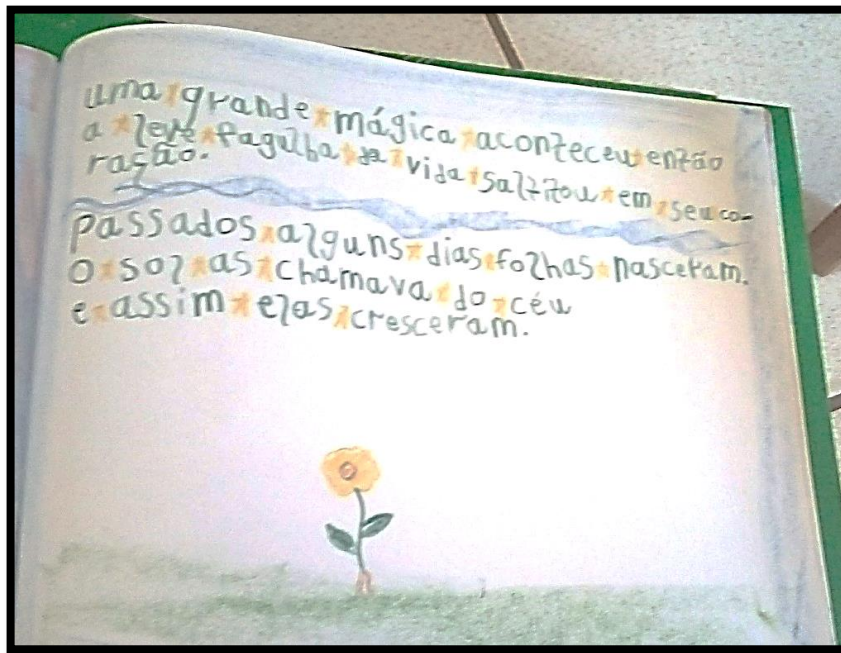
Figura 21 – Forma feita por Parsifal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Após a Época de Formas, foi apresentado às crianças as letras minúsculas. Por meio de uma história sobre o girassol, os Alunos praticaram a escrita e leitura desse tipo de letra.

Figura 22 – Caderno da Herzeloide



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Para Parsifal, trabalhou-se com o material adaptado, com o auxílio do programa *Araword*. O referido discente lia o que havia sido proposto, recortava as palavras e as colava em seu caderno, na ordem que lhe era solicitado.

Figura 23 – Atividade feita por Parsifal

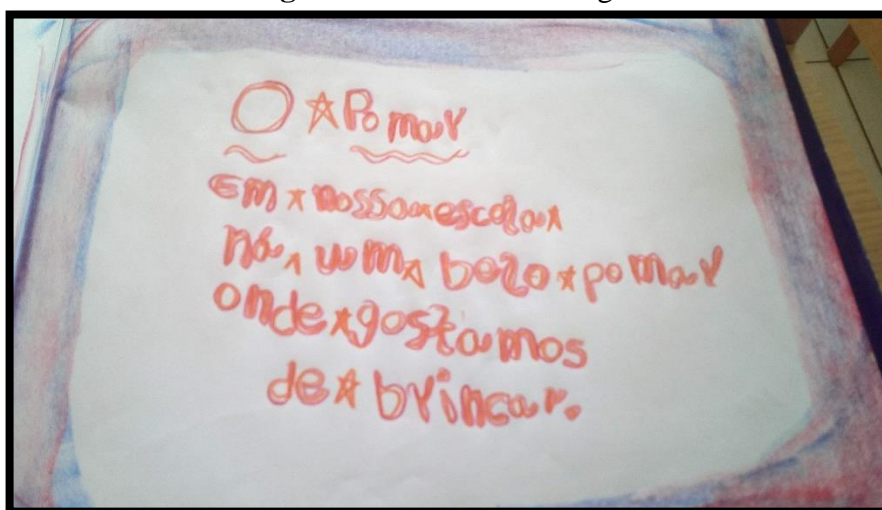


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

É importante ressaltar que o texto era o mesmo para todos os alunos, tendo em vista as potencialidades do Parsifal, visando também criar situações de inclusão e de equidade no ambiente escolar.

De maneira interdisciplinar, com a Língua Portuguesa. O primeiro foi ciências, com a Época de Horta, Pomar e Jardim. Com os versos ritmados, os alunos iam desenvolvendo a habilidade de consciência fonológica, bem como apropriavam-se do processo de leitura e escrita.

Figura 24 – Caderno da Sigune

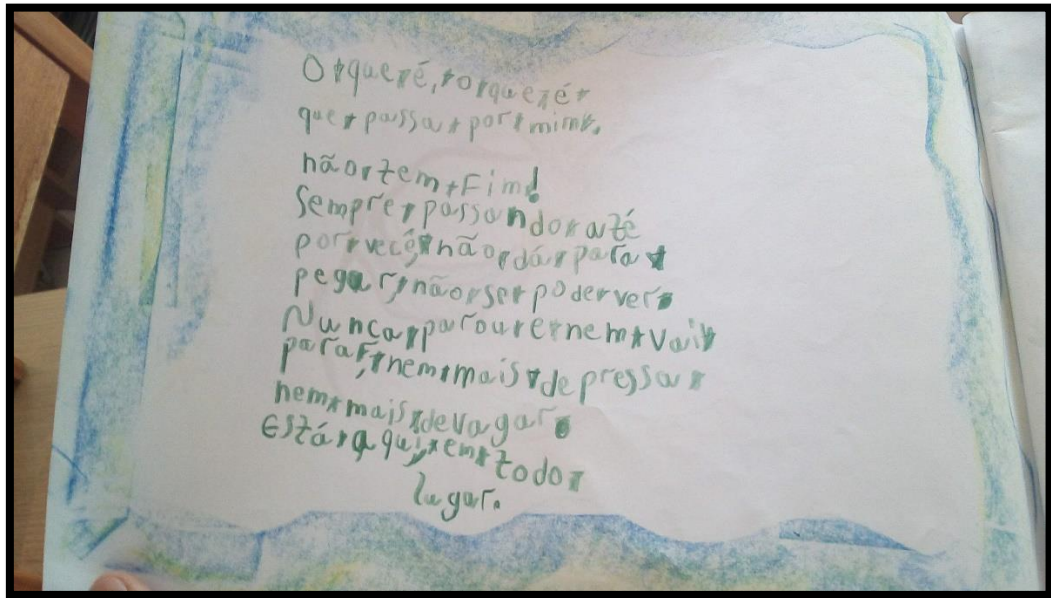


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Depois houve a época do Senhor dos Tempos, em que as crianças conheceram as estações do ano, os meses e as luas, por meio de pequenos poemas.

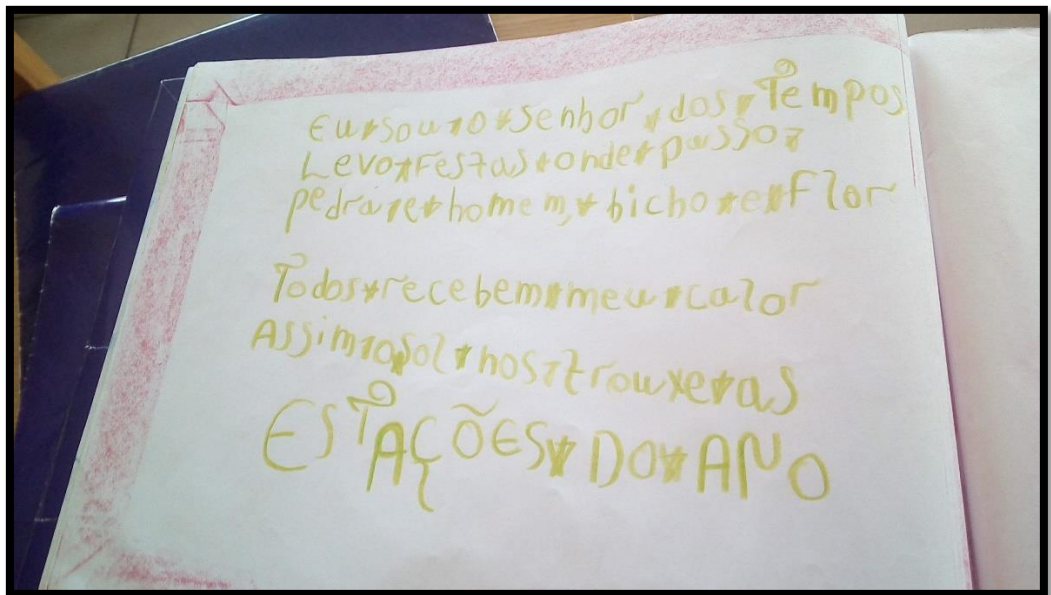
Nessa época, contou-se uma história em que o Senhor dos Tempos conduziu um nobre príncipe a conhecer quatro reinos encantados, em cada reino havia uma festa especial. Esses reinos, tratavam-se, na verdade, das quatro estações.

Figura 25 – Adivinha do Senhor dos Tempos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

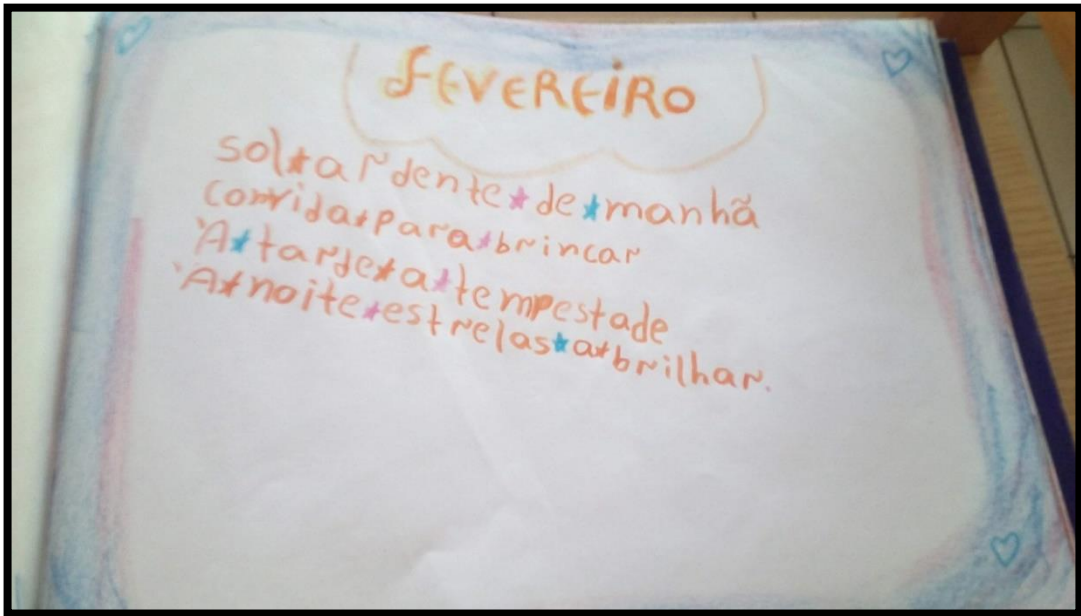
Figura 26 – Caderno do Galvão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Após conhecerem os quatro reinos, havia alguns guardiões, que guardavam os reinos, eram doze guardiões, que faziam referência aos meses do ano, com a especificidade de cada mês, observada principalmente pelas mudanças da natureza.

Figura 27 – Caderno da Sigune

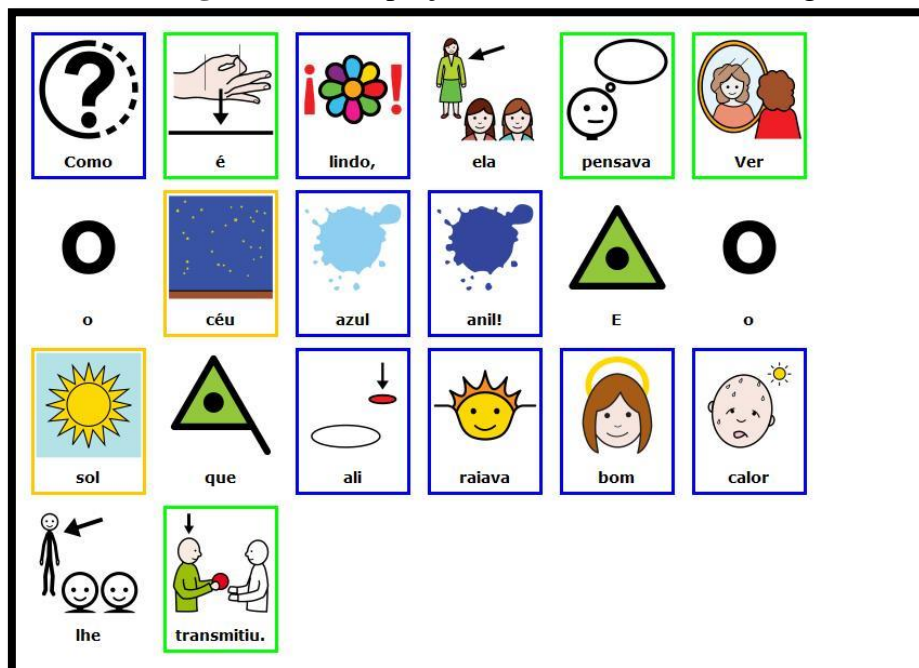


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Por fim, houve mais uma época interdisciplinar, “A gotinha d’água” em que se trabalhou conteúdos de Ciências e Língua Portuguesa, trazendo para os alunos o ciclo da água.

Parsifal, apresentou um desenvolvimento significativo na apropriação da linguagem escrita, conseguindo agora ler sílabas simples e complexas, por meio da adaptação de atividade.

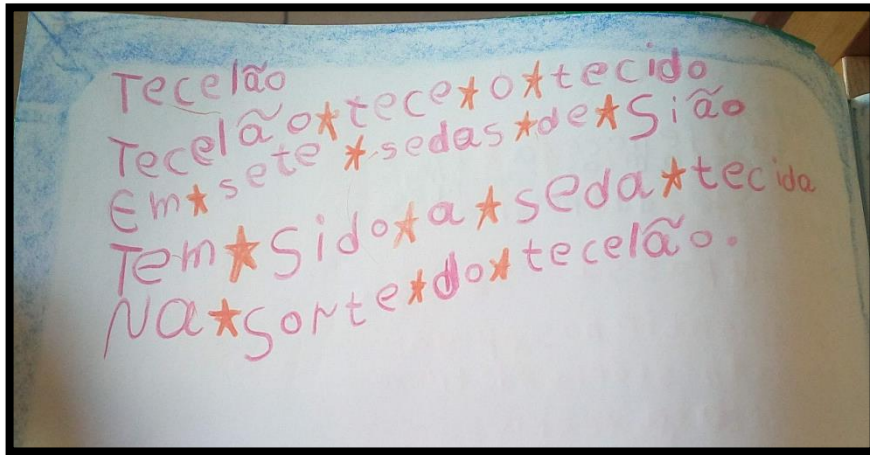
Figura 28 – Adaptação de atividade: Gotinha d’água



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Todas as semanas havia duas aulas de reforço, durante o turno escolar, após o parque, em que eram trabalhadas sílabas complexas, dígrafos e aliterações.

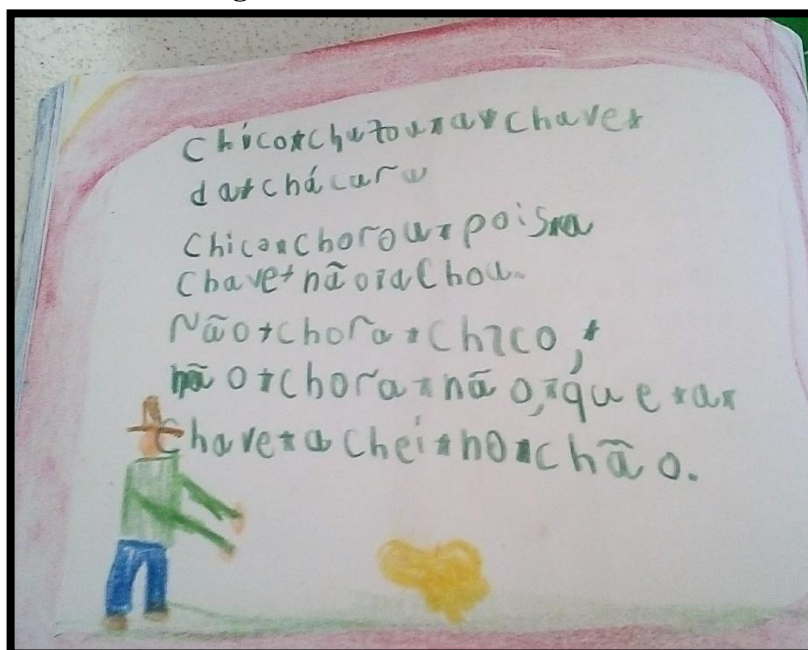
Figura 29 – Trava-língua do tecelão – Sigune



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Nessas aulas eram feitos jogos em que os alunos traziam palavras a partir do som, praticavam trava-línguas que enfatizavam determinados fonemas, além de versos e poemas com ênfase nas dificuldades da língua portuguesa. Fez-se também bingos de palavras e ditados.

Figura 30 – Texto “ch” – Galvão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Além dessas aulas, o currículo das escolas Waldorf propõe-se a trabalhar a leitura com grande ênfase, tendo uma aula por semana dedicada exclusivamente a esse aspecto da apropriação do sistema da linguagem escrita. Essas aulas consistem na leitura de um livro com versos e poesias, que são trabalhados oralmente com as crianças e versam sobre temas que são vivenciados pelas crianças durante o ano letivo. Isso aliado às leituras que são feitas dos cadernos das épocas, durante o momento da recordação dos conteúdos, também favorecem a prática da leitura e fazem com que os alunos se apropriem do vocabulário e exercitem a associação entre grafema e fonema.

6.3 Desfazendo os nós e encontrando outros

Ao final do 2º semestre de 2019, observou-se um grande avanço no desenvolvimento da linguagem escrita de todos os alunos da classe. A leitura e a grafia das letras foi se aprimorando, ganhando fluidez e segurança.

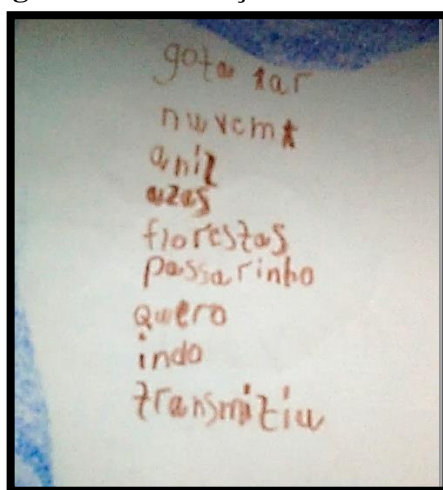
Foi realizada então, a avaliação final, em que as crianças ouviram uma parte da história da Época da Gotinha d'água e registraram em uma folha as palavras ditadas pela pesquisadora, que foram extraídas do texto. Para Parsifal, foi feita a adaptação de atividade, em que se ditava as palavras ele deveria formá-las com seu alfabeto móvel. As palavras ditadas foram: GOTA, AR, NUVEM, ANIL, ASAS, FLORESTAS, PASSARINHO, QUERO, INDO, TRANSMITIU.

Com essa avaliação final, foi possível perceber que Parsifal conseguia agora sentar-se na cadeira de forma adequada para realizar as atividades, fixando a atenção por 30 minutos com ajuda da professora. Além disso ele sentiu-se entusiasmado com a atividade e assim que chegou já queria ler o que havia feito anteriormente em seu caderno. Demonstrou também que havia conquistado a leitura de sílabas simples e das sílabas complexas trabalhadas nas aulas de reforço.

Os Alunos Galvão, Sigune, Belakane, Herzeloide, Gamuret e Schionatulander escreveram as palavras com apropriação da linguagem escrita, apresentando consciência fonológica. Agora conseguiram passar para a escrita, com coesão e coerência, o que haviam vivenciado animicamente com a história. O Anfortas ainda apresentou dificuldade nas sílabas complexas, lembrando-se da grafia apenas de algumas sílabas simples.

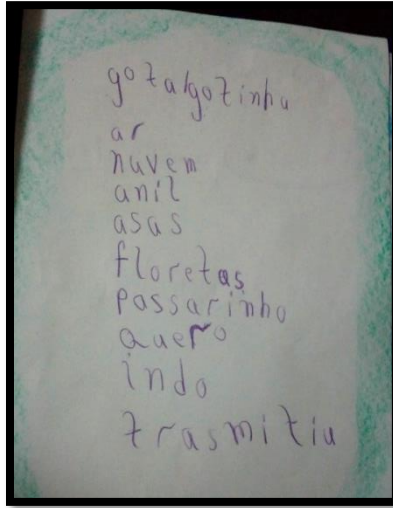
O Galvão apresentou a escrita correta de quase todas as palavras, grafando-as de acordo com a norma culta, tanto as sílabas simples quanto as complexas. Apenas em ‘asas’, o aluno trocou a letra ‘s’ pela letra ‘z’, correspondendo o som da linguagem oral para o grafema, mas nesse caso, trata-se de uma palavra em que a letra ‘s’, corresponde ao fonema consonantal /z/. No entanto, mesmo com esse equívoco, por meio de sua escrita o aluno demonstra que já tem clareza na correlação entre fonema e grafema, conseguindo ouvi-los e transcrevê-los, precisando apenas compreender algumas regras arbitrárias convencionadas socialmente.

Figura 31 – Avaliação final do Galvão



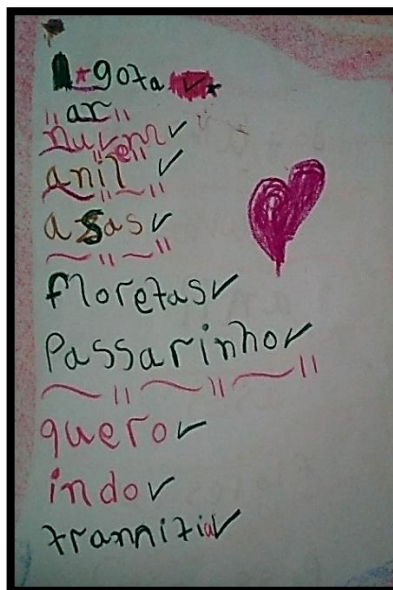
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

A Sigune, apresentou duas omissões, na palavra ‘florestas’, não grafou o primeiro ‘s’ e em ‘transmitiu’ não escreveu o ‘n’. Apesar de questionar se havia algo que precisava ser modificado, a Sigune olhou novamente as palavras, mas fez uma leitura rápida, somente olhando o início da palavra e já dizendo o restante, sem se atentar para essas duas letras que estavam faltando. Nesse caso há também a correspondência entre grafema e fonema, contudo, devido à falta de atenção, a Sigune acabou não percebendo sua grafia equivocada. Posteriormente, durante a correção em grupo das palavras, a Sigune conseguiu notar os erros e corrigi-los.

Figura 32 – Avaliação final da Sigune

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

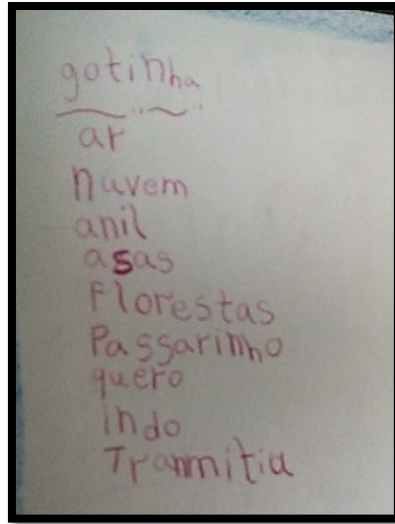
A escrita de Belakane revela que há clareza na correspondência grafema-fonema das sílabas simples, mas ainda não demonstra segurança em todas as sílabas complexas, sendo que há omissões em algumas palavras, como em ‘florestas’ e ‘transmitiu’. Semelhante à Sigune, Belakane quando questionada se havia algo que gostaria de mudar, leu todas as palavras novamente e negou essa possibilidade. Além disso, também trocou o ‘s’ pelo ‘z’ na palavra ‘asas’, assim como o Galvão.

Figura 33 – Avaliação final da Belakane

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

A Herzeloide apresentou apenas uma omissão, na palavra ‘transmitiu’, em que não grafou a letra ‘s’. À princípio havia grafado com influência da oralidade a palavra ‘asas’, mas quando questionei se gostaria de mudar algo, mudou a letra ‘z’ por ‘s’.

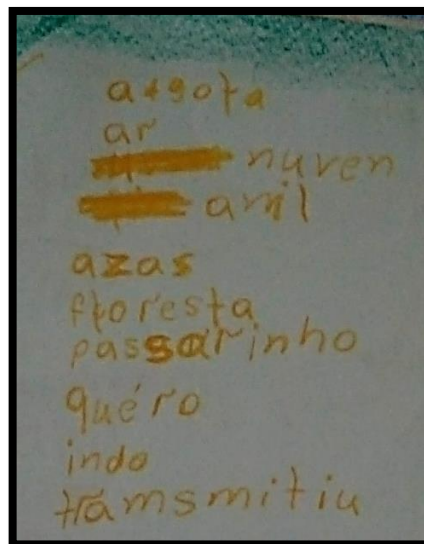
Figura 34 – Avaliação final da Herzeloide



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

O Galvão ficou pensando antes de escrever e acabou apagando duas palavras, pois achou que estavam escritas de forma errada. Apresentou a troca da letra ‘s’ por ‘z’, conforme o som da letra correspondente. Além disso também se confundiu com as regras ortográficas para o emprego de ‘n’ ou ‘m’ acompanhados de vogais, como em ‘nuvem’ e transmitiu’.

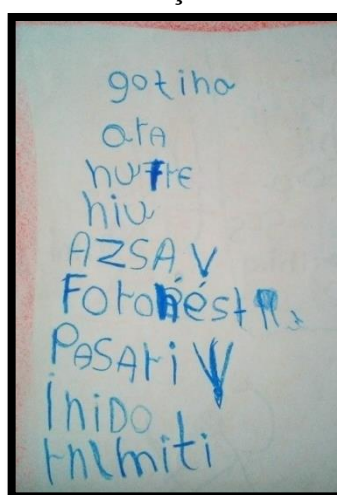
Figura 35 – Avaliação final do Galvão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

Intrigantemente, durante a avaliação, o Anfortas disse confiante que estava conseguindo escrever todas as palavras e que estavam fáceis. No entanto, na hora da correção, a pesquisadora observou que o aluno em questão ainda não demonstra apropriação da consciência fonológica, apresentando omissões em ‘gotinha’, em que não grafou a letra ‘h’, anil, em que escreveu apenas ‘niu’, em vez de ‘passarinho’ escreveu apenas ‘pasari’, e em ‘transmitiu’, grafou ‘rnsmiti’. Acréscimo de letras, principalmente vogais, em ‘ar’, ‘floresta’ e ‘indo’, que foram escritas ‘ara’, ‘forohest’ e ‘inido’. Inversão de letras em ‘asas’, que virou ‘azsa’. Por fim também apresentou troca surda/sonora, ao grafar ‘nufre’, em vez de ‘nuvem’.

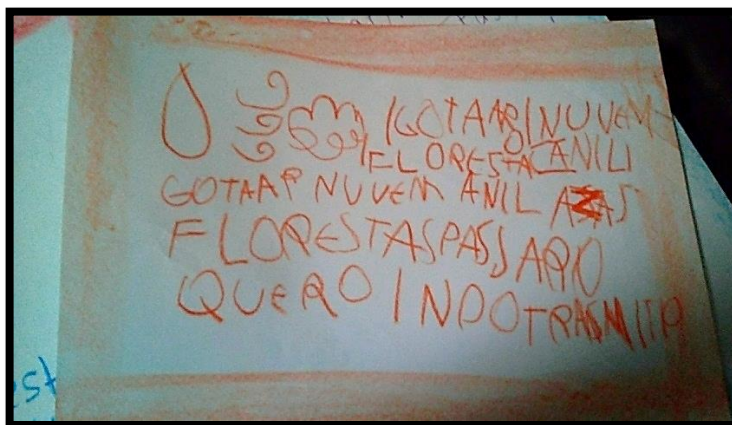
Figura 36 – Avaliação final do Anfortas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

O Schionatulander à princípio não estava prestando atenção nas orientações, estava desenhando as palavras do ditado, quando a professora interveio e disse que ele deveria escrevê-las. Apesar da desorganização espacial, o referido aluno grafou as palavras de forma correspondente entre grafema e fonema, em ‘asas’ e ‘transmitiu’, acertou o fonema, no entanto, associou aos grafemas ortograficamente errados. Em vez de escrever ‘passarinho’, registrou apenas ‘passaro’, sem o acento.

Figura 37 – Avaliação final do Schionatulander



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

A partir desses dados, é possível notar que a correspondência grafema-fonema está sendo desenvolvida, por meio da aquisição da consciência fonológica, que traz a associação entre o signo arbitrário convencionalizado socialmente e o som das letras. A mãe de Galvão, durante a primeira reunião após a apresentação de todas as letras trouxe o seguinte relato:

No início achei que não fosse dar certo esse método, confesso que fiquei um pouco receosa, não entendia o porquê de não mostrar tudo ao mesmo tempo. Mas parece que é mágica, né?! De repente as crianças estão lendo. Juntando as letras, é como se virasse uma chavinha (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2018).

Outra mãe completou a seguir: “Agora tenho que ficar parando a cada esquina, porque o Gamuret quer ler tudo o que está escrito nas placas, nos outdoors, nas lojas. O caminho para casa ficou bem mais longo, mas muito gostoso” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2018).

Conforme Freire (2018), a associação imediata entre método fônico e consciência fonológica são equivocadas. Na Pedagogia Waldorf, desenvolve-se a consciência fonológica, mas percorre-se o caminho do todo para as partes e das partes de volta para o todo, não limitando-se apenas ao método fônico. Esse trabalho com os fonemas, ressaltando os sons das letras contribuiu para o processo de alfabetização e letramento, visto que ao associar os fonemas aos grafemas correspondentes, os alunos puderam apropriar-se do alfabeto e desenvolver a escrita com sentido e significado. Além de todo o apoio das histórias em que os sons se destacavam, bem como de toda a parte artística, com músicas, imagens e desenhos de lousa.

Dessa forma, os alunos iam desvendando os segredos da Língua Portuguesa, sem que fosse necessário explicar as regras gramaticais. Claramente, quando era necessário, corrigia-se os equívocos. Que incrível momento quando descobriram que a letra “S” também pode ter o som da letra “Z”, quando “dá as mãos para duas vogais” (Belakane, DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2018). Ou que para formar o som de “X” também há duas letras que podem se juntar

“CH”. Descobriam regras que eram desconhecidas até da própria professora-pesquisadora, como o “X” com som de “Z” acontece apenas na segunda sílaba de palavras iniciadas com “E”. A cada aula de leitura demonstraram mais vontade em ler e desvendar os segredos das letras.

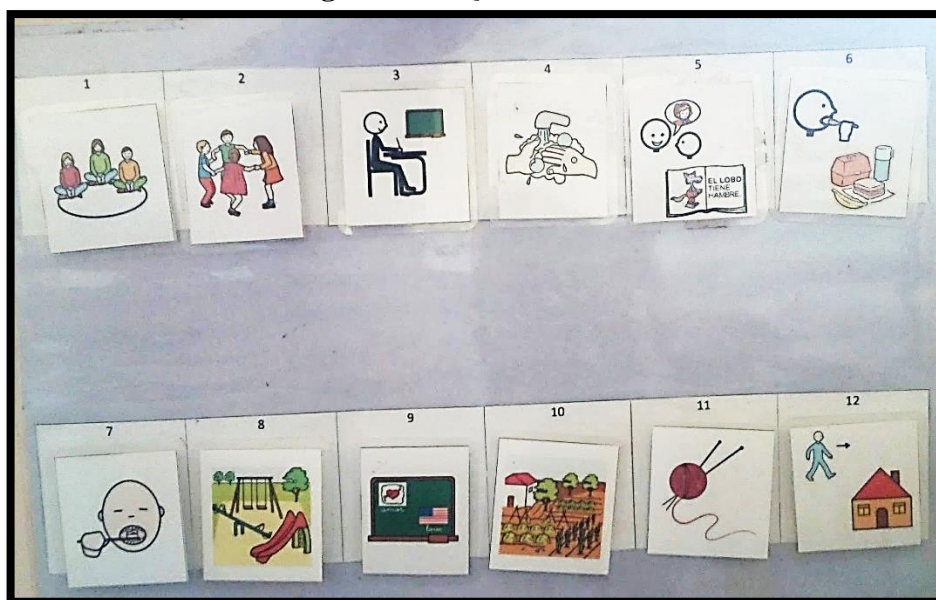
Aventamos que um dos fatores contribuintes para os resultados positivos seja o trabalho em épocas, em que as crianças ficam, praticamente um mês, envolvidas em um tema, que as motiva e pode-se aprofundar em especificidades que uma apostila traria, provavelmente, de maneira mais superficial. Além disso, permite o desenvolvimento de diferentes estratégias, a fim de contemplar as especificidades de cada aluno, trazendo instrumentos e materiais diferentes para necessidades distintas. Anfortas apresentou bastante dificuldade em realizar as cópias dos versos e poemas da lousa, confundia-se com as letras, ora acrescentava, ora omitia algumas, perdia-se durante a escrita, principalmente quando havia letras iguais, iniciando uma palavra e terminando de escrever outra. A professora-pesquisadora trazia para esse aluno as frases prontas, que eram colocadas em um suporte que ficava preso em frente de sua carteira, diminuindo o trajeto do desvio do olhar entre lousa e caderno, para uma distância intermediária. Além de diminuir a quantidade de palavras para olhar, em vez de ter que procurar em um texto o local em que estava copiando, havia apenas uma linha para se localizar e retomar a escrita.

No Ensino Fundamental, busca-se trabalhar com os sentimentos dos alunos, pois segundo Steiner (2016), é por meio desses sentimentos que a criança do segundo setênio compreende os conteúdos. Tudo o que passa por seu sentir, reverbera no pensar e pode então ser compreendido de fato. Quando não é feito dessa maneira, o que se ensina não terá sentido para o aluno e sem esse vínculo, o aprendizado fica prejudicado, desequilibrado, contemplando apenas parcialmente a formação do ser humano. Os relatos das crianças registrados no diário de campo corroboram com essa teoria, todos os dias mostravam-se curiosos e interessados em aprender mais, faziam silêncio e ouviam com atenção. Demonstraram prazer em aprender, vontade em estar ali, participando daquele processo, queriam aprender mais sobre o mundo das letras.

No início da pesquisa, Parsifal não conseguia manter-se sentado na cadeira, queria se deitar no chão, ou ir para o parque, em decorrência a quebra da rotina, tanto relacionada à mudança de escola, quanto de nível escolar: do infantil para o fundamental. Além disso, perguntava frequentemente ‘mamãe?’. Esses momentos de ansiedade geravam um comportamento automutilador, de morder a própria mão ou então não conseguia realizar a deglutição da saliva. Confeccionou-se, então, no início da pesquisa, em colaboração com a fonoaudióloga do Parsifal um quadro de rotina, que era atualizado diariamente e contava com

imagens sobre todas as aulas do dia. Posteriormente, as imagens foram trocadas para o nome das aulas. Esse quadro foi útil para a sala toda, sendo que eles sabiam tudo o que iria acontecer durante o dia.

Figura 38 – Quadro de rotina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2018

Esse foi um recurso utilizado juntamente a outro material de comunicação alternativa, composto por dois espaços, formando uma frase curta: o primeiro espaço continha uma figura com as palavras “eu quero” e no segundo quadro tinha as possibilidades “banheiro”, “água”, “brincar” e “descansar”. Em um estudo realizado por Togashi e Walter (2016) analisou-se o uso da Comunicação Alternativa e a interrelação com a inclusão escolar de alunos com TEA, levantando a questão de que a dificuldade na comunicação atua como uma das grandes parábolas em incluir indivíduos com TEA no sistema regular de ensino. Nesse âmbito, concluíram que o incentivo à comunicação é essencial para o desenvolvimento social e cognitivo de indivíduos com TEA que venham apresentar disfunções na fala, contribuindo para facilitar no processo da sua inclusão escolar. Dessa maneira, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) pode ter papel fundamental para contribuir no processo de inclusão de alunos sem fala funcional, facilitando a comunicação com seus interlocutores e auxiliando no desenvolvimento da linguagem. Para Schirmer e Nunes (2011),

[...] os recursos de CAA devem ser facilitadores na realização das tarefas escolares, nas salas de aula comum é o emprego desses recursos que eliminará as barreiras

impostas pela ausência da fala, possibilitando a participação desses alunos em todas as atividades escolares em interação com seus colegas (p.84).

Com relação a questão da inclusão escolar, sabe-se que cada ser humano carrega consigo uma bagagem cultural e tem suas facilidades e dificuldades. Essas especificidades também podem ser levadas para o processo de alfabetização e letramento, sendo que os alunos apresentam consigo um nível de desenvolvimento diferente, para isso precisam de estímulos e auxílios diferenciados. Entretanto, Serra (2008) em sua tese, afirma que apesar dos discursos inclusivos que permeiam os meios escolares e os principais documentos e legislações que fundamentam as práticas pedagógicas, a inclusão educacional para alunos com autismo ainda é tímida e ineficiente. A Pedagogia Waldorf carrega uma prática diferenciada, permitindo que isso se realize de fato, que a inclusão saia do teórico e realmente se analise o desenvolvimento individual e compare somente com as potencialidades e objetivos designados para aquele aluno, especificamente. Isso porque o trabalho em épocas possibilita que se aprofunde em cada conteúdo, respeitando o tempo de cada criança, de acordo com as descobertas e com o caminho que estão traçando.

Um conceito recente, apresentado pelo MEC (BRASIL, 2006) por meio de um documento orientador para gestores educacionais, afirma que:

A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais do esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (p. 2).

Mais adiante, encontramos, entre os princípios do mesmo documento, a recomendação de que:

[...] a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais, mas representa ousadia de rever concepções e paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (p. 2).

Serra (2008) afirma que este princípio apresentado tem contrastado com a realidade na grande maioria das escolas. O que encontramos com mais frequência é a “inclusão de estatística”, ou seja, os alunos são matriculados. Na prática, a inclusão muda completamente o conceito documental e se torna apenas a convivência social. Outrossim, o aluno engrossa uma estatística, e o Estado recebe financiamentos por “fazer o seu dever de casa”, matriculando mais e mais alunos, independentemente das condições de aprendizagem que são oferecidas a eles.

Em relação ao aluno com TEA, observou-se que os alunos buscam incluí-lo em todos os momentos, assim como a professora também oferece estratégias de flexibilização/adequação/adaptação dos conteúdos para que ele possa efetivamente participar das aulas, sentindo-se parte do grupo. Era possível ver a alegria nos olhos do Parsifal ao ler e conseguir realizar suas atividades. Na última época, o aluno já pegava o seu caderno sozinho, lia todos os textos que havíamos trabalhado até então e começava a sua atividade. Algumas vezes ele pegava os cadernos de outras épocas, que continuavam na sala e queria lê-los novamente. Quando a professora o chamava para ler algo da lousa, sentia-se realizado, visto. Dizia ao final: “Agradece. Bate palmas!” E todos os amigos o preenchiam com uma salva de palmas e palavras de carinho como “Muito bem!”, “Você conseguiu!”, “Nossa professora, como o Parsifal lê bonito!”, “Ele já consegue montar as palavras sozinho!” Esses momentos têm se tornado cada vez mais frequentes. Nas brincadeiras, o grupo convida-o para brincar e tem dias que ele aceita, antes, brincava o tempo todo sozinho, no balanço ou fazendo movimentos repetitivos.

Neste ponto é preciso reconhecer a importância do docente para a inclusão, para tanto, Bahmann (1997 apud GARCIA, 2015) relata que o professor é uma pessoa de referência estável, que pode atuar sobre as crianças pedagógica e didaticamente, diante a uma ação pedagógica intensiva – uma vez que perdura por oito anos. Para McAllen (2005) os professores são orientados a desenvolver um trabalho em que as diferenças sejam incluídas dentro do ambiente de sala de aula, como as dificuldades de aprendizagem, síndromes e deficiências.

No início da pesquisa, o Parsifal só interagiu com um aluno, no decorrer dos meses, passou a confiar no grupo e atualmente, sua linguagem oral também se desenvolveu. Apesar de apresentar alguns momentos de ecolalia, ele consegue falar boa tarde ao chegar na sala ou quando vê algum amigo no pátio da escola, o cumprimenta dizendo ‘olá’. Já sabe o nome de todos os alunos, professores e funcionários da escola.

As aulas com movimento também contribuíram para o desenvolvimento global, completo desses alunos, tendo em vista que puderam vivenciar com o corpo todas as letras do alfabeto. No caso de Parsifal, observou-se desde o início uma limitação dos movimentos dos membros inferiores e superiores, principalmente com relação à destreza fina e, por meio dessas práticas, ele pôde fazer de outra forma o desenho das letras, que para ele ainda se mostrava um grande desafio.

Foi essencial para a inclusão escolar e o desenvolvimento integral de Parsifal que houvesse uma rede de apoio de professores, profissionais de áreas específicas ligadas à

educação, gestão escolar, amigos e familiares, em colaborando para um objetivo comum: o desenvolvimento integral de Parsifal. Foram realizadas reuniões com os profissionais pelos quais ele era atendido, terapeuta ocupacional, psicóloga, fonoaudióloga e fisioterapeuta, além de momentos em que elas o observavam por um período no ambiente escolar, orientando os professores. Buscou-se conhecer melhor as habilidades e déficits que esse aluno apresentava, bem como desenvolver um planejamento, com práticas didático-pedagógicas que enriquecessem e contribuíssem para o processo de ensino-aprendizagem de Parsifal, incluindo a apropriação da linguagem escrita, caracterizando o ensino colaborativo.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (CAPELLINI, 2008, p. 11).

Além disso, a disposição das carteiras também auxiliou no processo de aquisição da linguagem escrita, ao colocá-los em duplas podiam fazer trocas, tirar dúvidas, ajudar um ao outro e interagir com seus pares. Pensando numa proposta de um ensino em que um aluno possa contribuir com o aprendizado do outro, é importante saber o que essa criança pode aprender com a ajuda de parceiro mais capaz, como o professor ou aluno.

Esse pressuposto é anunciado por Vygotsky (1997) quando ele coloca que aquilo que a criança ainda não pode fazer de modo autônomo, muito provavelmente conseguirá realizar de modo conjunto com outro que já tenha desenvolvido tal competência. Essas premissas referem-se ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), entendida como a distância entre o que um indivíduo já consegue realizar sozinho (independente) e o que ainda não tem capacidade para desenvolver. Nesse espaço se dá o desenvolvimento proximal, aquilo que pode realizar com o outro, de modo colaborativo. Esse autor acreditava o que a criança consegue realizar em pares, no futuro conseguirá fazer com autonomia, de modo independente. A título de exemplificação, durante a tarefa de contar uma história, uma criança de quatro anos ainda pode não conseguir colocar os elementos da narrativa numa sequência temporal adequada, outra pode fazer essa tarefa sem dificuldades, porém caso a primeira receba o auxílio da segunda conseguirá realizar o proposto.

Entretanto, é importante salientar que para Vygotsky (1997), nem toda a atividade conjunta traz aprendizagens aos parceiros, pois isso depende muito de quem está mediando, ou seja, estabelecendo, formando essa parceria. Para que tenha sucesso nesse tipo de realização de tarefa conjunta, os parceiros precisam ser afins e estarem em níveis próximos de desenvolvimento, afinal uma criança de dois anos que ainda não consegue dominar a linguagem oral ao realizar atividade em parceria com outra de quatro anos que já a domina, não conseguirá desenvolver essa capacidade.

A importância de entendermos o conceito de zona de desenvolvimento proximal está presente na compreensão do modelo de avaliação formativa, pois seu objetivo é conhecer o processo de aprendizagem da criança, as suas competências, habilidades em desenvolvimento e não somente o conteúdo já aprendido. O educador/avaliador então deverá centrar esforços para possibilitar situações em que possa acompanhar o desempenho do aluno em tarefas conjuntas, com pares que favoreçam a troca de conhecimentos e experiências. Identificando tanto aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha, o que faz com o parceiro e que potencialmente poderá realizar no futuro com autonomia.

Outro ponto a ser ressaltado é a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, em que o professor de classe tem a oportunidade de acompanhar por oito anos os alunos, e estes o recebem-no como uma autoridade amada. Dessa forma, possibilita-se conhecer cada aluno em sua individualidade, podendo flexibilizar/adequar/adaptar os conteúdos de modo que atenda às especificidades de cada aluno.

Coadunando com esses resultados, Garcia (2015, p. 96), evidencia que na Pedagogia Waldorf, valoriza-se

- Integração social e cooperação
- Integração de escola e família
- Infância saudável
- Alegria e responsabilidade nos processos de aprendizagem
- Excelência intelectual, imaginação, criatividade, cultivo da memória, habilidades em resolução de problemas
- Arte e movimento como meios de exercitar capacidades e como elementos que permeiam todo o processo de aprendizagem
- Currículo que propicia um desenvolvimento adequado a cada faixa etária nos âmbitos físico, emocional e cognitivo.
- Professores em permanente processo de autoeducação: além da formação acadêmica os professores passam por uma formação específica em Pedagogia Waldorf.

Ficou evidente que o aspecto emocional das crianças interferia nas atividades acadêmicas, portanto, trabalhou-se bastante com os alunos a formação do corpo físico, etérico, astral e o Eu, valorizando o aspecto cognitivo, em que o aluno é o protagonista, mas também trabalhando a inteligência emocional dos discentes. Esse último aspecto foi desenvolvido por meio de rodas de conversas, escrita de combinados feitos em um contrato assinado no início do ano por todos, e por meio de atividades nas quais os alunos tinham que se colocar no lugar do outro.

Observou-se durante a pesquisa, que as práticas adotadas pela Pedagogia Waldorf corroboram para a formação de aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais, por intermédio das artes, plásticas e musicais, envolve os alunos para um processo de ensino-aprendizagem salutar. Em sua dissertação, Cruz (2017), evidencia a Pedagogia Waldorf como um caminho a ser trilhado por professores, para que desenvolvam a autoconsciência, pratiquem a autorreflexão e compreendam a integralidade dos alunos, vendo-os como seres humanos em sua essência. Nessa vertente, a pedagogia Waldorf pode ser entendida como um caminho transformador para todos, inclusiva, por permitir aos alunos que participem e se desenvolvam no próprio processo de ensino-aprendizagem. Rudolf Steiner, de acordo com Calgren e Kingborg (2006, p. 16), afirma que “todas as pessoas, independente de quem quer que seja, têm o direito de adquirir a mesma cultura, ter a mesma formação e independente do que irá ser, um profissional braçal ou um intelectual. As pessoas têm que ter a mesma oportunidade”. Esses autores concluem que o único objetivo para uma escola desse tipo é a formação do ser humano.

Um ponto relevante seria o tempo de duração da pesquisa, que poder-se-ia estender-se por todos os anos do Ensino Fundamental das escolas Waldorf, analisando o currículo vertical da Língua Portuguesa nessas instituições de ensino. Mas para finalizar a análise de todo o processo inicial de aquisição da linguagem escrita nas escolas Waldorf, seria necessário, no mínimo mais um ano, à medida que a introdução da letra cursiva acontece no 3º ano, de forma processual e gradativa, desenvolvendo as habilidades necessárias para a apropriação desse conteúdo.

Nas considerações finais voltou-se aos objetivos, analisou-se as limitações da pesquisa e contribuições para a educação básica atual.

Capítulo 7 - TRAZENDO À VIDA A HISTÓRIA

A partir das vivências com a realização desta pesquisa, cumpriu-se o terceiro objetivo específico, o desenvolvimento do produto, um livro paradidático infantil, inspirado no processo de alfabetização e letramento da Pedagogia Waldorf, com protagonismo de um aluno com TEA.

7.1 Desenho do Produto

O produto surgiu concomitantemente à pesquisa, inspirado em experiências da pesquisadora, vivenciadas com alunos com TEA durante a trajetória profissional, observando dificuldades, comportamentos, gestos, preocupações, discursos e a ausência deles. Nasceu de uma inquietação, que surgiu ao sair da graduação, mergulhando na prática docente, em que um dos principais desafios encontrados foi lidar com as questões de inclusão dentro de uma sala de aula. Somente na prática foi possível entender que as questões da inclusão escolar vão muito além da teoria vista pelos renomados autores, até mesmo de produzir atividades e materiais adequados/adaptados, pois envolvem seres humanos, complexos, cada um com sua especificidade, déficits e facilidades. É preciso se planejar e são planejamentos que não se tem a certeza de que serão assertivos, porque cada criança é única e carrega consigo uma bagagem cultural, emocional e espiritual ímpar.

O livro ilustra algumas situações vivenciadas rotineiramente por alunos com TEA, dentro do ambiente escolar, incorporados no personagem Pipoca, um coelhinho com uma grande família barulhenta. No decorrer do livro, o protagonista passa por fatos que ocorrem no dia-a-dia de uma sala de aula, com as crises e como resolvê-las, mostrando a rede de apoio que deve existir ao redor das crianças, unindo família, amigos, escola e professor.

Pensou-se em um livro infantil que tivesse uma linguagem acessível às crianças em fase inicial de alfabetização, público-alvo da pesquisa em questão. Dessa forma, contém rimas, aliterações e uma linearidade de acontecimentos que facilitam ao leitor compreender o enredo da história contada. Optou-se a forma ilustrada, por ser bastante atrativo para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também porque as pessoas com TEA pensam por meio de imagens, “thinking in pictures” (GRANDIN, 1995), e os professores geralmente fazem uso de apostilas, que contém mais letras do que imagens, ou trazem o alfabeto, composto apenas com os signos arbitrários convencionados socialmente, que para alguns alunos com TEA têm pouco ou nenhum significado.

O livro se passa em uma escola, baseada nos fundamentos da escola Waldorf, incutido implicitamente em algumas ações da professora, com o trabalho em épocas, versos, ritmos, músicas e brincadeiras. Trazendo à tona esse universo ainda pouco conhecido por uma grande parcela da população, divulgando práticas em que visivelmente trata-se o aluno como um ser humano único, ressaltando a importância de superar as dificuldades e enxergar as potencialidades de cada um.

7.2 Título do Produto

O Coelho Pipoca (Parcial - ANEXO V)

7.3 Resumo do Produto

O presente produto trata-se de um material elaborado com base na pesquisa intitulada: Processo de alfabetização e letramento em classe com aluno com TEA na Pedagogia Waldorf, apresentada como um dos requisitos do Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru. Tendo em vista contribuir para o processo de alfabetização e letramento de todos os alunos que estão iniciando esse processo, estendendo-se aos alunos em situação de inclusão escolar, como, por exemplo, alunos com TEA. O presente produto é um livro infantil, com uma história social feita pela pesquisadora. Foi desenvolvido a partir dos dados obtidos com a pesquisa referida, além das vivências da própria pesquisadora e terá o auxílio da Seção técnica de pós-graduação, por meio do Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais – LADEPPE, para concretização do livro.

7.4. Diagnóstico Local

Os alunos que se encontram nas escolas e estão iniciando o processo de alfabetização e letramento, deparam-se com um sistema monótono e aulas expositivas, em que o necessário é decorar as letras e a ortografia das palavras. Acabam de sair da educação infantil, em que todas as práticas versam sobre o movimento, e deparam-se com horas sentados em uma cadeira, enfileirados, apenas copiando as letras que o professor escreve na lousa. Essa é uma realidade que vem sendo modificada, mas ainda é encontrada em muitas escolas pelo Brasil.

As escolas Waldorf vêm para resgatar a parte lúdica no processo de ensino-aprendizagem, em que os alunos são os protagonistas e os professores trazem o conteúdo por meio de histórias e vivências, proporcionando um real envolvimento e motivação dos alunos, que demonstram sua vontade em aprender.

A sociedade está evoluindo, com todo o avanço tecnológico e com o aumento do acesso pelos alunos a esses instrumentos, a escola precisa se modernizar, atualizar-se e não apoiar-se no obsoleto sistema tradicional de aulas expositivas, é necessário que haja um processo dialógico na aprendizagem dos alunos, para que esse processo não se torne enfadonho e desinteressante.

Para os alunos com TEA o processo de aquisição da linguagem escrita, pode se tornar mais interessante e motivador, com a utilização de imagens e instrumentos que facilitem a memorização e o estabelecimento de relações por esses discentes.

A cartilha virtual objetiva proporcionar a esses alunos condições para que esse processo de aprendizagem seja mais prazeroso e significativo, trazendo a tecnologia a favor da escola.

7.5 Contexto de Ensino

Atualmente os alunos com TEA no Brasil estão inseridos em classes comuns, um direito conquistado por meio das políticas públicas de inclusão escolar. Levando em consideração o crescente número de crianças com TEA diagnosticadas nos últimos anos em escolas com pouco preparo para atender as especificidades delas, criou-se um livro paradidático infantil, em que ao usufruir das atividades e com o uso dos materiais produzidos, adaptados/adequados, o aluno possa potencializar o processo de ensino-aprendizagem de aquisição da linguagem escrita. Nesse livro, os discentes em fase inicial de alfabetização encontram uma narrativa feita por meio de rimas e aliterações, que favorecem a aquisição da consciência fonológica, necessária para que o processo de apropriação da linguagem escrita ocorra de forma significativa.

7.6 Público-alvo

O produto destina-se a alunos em fase inicial do processo de alfabetização e letramento, atentando-se às especificidades dos alunos com TEA, garantindo que todos tenham acesso às atividades e aos materiais produzidos, adaptados/adequados. Além de proporcionar uma leitura prazerosa, condizente à realidade das crianças, levando a magia das histórias de forma divertida.

A escolha desse público, deve-se a necessidade de aquisição da linguagem escrita para que ela se torne um meio de comunicação, em que alunos com TEA possam realmente expressar-se e conseguir analisar a sua realidade a fim de transformá-la.

Os alunos com TEA geralmente apresentam dificuldade na comunicação verbal, por meio do processo de alfabetização e letramento esses discentes podem desenvolver-se e potencializar o processo de ensino-aprendizagem em que estão inseridos. Em alguns casos, a comunicação alternativa pode ser um instrumento valioso para que o aluno possa se inter-relacionar, tendo em vista que o nível cognitivo pode ser diferente das habilidades de fala e de coordenação motora.

Por meio do pensamento por imagens, esses alunos demonstram que com as intervenções adequadas, podem compreender as normas convencionadas socialmente para a linguagem escrita.

7.7 Proposta de Alteração do Contexto

Os alunos com TEA vêm se inserindo dentro do sistema de educação regular, cada vez mais nota-se a presença desses alunos e suas especificidades, com relação à deficiência na comunicação e socialização. Atualmente, observa-se que os professores não têm formação adequada para auxiliar no desenvolvimento desses alunos, transformando o que era para ser um cenário inclusivo, na exclusão de discentes com TEA. Laguna (2012) compartilha dessa situação, afirmando que

Há necessidade de mudança no quadro educacional brasileiro, para que o país possa se expandir. Assim, a educação, principalmente a formação de professores, é foco de interesse e discussão de todos os dirigentes, sejam eles governamentais ou não. A educação continua a ser vista como um problema técnico, em que investimentos são feitos em bens mais duráveis ou em cursos de formação que oferecem conhecimento ao professor, sem levá-lo à consciência crítica. São novos tecnólogos programando a educação, sem considerar as variações decorrentes de contextos sócio históricos diferentes, é uma nova padronização que, por sua vez, abafa as diferenças e conflitos, gerando mais alienação (p. 44).

O trabalho com a leitura é um ato político. O professor, como mediador entre a obra e o aluno-leitor, deve considerar o contexto em que se situam os elementos da comunicação literária: aluno, obra e ele próprio, professor. A partir daí, o professor buscará entender as necessidades e anseios dos alunos quanto aos próprios limites da obra que vai ser lida e a posição que pode assumir frente a ela.

Laguna (2012) também defende que hoje, mais do que nunca, a leitura desponta como uma possibilidade de mudanças. Além de permear toda e qualquer prática pedagógica, ela é

responsável pelo autodesenvolvimento contínuo, mesmo após o término do ensino formal. Mais do que tudo, através da leitura, pode-se sair da alienação, gerada por estagnação de ideias, que se tornam obsoletas devido a mudanças históricas. Ressaltando a importância do processo de alfabetização e letramento como um meio intrinsecamente social, atesta-se a relevância da apropriação da linguagem escrita para que esses alunos possam ser inseridos de fato no sistema educacional e na sociedade como um todo.

O livro, como principal instrumento da aprendizagem da leitura, tem sido presença obrigatória nas escolas e figurado nas páginas dos jornais, nos anúncios de TV e jornais informativos de rádio/TV, que ora informam datas de distribuição pelo Ministério da Educação, ora discutem a qualidade, ora discutem o seu conteúdo. Os livros didáticos representam fatia bastante considerável dos livros produzidos no Brasil (OLIVEIRA et al., 1984).

Os livros paradidáticos nasceram de discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas, como as de Machado de Assis, por exemplo.

Laguna (2012) ainda afirma que os livros paradidáticos atendem à Literatura e a todas as outras disciplinas, procurando ajudar professores e enriquecer a vida do aluno. Com visual e temas adequados, esses livros procuram despertar o hábito da leitura e levantar questionamentos que antes ficavam à margem da vida escolar, objetivando complementar informações de maneira leve e ágil.

Por meio do livro paradidático infantil, busca-se essa transformação da realidade dos alunos com TEA e dos demais discentes do ambiente escolar, que considerando suas especificidades e buscando o desenvolvimento de suas potencialidades de aprendizagem, faça com que o processo de alfabetização e letramento se torne de fato inclusivo para esse público. O livro carrega a temática da inclusão vista aos olhos de um aluno com TEA, de modo que os alunos realmente sintam-se imersos em uma situação de inclusão escolar, ao mesmo tempo que se apropriem do sistema arbitrário de signos convencionados socialmente, que formam a linguagem escrita.

7.8 Objetivos do Produto

Objetivo geral

Como objetivo geral do Produto, criou-se um livro paradidático infantil, composto por uma história social, com a temática da inclusão escolar, especificamente a respeito de alfabetização e letramento para alunos em fase inicial do processo de aquisição da linguagem escrita, com enfoque para os discentes com TEA.

Objetivos específicos

Dessa maneira, objetiva-se também proporcionar um material aos alunos com TEA que possibilitem condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, levando em conta o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e as especificidades desses discentes.

Além disso, desenvolver a consciência fonológica, por meio das aliterações e das rimas contidas na história.

Outro objetivo é fornecer instrumentos para que os alunos com TEA possam apropriar-se da linguagem escrita a fim de tornarem-se cidadãos autônomos e críticos, sendo capazes de refletir sobre a sua realidade e transformá-la.

7.9 Metodologia do Produto

O presente produto foi elaborado por meio da análise das vivências e situações que aconteceram durante a pesquisa, enfatizando o processo de inclusão escolar e do processo de alfabetização e letramento, principalmente do aluno com TEA.

Para a elaboração da história, houve a utilização dos materiais e atividades produzidos, adaptados/adequados durante a coleta de dados da pesquisa em questão.

Ao final da pesquisa, realizou-se uma análise de quais as práticas, materiais e atividades foram realmente produtivos e auxiliaram no processo de alfabetização e letramento dos alunos, principalmente o discente com TEA.

Desenvolveu-se um livro paradidático, infantil, destinado a alunos em fase inicial de alfabetização, utilizando-se de rimas e aliterações, que colaboram com a aquisição da consciência fonológica. Além disso, o produto teve a pretensão de ampliar as discussões a respeito da inclusão no ambiente escolar.

Para envolver os alunos, pensou-se em uma prosopopeia, em que os animais conferem vida ao enredo e trazem para o universo infantil as situações cotidianas do ambiente escolar.

O livro didático foi ilustrado por uma aluna do curso de graduação em Artes Visuais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru, foi criada por meio de uma parceria com o Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisa de Produtos Educacionais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da UNESP, Bauru.

Após a finalização, a qualificação e defesa, o produto será disponibilizado para aquisição de exemplares físicos por intermédio da editora, ampliando o acesso aos alunos que estão iniciando o processo de alfabetização e letramento. Além disso pretende-se também divulgá-lo em escolas públicas municipais e estaduais.

DESFECHO DA HISTÓRIA

O objetivo geral desta pesquisa foi descrever e analisar o processo inicial de alfabetização e letramento desenvolvido em contexto de Pedagogia Waldorf, considerando uma classe comum de uma escola regular, com ênfase em um aluno diagnosticado com TEA. A partir das análises realizadas, notou-se que a inclusão escolar vista com as lentes da Pedagogia Waldorf enxerga a escola como um ambiente para todos, mas para contemplar a todos, garantindo oportunidades iguais, para tanto, é preciso fornecer instrumentos e estímulos diferentes, embasando-se nas especificidades de cada aluno.

Respostas fechadas e enquadradas servem ao que o ser humano possui de típico, às suas disposições caracterológicas, ao quinhão herdado, ao congênito e ao adquirido extrinsecamente. O ideal de ser humano em cada individualidade é um desafio a ser buscado. Cada ser humano é um problema. Um ser que se torna livre é aquele que está encontrando e realizando em si o seu próprio ideal (BACH JÚNIOR, 2012, p. 132).

Um dos objetivos específicos consistia em realizar um levantamento bibliográfico em bases de dados nacionais e internacionais a respeito da alfabetização e letramento de alunos com TEA em escolas Waldorf. Por meio desse levantamento constatou-se uma grande defasagem com relação às publicações acadêmicas com a temática da pesquisa em questão, envolvendo inclusão escolar, alfabetização, TEA e Pedagogia Waldorf. Não foi encontrado nenhum trabalho que correspondesse a essa busca nas bases de dados pesquisadas, nacionais e internacionais, evidenciando a autenticidade e importância da divulgação desta pesquisa.

Iniciou-se com o desenho de formas, como um preparo para a escrita, esse feito conferiu mais segurança e desenvolveu a coordenação motora fina para a introdução às letras. Do traço dos grafemas surgiram os fonemas, embelezados com imagens condizentes à qualidade das letras, auxiliada pela Eurytmia, que trouxe a essência do fonema para o movimento com o corpo e por intermédio de gestos, facilitando a compreensão e memorização da linguagem escrita.

Durante o primeiro ano os alunos foram apresentados às letras de forma maiúsculas, regadas de ludicidade, conseguindo, ao final do ano letivo, nomeá-las e reconhecer seus sons, desenvolvendo assim, a habilidade da consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento desses discentes. A oralidade mostrou-se grande aliada nesse aspecto, visto que a partir de rimas ritmadas, músicas, trava-línguas, declamação de poemas e do teatro, estreitou-se a relação entre o que era falado e depois registrado no caderno. Desenvolver tal habilidade permitiu a diminuição de casos em que se confundiam os sons dos grafemas e iniciou a descoberta de segredos ortográficos.

Por meio das avaliações iniciais e finais, foi possível observar que os alunos da pesquisa tiveram como ponto de partida praticamente o desconhecimento da linguagem escrita e chegaram, após as intervenções, a escrever palavras autonomamente, identificando corretamente os grafemas e fonemas. Confundiram-se apenas nas regras ortográficas, devido a ambiguidade/arbitrariedade na linguagem escrita, referente a algumas letras e sons, como “l” com som de /u/ e “s” com som de /z/. Entretanto, há algumas reflexões possíveis, que poderiam aprimorar o processo inclusivo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas Waldorf, como o uso de narrativas na apresentação das letras de forma maiúsculas. Apesar de conter imagens, desenhadas na lousa pela professora-pesquisadora, a maior parte da história ficava por conta das representações mentais dos alunos. Como forma de enfrentar esses desafios e tendo em vista cumprir outro objetivo específico, analisou-se os materiais adaptados e adequados que foram criados pela professora-pesquisadora para o aluno com TEA, evidenciando que estes supriram as limitações encontradas. Esse discente apresentou maior interesse pelos materiais que continham imagens e letras, sentindo grande motivação para realizar a leitura e montar os textos, colando-os no caderno. Depois gostava de ler e reler diversas vezes, até se cansar. Além disso, outras práticas foram realizadas e auxiliaram os demais alunos também, como estratégias de cópia da lousa.

Um ponto de destaque foi o olhar individualizado para cada aluno, o que colaborou para um processo de alfabetização e letramento inclusivo, observando as dificuldades e facilidades dos discentes, conseguindo alcançar, ao final da pesquisa, os resultados esperados. A desaceleração dos conteúdos, o respeito pelos diferentes ‘tempos’ de aprendizagem e a preocupação com a formação de um ser humano integral, são fatores fundamentais, até mesmo decisivos para que o processo de inclusão escolar esteja ocorrendo efetivamente no local da pesquisa.

Notou-se que, na Pedagogia Waldorf, o professor exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista que precisa trazer o conteúdo de forma envolvente, por meio do movimento, dos sentimentos, da vontade de conhecer e transformar o mundo exterior. Dessa forma, ao docente é investida a missão de trabalhar com a mediação dos conceitos, trazendo o que é essencial para eles, de modo a causar interesse, motivação, envolvimento, sempre com sentido e significado. Além de orquestrar os alunos, harmonizando-os para que estes desenvolvam as suas potencialidades, destaquem-se nas facilidades e aprendam com as dificuldades, apropriando-se, com simpatia, o que está sendo apresentado pelos professores. Por meio da pesquisa foi possível ressaltar a importância da reflexão da própria prática pedagógica, analisando o nível de desenvolvimento de cada aluno,

a responsividade dos discentes e da própria docente para a atividade trazida, quais estratégias seguir, quais materiais e instrumentos são necessários, avaliar-se em todo o processo para melhorar e proporcionar um É um árduo processo de encantar e não deixar de encantar-se pela beleza do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Além disso, foi possível constatar a importância do ensino colaborativo, em que os professores, profissionais de áreas específicas ligadas à educação, gestão escolar, amigos e familiares, em colaborando para um objetivo comum: o desenvolvimento integral do aluno diagnosticado com TEA.

Cumprindo o último objetivo específico, a história social foi criada, ilustrada e posteriormente transformada em um livro paradidático infantil, atraente às crianças pelas imagens, linguagem acessível e temática relacionada ao universo delas.

Observou-se que o bem-estar emocional dos discentes estava interrelacionado com o rendimento escolar, pois quando os alunos estavam saudáveis emocionalmente conseguiam realizar as tarefas propostas e cumprir os objetivos planejados. Na sociedade atual, em que o intelecto e os conteúdos acadêmicos são mais valorizados em detrimento dos conhecimentos do “fazer”, a escola Waldorf aposta em uma forma diferenciada de visão de mundo, trabalhando com os alunos a formação do corpo físico, etérico, astral e Eu, valorizando o aspecto cognitivo, em que o aluno é o protagonista, mas também trabalhando a inteligência emocional dos discentes.

A presente pesquisa traz um olhar diferenciado para aspectos habituais das escolas, no entanto, pode ser enriquecida, tendo em vista que seria interessante investigar todos os anos do Ensino Fundamental nas escolas Waldorf para analisar o desenvolvimento da linguagem escrita no decorrer do processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Mostra-se um caminho instigante para pesquisas futuras, que poderia iluminar a práxis pedagógica em relação à alfabetização e ao letramento de forma verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AL OTAIBA, S.; FUCHS, D. **Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature.** *Remedial and Special Education*, v.23, n.5, p.300-316, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **DSM-5.** Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais,** 2013.
- ANDRADE, E.M, et al. **Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita.** *Revista psicopedagogia*, São Paulo, v.31, n.95, p.119-129, 2014.
- BACH JUNIOR, Jonas. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.** 2012. 409 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação – Curitiba, 2012.
- BARRERA, S. D., SANTOS, M. J. Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: OLIVEIRA, J. P., BRAGA, T. M. S., VIANA, F. L. P., SANTOS, A. S., (Orgs), **Alfabetização em países de língua portuguesa.** Curitiba: CRV; 2014.
- BARNES, H. Waldorf Education: Waldorf history. **Education Leadership Magazine**, out. 1991. Disponível em: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/barnes_introwaldorfed.pdf. Acesso em: 08 dez. 2018.
- BARTH, U. **Integration und Waldorfpädagogik: Chancen und Grenzen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in heutigen Waldorfschulen.** 2008, 410 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de Berlim, Berlim. Disponível em: http://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=integration+und+waldorfp%C3%A4dagogik&btnG=&as_sdt=1%2C5&as_sdtp= >. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.
- BELLO, Márcia Miranda Silveira. **A Aprendizagem Cooperativa como uma proposta didático-metodológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.
- BERNARDO, Juliana Henrique Silvério. **Estudo de caso sobre inclusão escolar: reflexões de uma professora de classe comum.** 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional** – Lei Nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 10.172/2000. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001a.

BRASIL. Parecer n.º 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008.

BRASIL. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência**. Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2018.

BROWN, H.M., ORAM CARDY, J.; JOHNSON, A. **A meta-analysis on the reading comprehension skills of individuals with autism spectrum disorders**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v.43, n.4, p.932-955, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.), ZANATA, E. M., PEREIRA, V. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. MEC. Faculdade de Ciências-Unesp. Secretaria Estadual de Educação. Bauru, 2008.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, O.M.P.R, Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: método fônico**. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. **Cognitive and language correlates of hyperlexia: evidence from children with autism spectrum disorders**. *Reading & Writing*, v.23, n.2, p.129-145, 2010.

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. da. **Como as crianças hiperléxicas aprendem a ler?** Um estudo de uma criança autista. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, v.30, n.3, p.298-299, 2008.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. **Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner**. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

CORREIA, L. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, D. (org.), **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora/Armstrong, 2001.

CRUZ, D. S. da. **Vivenciar aprendendo: contribuições da Pedagogia Waldorf à formação do pedagogo no século XXI**. 2017. 181 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Santa Maria, 2017.

DA SILVA, P.M.M; ROSSI, M.A.L. **Provinha Brasil: avaliação diagnóstica ou classificatória**. *Póiesis Pedagógica*, v.11, n.2, p.77-92, 2014.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DENGER, J. Revolution in Schulwesen, **Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute**, ano 73, n. 11, p. 11-14, Stuttgart: VerlagFreiesGeistesleben, 2009. Disponível em: <http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/ausgaben/ez-2009/ez2009_11.pdf>. Acessoem: 30 jan. 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DONATI, Grace Cristina Ferreira. **Programa de educação familiar a distância em linguagem e comunicação suplementar e alternativa**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

EL ZEIN, F. et al. Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *J Autism Dev Disord*, v.44, n.6, p.1303-1322, 2014.

ESCHENBACH, Wolfram von. **Parsifal**. 3a. edição. São Paulo: Antroposófica, 2006.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, Artmed, 2010.

FREIRE, T. **Ações da fonoaudiologia na escola: programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2018

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161- 181.

FRITH, U. **Beneath the surface of developmental dyslexia**. In: PATTERSON, K.; MARSHALL, J.; COLTHEART, M. (Eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum, 1985. p.301-330.

FONSECA, H. V. **História de vida de uma professora de alunos com autismo: constituição da identidade profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2009.

GARCIA, Laura Meira. **As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na valorização das diferenças**. 2015 131 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

GAUDERER. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento** – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

GAUDERER, Ernest Christian. **Autismo** - década de 80. São Paulo: Savier, 1993.

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento** – guia prático para pais e profissionais. São Paulo: Revinter, 1997.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. 193f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

- GOMES, C.G.; MENDES, E. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.
- GRANDIN, Temple. **Thinking in Pictures: My life with autism**. Nova York: Doubleday, 1995.
- GRIGORENKO, E.L. et. al. A descriptive study of hyperlexia in a clinically referred sample of children with developmental delays. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v.32, n.1, p.3-12, 2002.
- GUPTA, Abha. R.; STATE, Matthew. W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. I, p. 29-38, maio 2006.
- HAMER, Bruna Laselva. **Amoras e jabuticabas: raízes e frutos de uma Pedagogia Profunda para todos**. 2014. 192 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/11>>
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (EUA). **Dyslexia basics**. 2012. Disponível em: <<http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/DyslexiaBasicsREVMay2012.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2019.
- JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhas: passo a passo da intervenção nas dificuldades e nos distúrbios da leitura e escrita**. Casa do Psicólogo, 2004.
- KJELGAARD, M.; TAGER-FLUSBERG, H. **An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups**. *Language and Cognitive Processes*, v.16, n.2/3, p.287-308, 2001.
- KLUTH, P.; CHANDLER-OLCOTT, K. **A land we can share: Teaching literacy to students with autism**. 1. ed. Baltimore: Paul Brookes, 2008.
- LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Do movimento ao traço e à escrita**. São Paulo: João de Barro, 2016.
- LANZ, Rudolf. **Noções Básicas de Antroposofia**. 8. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.
- LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**. Caminho para um Ensino mais Humano. São Paulo: Antroposófica, 2013.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: BRASIL. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.
- MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do Universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MATURANA, A. P. P. M. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208 p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MATURANA, A. P. P. M. **A contribuição das pesquisas nacionais sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 7, p. 01-22, 2018 ISSN 2525-3409 1

MCALLEN, Audrey. **Método Extra Lesson: Recursos Especiais em Pedagogia Waldorf. Vol.1: Fundamentos**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2005.

MELLO, Ana Maria Serrajordia Ros de. **Autismo: Guia Prático**. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2004.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MIRANDA, Silvio Vieira de. **O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa escola Waldorf**. 2018. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

MOORE, M.; CALVERT, S. Brief report: Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, v.30, n.4, p.359-362, 2000.

MORAIS, A.G.; LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. "**Provinha Brasil**": monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. *RBPAE*, v.2, n.25, p.301-320, 2009.

MORAIS, A.G. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil**. *Rev. Bras. Educ.*, v.17, n.51, p.551-572, 2012.

NGUYEN, N. et al. reading comprehension and autism in the primary general education classroom. *The Reading Teacher*, v.69, n.1, p.71-76, 2015

NUNES, D. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. 1. ed. Marília: Abpee, v. 2, p. 279-292, 2012.

NUNES, D.; AZEVEDO, M.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil**: Uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.26, n.47, p.557-572, 2013.

OLIVEIRA, J.B.A. **Cartilhas de alfabetização**: a redescoberta do código alfabético. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.669-709, 2010.

OLIVEIRA, L; BONAMINO, A. **Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura**. Rio de Janeiro, v.23, n.87, p.415-435, 2015.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultural Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008, p.15-32.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa – Transtorno do espectro autista (OMS/OPAS) - 2017**. Disponível em: <<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>>. Acesso em: 12/01/2020.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (x'Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

PASSERINI, Sueli Pecci. **A Pedagogia Waldorf: Alfabetização**. São Paulo: Antroposófica, 2015.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

RAMOS, Fabiane dos Santos. **School Inclusion of Students with autism spectrum disorder of the 4th Italian immigration colony in RS: A look on educational practices**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RICHTER, Tobias. **Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002

RODRIGUES, D. **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEABRA, A.; DIAS, N. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v.28, n.87, p.306-320, 2011.

SCHIRMER, C.R.; NUNES, L.R.O.P. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In: NUNES, L.R.O.P et al. (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.

SCHMIDT, C. **Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 2, 2012, p. 179-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a02.pdf>. Acesso em: 27 de abril 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Neurobiologia do autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, José S.; ASSUMPÇÃO, Francisco B. (Org.). **Autismo infantil**. São

Paulo: Memnon Editora; 1995. p.15-78.

SEABRA, A.; DIAS, N. **Métodos de alfabetização:** delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v.28, n.87, p.306-320, 2011.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite:** um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. 2008. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Inclusão escolar de um aluno com autismo:** descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública - ciclo I. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121138>>.

SILVA, D. A. A. E. **Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos:** um estudo sobre a Pedagogia Waldorf. 2010. 348f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

SILVA, C. S. R. DA; CAFIERO, D. **Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos.** *Educ. rev.* [online], v.27, n.2, p.219-248, 2011.

SILVA, M.C.V.; MELETTI, S.M.F. **Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala:** prova Brasil e ENEM. *Rev. bras. educ. espec.*, v.20, n.1, p.53-68, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar.** *Jornal do Brasil:* nov. 2000.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. *Pátio*, 29, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual.** São Paulo: Antroposófica, 1996.

STEINER, Rudolf. **Minha vida:** a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II.** Metodologia e didática. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo. Antroposófica, 2016.

STOCKMEYER, Karl E. A. **O currículo Waldorf.** Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/29-o-curriculo-waldorf>> Acesso em: 20 nov. 2018.

TOGASHI, Cláudia Miharu and 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. [online]. 2016, vol.22, n.3, pp.351-366. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>>. Acesso em: 14 ago 2019

TREIMAN, R. et al. Do young children spell words syllabically? Evidence from learners of Brazilian Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, v.116, p.873-890, 2013.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, p. 31-48, 2010.

VYGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARWICK, C. O apoio às escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (org.), **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

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

WHITE, S. et al. **Revisiting the strange stories**: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, v.80, n.4, p.1097-1117, 2009.

WONG, G. **A Move Towards Wholeness**: The interpretation of the Philosophy of Rudolf Steiner Through the Design of a Waldorf School. Tese (Master of Architecture). University of Washington, 1987.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS
DOS ALUNOS**

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Processo de alfabetização e letramento em classe com aluno com TEA na Pedagogia Waldorf	
Orientadora: Prof. Dra. Vera Lucia M. F. Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036081	E-mail: vera.capellini@fc.unesp.br
Aluna responsável: Priscila Hikaru Shibukawa	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 991153689	E-mail: priscilashibukawa@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: UNESP / Bauru	Telefone: (14) 3103-6075 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
<p>Justificativa: Assim como a fala, o processo de aprendizagem da escrita é essencial para a consolidação de relações interpessoais, bem como para o convívio independente em sociedade. Dessa maneira, nas séries iniciais do ensino fundamental, os alunos precisam de uma metodologia de ensino-aprendizagem que consiga auxiliá-los na interiorização da linguagem social escrita e exteriorização do pensamento, conseguindo expressar-se autonomamente e com criticidade. Assim, os alunos com TEA, devido às deficiências sociais e de comunicação inerentes ao diagnóstico, precisam de uma atenção maior ao processo de alfabetização e letramento, visto que se apropriar da linguagem escrita seria uma das formas para facilitar a inserção social desses indivíduos. Atrelado a isso, o processo de alfabetização e letramento na perspectiva da Pedagogia Waldorf tem tido limitada ênfase nos meios acadêmicos, sendo visto apenas superficialmente quando citado. Relacionado à antroposofia, esse processo na Pedagogia Waldorf vislumbra a educação de cada ser humano, com sua individualidade, para a vida em sociedade, apresenta-se como um meio para que os alunos consigam comunicar-se e expressar-se de maneira crítica e autônoma, sendo capazes de compreender a sua realidade e serem livres para transformá-la. Nesse aspecto, observa-se que a Pedagogia Waldorf pode vir a contribuir no processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA. É em busca dessas especificidades que esse projeto de pesquisa se faz relevante.</p>	
<p>Objetivo: O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma a Pedagogia Waldorf pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento, considerando uma classe com um aluno diagnosticado com TEA. Além disso, também objetiva-se analisar como a consciência fonológica pode contribuir para esse processo. Também se tem como objetivo produzir, adequar/adaptar materiais e atividades para os alunos com TEA no processo de aquisição da linguagem escrita. Ao final da pesquisa pretende-se criar uma cartilha virtual, em que estejam compilados esses materiais e atividades de maneira a auxiliar os alunos no início do processo de alfabetização e letramento.</p>	
<p>Metodologia: Serão utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo e fotografias das produções escritas dos alunos. Primeiramente será analisada uma produção escrita de cada aluno, por meio de um ditado e ao final das intervenções far-se-á outro ditado, para que sejam avaliadas as evoluções no processo de apropriação da escrita. A pesquisa será realizada em uma escola Waldorf de um município do interior do estado de São Paulo, em uma classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem um aluno diagnosticado com TEA.</p>	
<p>Outras informações: Explicitamos que para a realização desta pesquisa há riscos como: o cansaço ou aborrecimento durante o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Também pode haver constrangimento ao se expor durante a realização das avaliações iniciais e finais, entretanto, ressalva-se que nas escolas Waldorf as avaliações não têm o valor de teste, mas sim de avaliação processual. Asseguramos que a identidade dos participantes e do local da pesquisa serão mantidos em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas da Resolução CNS 466/2012. Entretanto, outro risco possível é o de quebra de sigilo involuntária e não intencional. A pesquisa única e exclusivamente não acarretará benefícios a curto prazo para os participantes envolvidos. No</p>	

entanto, os benefícios decorreriam da elaboração de materiais didáticos específicos para crianças com TEA que se encontrem no processo de alfabetização e letramento, resultados dessa pesquisa em questão.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

RG:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada **Processo de alfabetização e letramento em classe com aluno com TEA na Pedagogia Waldorf**, bem como sobre as atividades a serem realizadas.

Estou ciente de que a privacidade do meu filho (a) será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo (a) serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar que meu filho (a) participe da pesquisa, retirar meu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ao meu filho (a).

Estou ciente de que a identidade do meu filho(a) não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Declaro que concordo com a participação do meu filho (a), como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

Declaro que permito a realização de fotografias das produções escritas do meu filho (a), que não colocam em risco ou perigo a vida dos alunos.

Declaro que concordo, com a divulgação das fotos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ___/___/____

Assinatura

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Processo de alfabetização e letramento em classe com aluno com TEA na Pedagogia Waldorf**, coordenada pela pesquisadora Priscila Hikaru Shibukawa, mestranda da UNESP/Bauru – Departamento de Educação - Telefone: (14) 991153689 - E-mail: priscilashibukawa@gmail.com, sob a orientação da Orientadora: Prof. Dra. Vera Lucia M. F. Capellini Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação - Telefone: (14) 31036081 - E-mail: vera.capellini@fc.unesp.br

Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa pretendemos identificar como a escola e o jeito de ensinar dos professores ajudam você e seus colegas de classe a aprender a ler e a escrever, vamos elaborar materiais diversificados para contribuir com todos os alunos, tentando incluir a todos.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 6 a 8 anos de idade.

A pesquisa será feita no _____ onde as crianças farão um ditado para a pesquisadora observar quais letras e sons vocês já conhecem e o que sabem sobre ler e escrever. Depois ela irá observar algumas aulas e ajudar os alunos com alguns materiais diferentes. Por último haverá mais um ditado de palavras para ver quais letras e sons vocês aprenderam depois da ajuda da pesquisadora. Para isso, será usado um caderno de anotações, que se chama diário de campo; e a pesquisadora também tirará fotos dos seus cadernos, são considerados seguros, mas é possível ocorrer cansaço ou aborrecimento durante o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Também pode haver constrangimento ao se expor durante a realização dos ditados. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como a criação de um livro infantil sobre alfabetização para alunos com TEA.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados somente para fins didáticos e pedagógicos, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Processo de alfabetização e letramento em classe com aluno com TEA na Pedagogia Waldorf**.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Bauru, ____ de _____ de _____.

Assinatura da criança

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C - HISTÓRIA 1º DIA DE AULA - 1º ANO

No meio de uma densa floresta, havia um frondoso bosque, com as mais diversas plantas, flores coloridas e perfumadas, frutas suculentas e animais das mais diferentes espécies. Lá se encontrava um reino, governado por um nobre rei, conhecido por ser um homem honesto e justo, junto a sua esposa, a rainha, que tinha a bondade estampada em suas ações.

Em uma noite fria e estrelada, em que o vento soprava forte, e o rei e a rainha já dormiam em seu quarto, eis que um anjo veio lhes visitar e disse: “Uma estrela muito brilhante esta sendo enviada a vocês, em forma de criança ela lhes será entregue, preparem-se, cuidem bem dela e ela lhes trará a maior felicidade que pode existir nesse mundo.”

Essa criança fora muito amada desde o ventre, mas quando chegou o grande dia do nascimento, fez-se então uma linda festa. Todos do reino estavam presentes, trouxeram os melhores alimentos de suas plantações, vestiram suas melhores roupas e festejaram a chegada dessa criança, muito especial, que recebeu o nome de Aurora.

Quão doce era a pequena Aurora, trazia luz e alegria a todos que a rodeavam.

Aurora foi crescendo e tornando-se mais curiosa, corria por todo o imenso castelo, descobrindo novas salas, torres e vistas incríveis de todo o reino.

Um dia, quando Aurora já havia chegado a uma certa idade, seus pais, o rei e a rainha, levaram-na até uma sala bem extensa, tão grande que parecia infinita. À sua vista estavam 5 portas, mas que deveria abrir apenas uma porta por ano.

Aurora ficou extremamente intrigada para saber o que havia por trás daquelas portas, foi logo para a primeira, abriu e avistou uma trilha, um pouco escura, receosa não quis entrar a princípio. Seu pai então lhe disse: “Hoje você iniciará sua jornada pelo mundo, muitos serão os seus desafios, mas siga sempre em frente, com firmeza em suas decisões, seja honesta e fiel às suas origens.” Sua mãe falou em seguida: “Mas quando quiser e precisar, volte, estaremos sempre aqui para te acolher e proteger.”

Aurora reuniu as forças concedidas por seus pais, se encheu de coragem e entrou na primeira porta. Percorreu um longo caminho, por uma estrada fina e reta, iluminada por pequenos feixes de luz que penetravam nas densas copas das árvores. Até que finalmente avistou uma luz intensa, no fim da estrada, e saindo de lá havia uma ponte muito extensa. Com muitos pedaços de madeira, tantos que não conseguia contar. A ponte balançava muito, embaixo

corria um rio, com uma forte correnteza, mas Aurora olhava sempre em frente e conseguiu chegar ao final da ponte.

Ao chegar perto do rio, com águas cristalinas e límpidas, estava com bastante sede, no final da ponte a correnteza já estava mais branda, ela pode beber um pouco d'água e continuar sua caminhada.

Enfim chegou a um campo aberto, onde ela pode ver e sentir a luz do sol, quente e brilhante. Bem ao longe avistou uma grande montanha e seguiu para lá. Anoi-teceu no caminho e o frio a incomodava, mas bastou lembrar-se do abraço acolhedor de sua mãe que o amor lhe aqueceu novamente e ela pôde descansar um pouco. No dia seguinte, chegando ao topo da montanha, Aurora teve uma visão maravilhosa, viu o Sol tocar cada folha de árvore, cada flor, cada gota d'água, até mesmo cada pássaro que estava em pleno voo e tudo o que encontrava-se naquela imensidão terrena.

Ficou tão encantada que nem percebeu a chegada de outras crianças. Quando se viram, parecia que já se conheciam há muito tempo, conversaram bastante e deram muitas risadas. De repente, uma das crianças reparou que no chão havia um caminho, feito com pedrinhas coloridas e brilhantes, que levava a um portal, e em frente a esse portal estava um guardião, que lhes disse que para passar dali todos deveriam ler a inscrição que rodeava o arco, como nenhuma das crianças sabia ler ainda, o guardião foi lendo para que eles repetissem:

“Com sua luz querida
O Sol clareia o dia
E o poder do espírito
Que brilha na minha alma
Dá forças aos meus membros
Na luz do Sol, ó Deus,
Venero a força humana
Que tu bondosamente
Plantaste na minha alma
Para que eu possa estar
Ansioso em trabalhar

Para que eu possa ter
Desejo de aprender
De ti vem luz e força
Que para ti reflua
Amor e gratidão.”

Quando terminaram de dizer essas palavras, o portal se iluminou, brilhou de todas as cores, o guardião então lhes disse: “Vocês enfrentaram muitos desafios e há outros que ainda estão por vir, mas tudo o que viveram até aqui lhes preparou para esse caminho dourado, repleto de descobertas e segredos que está apenas começando”, o guardião os abençoou, lhes desejou boa sorte e eles partiram para essa nova jornada.

ANEXOS

ANEXO I - Manual de Diagnóstico e Estatístico para Autismo - DSM-IV

Os mais atuais critérios de diagnóstico da DSM-IV até o momento, que ilustram as características do indivíduo autista, são:

Importante: As informações a seguir servem apenas como referência. Um diagnóstico exato é o primeiro passo importante em qualquer situação; tal diagnóstico pode ser feito apenas por um profissional qualificado que esteja a par da história do indivíduo.

CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO DO AUTISMO

A. Somar um total de seis (ou mais) itens dos marcadores (1), (2), e (3), com pelo menos dois do (1), e um do (2) e um do (3).

1. Marcante lesão na interação social, manifestada por pelo menos dois dos seguintes itens:
 - a. Destacada diminuição no uso de comportamentos não-verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social.
 - b. Dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento.
 - c. Falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse.
 - d. Ausência de reciprocidade social ou emocional.
2. Marcante lesão na comunicação, manifestada por pelo menos um dos seguintes itens:
 - a. atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas.
 - b. em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas.
 - c. ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriadas para o nível de desenvolvimento.
3. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes itens:
 - a. Obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco.
 - b. Fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos.
 - c. Hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos.
 - d. Obsessão por partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade:

1. Interação social.
2. Linguagem usada na comunicação social.
3. Ação simbólica ou imaginária.

C. O transtorno não é melhor classificado como transtorno de Rett ou doença degenerativa infantil.

Fonte: AMA - Associação de Amigos do Autista

**ANEXO II Classificação Internacional de Doenças (CID-10) publicada pela
Organização Mundial de Saúde (WHO - World Health Organization)**

Segundo a CID-10, é classificado como F84-0, como "Um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. O transtorno ocorre três a quatro vezes mais frequentemente em garotos do que em meninas."

CRITÉRIOS PARA DIAGNÓSTICO DO AUTISMO (CID-10) (WHO 1992)

Pelo menos 8 dos 16 itens especificados devem ser satisfeitos.

A. LESÃO MARCANTE NA INTERAÇÃO SOCIAL RECÍPROCA, MANIFESTADA POR PELO MENOS TRÊS DOS PRÓXIMOS CINCO ITENS:

1. dificuldade em usar adequadamente o contato ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social.
2. dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo.
3. raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade.
4. ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer com a felicidade de outras pessoas e/ou de procura espontânea em compartilhar suas próprias satisfações através de envolvimento com outras pessoas.
5. falta de reciprocidade social e emocional.

B. MARCANTE LESÃO NA COMUNICAÇÃO:

1. ausência de uso social de quaisquer habilidades de linguagem existentes.
2. diminuição de ações imaginativas e de imitação social.
3. pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos.
4. pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais.
5. ausência de resposta emocional a ações verbais e não-verbais de outras pessoas.
6. pouca utilização das variações na cadência ou ênfase para refletir a modulação comunicativa.
7. ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral.

C. PADRÕES RESTRITOS, REPETITIVOS E ESTEREOTIPADOS DE COMPORTAMENTO, INTERESSES E ATIVIDADES, MANIFESTADOS POR PELO MENOS DOIS DOS PRÓXIMOS SEIS ITENS:

1. obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse.
2. apego específico a objetos incomuns.
3. fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos.
4. hábitos motores estereotipados e repetitivos.
5. obsessão por elementos não funcionais ou objetos parciais do material de recreação.
6. ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do ambiente.

D. ANORMALIDADES DE DESENVOLVIMENTO DEVEM TER SIDO NOTADAS NOS PRIMEIROS TRÊS ANOS PARA QUE O DIAGNÓSTICO SEJA FEITO.

Fonte: AMA - Associação de Amigos do Autista

ANEXO III - O Rei Sapo ou Henrique de Ferro – Irmãos Grimm

Em muitos tempos remotos, quando ainda os desejos podiam ser realizados, houve um Rei cujas filhas eram muito bonitas. A caçula, sobretudo, era tão linda que até o sol, que já vira tantas e tantas coisas, extasiava-se quando projetava os raios naquele semblante encantador.

Perto do castelo do Rei, havia uma floresta sombreada e, na floresta, uma frondosa tília, à sombra da qual existia uma fonte de águas cristalinas. Nos dias em que o calor se fazia sentir mais intenso, a princesinha refugiava-se nesse recanto e, sentada à margem da fonte, distraía-se brincando com uma bola de ouro, que atirava ao ar e apanhava agilmente entre as mãos; era o seu jogo predileto.

Certo dia, porém, quando assim se divertia, a bola fugiu-lhes das mãos, rolando para dentro da água. A princesa, desapontada, seguiu-lhe a evolução, mas a bola sumiu na água da fonte, que era tão profunda que não se lhe via o fundo. Desatou, então, a chorar inconsolavelmente. E, eis que, em meio dos lamentos, ouviu uma voz perguntar-lhe:

- Que tens, linda princesinha? Qual a razão desse pranto desolado, que comove até as pedras?

Ela olhou para todos os lados a fim de descobrir de onde provinha essa voz e deparou com um sapo, que estendia para fora da água a disforme cabeça.

- Ah! És tu, velho patinhador? - disse a princesa. - Estou chorando porque perdi minha bola de ouro, que desapareceu dentro da água.

- Ora, não chores mais! - volveu o sapo. - Vou ajudar-te a recuperá-la. Mas que me darás em troca, se eu trouxer tua bola?

- Tudo o que quiseres, bondoso sapo. Eu te darei meus vestidos, minhas pérolas e minhas joias preciosas: até mesmo a coroa de ouro que tenho na cabeça, - respondeu alvoroçada a princesa.

- Nada disso eu quero; nem teus vestidos, nem tuas joias, nem tampouco tua coroa de ouro. Outra coisa quero de ti. Quero que me queiras bem, que me permitas ser teu amigo e companheiro de folgedos. Quero que me deixes sentar contigo à mesa e comer no teu pratinho de ouro e beber no teu copinho. À noite me deitarás junto de ti, na tua caminha. Se me prometeres isto tudo, descerei ao fundo da fonte e trar-te-ei a bola de ouro, - propôs o sapo.

- Oh! sim, sim! - retorquia ela; - prometo tudo o que quiseres, contando que me tragas a bola. Pensava, porém, de si para si: "O que e que está pretendendo este sapo tolo, que vive na água coaxando com os seus iguais? Jamais poderá ser o companheiro de uma criatura humana!"

Confiando, pois, na promessa que lhe fora feita, o sapo mergulhou, reaparecendo, daí a pouco, com a bola de ouro, que atirou delicadamente ao gramado. A princesinha, radiante de alegria por ter recuperado o lindo brinquedo, agarrou-o e deitou a correr para casa.

- Espera! Espera! - gritava o pobre sapo; - leva-me contigo, pois não posso correr como tu! De nada lhe valia, porém, gritar com todas as forças dos pulmões o aflito "quac, quac, quac"; a filha do Rei não lhe deu a menor atenção, correu para o palácio, onde não tardou a esquecer o pobre bichinho e a promessa que lhe fizera no momento de apuro.

No dia seguinte, quando se achava tranquilamente à mesa com o Rei e toda a corte, justamente quando comia no seu pratinho do ouro, ouviu:

- "plisch, plasch, plisch, plasch," algo subindo a vasta escadaria de mármore, avançando até chegar diante da porta.

Ali bateu, gritando:

- Filha do Rei, caçula, abre a porta!

Ela correu a ver quem assim a chamava. Mas, ao abrir a porta, viu à sua frente o pobre sapo. Fechou-a, rapidamente, e voltou a sentar-se à mesa, com o coração aos pulos.

O Rei, que a observara, percebeu o palpitar de seu coração. Perguntou:

- Que tens, minha filhinha? Há, por acaso, algum gigante aí fora querendo levar-te?

- Oh! não. Não é nenhum gigante, apenas um sapo horrível, - respondeu, ainda pálida, a princesa.

- E o que deseja de ti?

Meio constrangida ela contou o que se passara:

- Meu paizinho querido, ontem, quando brincava com a bola de ouro junto à fonte, lá na floresta, ela caiu-me das mãos e rolou para dentro da fonte. Desatei a chorar e a lastimar-me, quando, de repente, vi surgir esse sapo feio que se ofereceu para auxiliar-me. Exigiu, porém, minha promessa de gostar dele, tomá-lo como amigo e companheiro de folgedos; eu, ansiosa por reaver a bola, prometi tudo o que me pediu, certa de que ele jamais conseguisse viver fora da água. Ei-lo aí, agora, querendo entrar e ficar a meu lado!

Entrementes, ouviu-se bater, novamente, à porta e a voz insistir:

- Filha do Rei, caçula, abre-me a porta. Não esqueças a promessa que me fizeste tão depressa junto à fonte da floresta. Filha do Rei, caçula, abre-me a porta!

O Rei disse, então, à filha:

- Aquilo que prometeste deves cumprir. Vai, pois, abre a porta e deixa-o entrar.

A princesa não teve remédio senão obedecer. Quando abriu a porta, o sapo pulou rapidamente para dentro da sala e, juntinho dela, foi saltitando até sua cadeira. Uma vez aí, pediu:

- Ergue-me, coloca-me à tua altura.

A princesa relutava contrariada, mas o Rei ordenou que obedecesse. Assim que se viu sobre a cadeira, o sapo pediu para subir na mesa, dizendo:

- Aproxima de mim teu pratinho de ouro para que possamos comer juntos.

Muito a contragosto a princesinha acedeu; mas, enquanto o sapo se deliciava com as finas iguarias, ela não conseguia engolir os bocados que lhe ficavam atravessados na garganta. Por fim, ele disse:

- Comi muito bem, estou satisfeítíssimo. Sinto-me, porém, muito cansado, leva-me para teu quarto, prepara tua caminha de seda e deitemo-nos, sim?

Ante essa nova exigência, a princesa não se conteve e desatou a chorar. Sentia horror em tocar aquela pele gélida e asquerosa do sapo e, mais ainda, ter de dormir com êle em sua linda caminha alva, de lençóis de seda. O Rei, porém, zangando-se, repreendeu-a:

- Não podes desprezar quem te valeu no momento de aflição. Não vendo outra alternativa, a princesinha armou-se de coragem, agarrou com a ponta dos dedos o sapo repelente, carregou-o para o quarto, onde o atirou para um canto, decidida a ignorá-lo definitivamente.

Pouco depois, quando já deitada, dispunha-se a dormir, viu-o aproximar-se saltitando:

- Estou cansado, quero dormir confortavelmente como tu. Ergue-me, deixa-me dormir junto de ti, se não chamarei teu pai.

A princesinha, então, cheia de cólera, agarrou-o e, com toda a força, atirou-o de encontro à parede.

- Agora te calarás, sapo imundo, e me deixarás finalmente em paz!

Mas, oh! Que via? Ao estatelar-se no chão, o sapo imundo, que, por vontade do pai era seu amigo e companheiro, transformou-se, assumindo as formas de um belo príncipe de olhos meigos e carinhosos. Contou-lhe ele, então, como havia sido encantado por uma bruxa má e que ninguém, senão ela, a princesinha, tinha o poder de desencantá-lo. Combinaram, ainda, que, no dia seguinte, partiriam para seu reino. Em seguida, adormeceram.

Quando a aurora despontou e o sol os despertou, chegou uma belíssima carruagem atrelada com oito esplêndidos corcéis alvos como a neve, de cabeças empenachadas com plumas de avestruz e ajazados de ouro. Vinha, atrás, o fiel Henrique, escudeiro do jovem Rei. O fiel Henrique ficara tão aflito quando seu amo fora transformado em sapo, que mandara

colocar três aros de ouro em volta do próprio coração, para que este não arrebetasse de dor. Agora, porém, a carruagem ia levar o jovem Rei de volta ao reino.

O fiel Henrique fê-lo subir com a jovem esposa e sentou-se atrás, cheio de alegria por ver o amo enfim liberto e feliz. Quando haviam percorrido bom trecho de caminho, o príncipe ouviu um estalo, como se algo na carruagem se tivesse partido. Voltou-se e gritou:

- Henrique, a carruagem está quebrando!

- Não, meu Senhor, a carruagem não; é apenas um aro do meu coração. Ele estava imerso na aflição, quando, em sapo transformado, estáveis na fonte, abandonado.

Duas vezes ainda, ouviu-se o estalo durante a viagem e, de cada vez, o príncipe julgou que se quebrava a carruagem. Mas Henrique tranquilizou-o explicando que apenas os aros se haviam quebrado, saltando-lhe do coração, pois que, agora, seu amo e Senhor estava livre e feliz.

ANEXO IV – Peça de teatro “O Vagalume” – Ruth Salles

Esta peça de Natal é baseada numa lenda de Jakob Streit, encontrada na página 15 do livro *A Luz do Sol*. Ela conta a história do besouro escuro que se tornou luminoso transformando-se em vaga-lume, para poder avisar aos outros animais o nascimento de Jesus. A peça termina com todos cantando a canção “Jesus Nasceu”, porque incluí nela vários animaizinhos nossos, como o bacurau, o pica-pau, o tatu etc.

PERSONAGENS: Coro, José e Maria, o boi e o burro; anjos, pastores; o besouro (vaga-lume), a corça, o coelho, o caracol, o ouriço, arbustos, passarinhos, estrelas cadentes.

(O coro fala o tempo todo junto com os outros participantes da cena, ou conforme o critério do professor.)

Entram todos; os anjos à frente, cada um com uma vareta tendo na ponta uma estrela.

As estrelinhas cadentes também ficam quietinhas de um lado.

Os pastores deitam-se a um canto; José e Maria, o boi e o burro ficam diante da manjedoura; os arbustos, de um lado e de outro, escondem a corça, o coelho, o caracol, o ouriço, os passarinhos.

Abaixado junto à manjedoura, está um besouro com rodinhas prateadas nas costas e capinha marrom por cima, que será tirada quando ele se transformar em vaga-lume.

Cada animalzinho pode ter na cabeça algo que o simbolize.

CORO E ANJOS:

– Somos os anjos do Natal,

e trazemos com nossa luz

a mensagem celestial:

Nasceu Jesus!

Nasceu Jesus!

Na manjedoura ele está deitado,

com Maria e José de cada lado.
E o boi e o burro bafejam baixinho
para aquecer o Menininho.

(Neste ponto os anjos se dirigem para onde
estão os pastores dormindo.)

Como dormem os pastores!
Mas, com esta estrela de luz,
eles devem acordar.

– Nasceu Jesus!

Nasceu Jesus!

Venham todos a Belém
para ver Jesus também!
Foi num estábulo pobrezinho
que nasceu o Menininho.

PASTORES (acordando, espantados):

– Nasceu Jesus?!

(Os pastores se levantam e se dirigem até o
presépio, seguindo os anjos.)

ANJOS (descobrem o besourinho junto à
manjedoura):

– Que será isto?!

Que faz você, besouro escuro,
rastejando a noite toda
por entre os talinhos duros
da palha da manjedoura?

Vá correndo! Suba a serra!
Conte a todos os bichinhos
das matas e da campina
que desceu do céu à terra

uma Criança divina!

BESOURO:

– Se nenhuma luz eu tenho,
nesta noite tão fechada
ninguém pode me enxergar.
E, se sou pequeno e feio,
na notícia abençoada
ninguém vai acreditar.

ANJOS (tocam nele com a estrela; some a
capinha marrom e aparece a outra com
rodelinhas prateadas.)

– Com estas lindas centelhas
de luzes que vão piscando,
atravesse a terra inteira
vagando e alumando.
Você virou vaga-lume
e vai voar pelo mundo
a verdade iluminando.

VAGA-LUME (vai descobrindo os animais e
exclamando em seguida):

– Nos arbustos do matinho
eu vejo a corça galhada.
– Uma Criança divina
do céu nos foi enviada!

CORÇA:

– Que linda luz!

TODOS:

– Nasceu Jesus!

VAGA-LUME:

– Saiu do mato um coelho
pulando com muita graça.
Vou piscar minha centelha
e dizer o que se passa.

COELHO:

– Que linda luz!

TODOS:

– Nasceu Jesus!

VAGA-LUME:

– Vejo ali o caracol
e o ouriço espinhudo.
– Antes do nascer do sol,
venham cá saber de tudo!

CARACOL E OURIÇO:

– Que linda luz!

TODOS:

– Nasceu Jesus!

VAGA-LUME:

– Nos ninhos aconchegados,
dormem tantos passarinhos...
– Ouçam, ouçam meu chamado!
Cantem, cantem em louvor!
Pois nasceu um Menininho
que do céu nos foi mandado
para nos dar seu amor.

PASSARINHOS:

– Que linda luz!

TODOS:

– Nasceu Jesus!

VAGA-LUME:

– E os peixes, quem vai chamar?

Pois eu não posso nadar.

ANJOS (as estrelas cadentes passam correndo
e somem do outro lado):

– Olhe as estrelas cadentes
como chovem dentro d'água!

Lá no fundo, resplendentes,
vão dizer o que se passa.

E as escamas dos peixes
agora terão mais brilho
e mais colorida graça
porque Deus mandou Seu Filho.

TODOS:

– Que linda luz!

Nasceu Jesus!

(Todos em seguida cantam, ou então a peça
termina aí.)

TODOS (cantam):

“Descem anjos lá do céu
e anunciam desde já:

– Em Belém Jesus nasceu!

No presépio Ele está.

Os pastores, bem juntinhos,

dormem, dormem muito bem.

– Oh, acordem, pastorinhos,
vamos todos a Belém!

Vêm do mato o bacurau
e o ouriço espinhudo,
o tatu e o pica-pau
a querer saber de tudo.

Vêm em bando, vêm zumbindo
abelhinhas e besouros
para ver Jesus Menino,
pois não há maior tesouro.

Revoando, os passarinhos
vêm cantando em seu louvor,
pois nasceu o Menininho
que nos traz seu grande amor.

Os peixinhos têm mais brilho,
as estrelas têm mais luz.
É que Deus mandou seu Filho
é que Deus mandou Jesus!”

Fim!

ANEXO V – Produto – Livro paradidático infantil

O Coelhoinho Pipoca

Texto: Priscila Hikaru Shibukawa

Ilustrações: Alisée Basilone

Figura 39 – Capa do livro



Fonte: Alisée Basilone, 2019

-Bom dia, Pipoca!! – diz a mamãe beijando-o na testa.
Os irmãos de Pipoca logo acordam e já começam a fazer a maior festa!
Com tanto barulho pipoca fica incomodado
Sai de sua caminha e dos irmãos não quer ficar ao lado.
- Cenourinhas e alfaces fresquinhos para o café!! – mamãe abre um sorriso e oferece para Pipoca.

Diagramação: Escrita à direita e imagem à esquerda – folha inteira

Figura 40 – Página 1 do produto



Fonte: Alisée Basilone, 2019

Para ele, o barulho dos irmãos é de ensurdecer
Pipoca não consegue se conter,
Aos pulos e a tremer
Em um buraco vai se esconder.

Figura 41 – Página 2 do produto



Fonte: Alisée Basilone, 2019

Com um abraço apertado da mamãe,
Pipoca consegue se acalmar.
Para a escola vai se arrumar
Uma longa fila seus irmãos vão formar
Na escola em breve irão chegar.

Figura 42 – Página 3 do produto

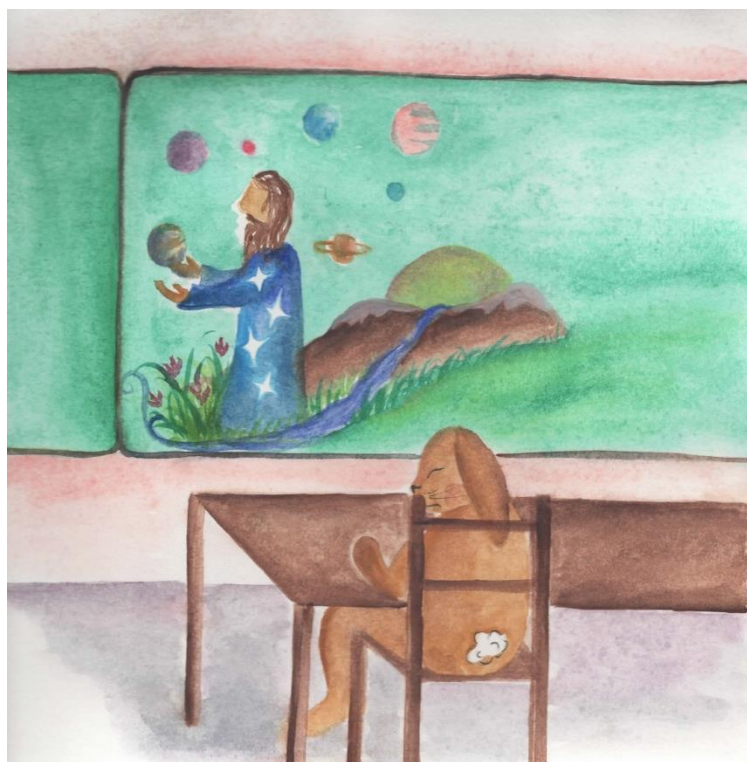


Fonte: Alisée Basilone, 2019

Em seu caderno começa a trabalhar,
Desenha o que foi proposto e começa a copiar
Mas depois de um tempo se esquece do caderno,
E quer pela sala andar.

A professora o leva de volta para a sua carteira e o ajuda a terminar
Passando linha por linha, em uma folha a parte, o que ele deve escrever
E assim, Pipoca consegue tudo fazer, sobre o Senhor dos Tempos continuando a
aprender.

Figura 43 – Página 6 do produto



Fonte: Alisée Basilone, 2019

Pipoca gosta de balançar,
No balanço consegue o mundo observar
Seus pés querem ir bem alto,
Lá no céu tocar
Como se por um instante ele pudesse voar.
Mas vê os outros amigos e começa a almejar
De outras maneiras poder brincar.

- Vamos brincar na gangorra, Pipoca?! – diz um amigo
Pipoca não o ouve, mas com a ajuda da professora, aceita a proposta.
Agora para cima e para baixo vai se movimentar
o seu sorriso vem logo anunciar
uma gargalhada que está prestes a chegar.

Figura 44 – Página 7 do produto



Fonte: Alisée Basilone, 2019

Chega a hora da despedida
O poema, sem ajuda, Pipoca diz
Declama os versos e realiza os gestos bem feliz.
Traz a nossa rotina um tempero especial,
De ser único, com seu jeitinho individual e mesmo assim ser igual.

Figura 45 – Página 10 do produto



Fonte: Alisée Basilone, 2019