

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO” – UNESP**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**PRISCILA HIKARU SHIBUKAWA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO:  
descrevendo práticas de alfabetização em uma  
escola pública - ciclo I**

**BAURU**

**2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO” – UNESP**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**PRISCILA HIKARU SHIBUKAWA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO:  
descrevendo práticas de alfabetização em uma  
escola pública - ciclo I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

**BAURU**

**2013**

Shibukawa, Priscila Hikaru.

Inclusão escolar de um aluno com autismo: descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública - ciclo I / Shibukawa, Priscila Hikaru, São Paulo, 2013.

87 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Monografia (Graduação)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

Alfabetização. Autismo. Inclusão Escolar. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Inclusão escolar de um aluno com autismo: descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública - ciclo I.

**PRISCILA HIKARU SHIBUKAWA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM AUTISMO: descrevendo  
práticas de alfabetização em uma escola pública - ciclo I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Maria Manzoni  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru – SP

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Andréa Rizzo dos Santos  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília – SP

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Orientadora  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru – SP

A MINHA FAMÍLIA, ESPECIALMENTE AOS MEUS AVÓS, QUE ME  
APOIARAM DE FORMA IMENSURÁVEL DURANTE TODA A MINHA  
VIDA.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente aos meus pais, Cristina e Marcio, por me acompanharem nessa jornada, apoiando a todo instante as minhas decisões, desde a escolha do curso no vestibular, até o presente momento. Esse amparo será uma das certezas que carregarei por toda a vida. Ambos sempre se mostraram atentos a qualquer reportagem na televisão, no jornal ou em revistas que envolvessem o tema da pesquisa em questão, a partir do momento em que tomaram conhecimento do mesmo. Além disso, os dois são peças-chave em minha história acadêmica e pessoal, sendo para mim, as pessoas mais importantes, dentre as mais de 07 bilhões do mundo.

Agradeço carinhosamente à minha orientadora, Vera Lucia Messias Fialho Capellini, sem a qual não seria possível tornar real esse sonho de pesquisar sobre alunos com deficiência. Sempre muito paciente, ia mostrando caminhos alternativos quando nos deparávamos com um problema e auxiliando nas decisões a serem tomadas. Exímia professora universitária, dedicada à educação, atenciosa e compreensiva em todos os momentos, características essas notadas desde as aulas de Práticas de Ensino e que se perpetuam a cada novo encontro.

Agradeço, em especial, ao meu professor de Metodologia da Pesquisa em Educação I e II, Macioniro Celeste Filho, sem o qual jamais conseguiria ter realizado o projeto de pesquisa que embasou esse trabalho, tendo em vista a minha inexperiência anterior total em formatação de trabalhos acadêmicos. Perspectiva essa que mudou após ter cursado as duas disciplinas de metodologia da pesquisa em educação, possibilitando a realização desse trabalho. Em suas aulas, sempre esclarecia todas as dúvidas, por mais banais que pudessem parecer, mostrando-se um professor preocupado com o desenvolvimento dos projetos e buscando exemplificar ao máximo, para facilitar o nosso entendimento.

Agradeço também às minhas companheiras de todos os dias, Aline, Amanda, Andrielle, Kelly, Luciana, Mariana e Rebeca, que sempre me incentivaram e torceram pelo sucesso desse trabalho, motivando-me a todo instante, até mesmo quando o cansaço e o desgaste dos finais de semestre se evidenciavam. Os lanches divididos e descontraídos nos intervalos e às vezes depois das aulas, que permitiram com que a insanidade do turbulento processo acadêmico não tomasse conta de nossas vidas.

Agradeço aos meus queridíssimos amigos que conheci e/ou me aproximei por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Aline, Daniele, Fernanda, Isabele, Jonathan e Priscila. Esses que foram responsáveis por um apoio incomparável no decorrer da pesquisa, sempre com palavras amigas, verdadeiras e carinhosas me davam forças para continuar o trabalho. A maior contribuição fez-se presente pelo fato de que por meio desse programa, juntamente aos integrantes do mesmo, foi possível encontrar um sujeito para a pesquisa, missão essa que estava sendo extremamente difícil até então.

Agradeço à Therezinha, professora da classe, que me cedeu espaço para que fosse possível realizar a pesquisa, contribuindo com as entrevistas e com a permissão de adentrar o âmbito escolar e mais profundamente de uma sala de aula com alunos com deficiência.

Agradeço à gestão da escola em que a pesquisa foi realizada, a qual desde o primeiro momento se mostrou extremamente aberta ao diálogo e uma instituição realmente preocupada com a educação escolar de seus alunos.

Agradeço encarecidamente à Patrícia, sem o aval da qual não teria sido possível a realização dessa pesquisa. Além de estar sempre presente durante toda a pesquisa, sendo mãe do aluno (sujeito principal da pesquisa), contribuiu imensamente por meio da entrevista e com seus relatos diários.

Agradeço também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por conceder-me a Bolsa de Iniciação Científica, sem a qual seria extremamente difícil conseguir me dedicar à pesquisa com o mesmo empenho.

Agradeço demasiadamente à Andréa, que foi fundamental desde o início da pesquisa, por meio do livro sobre autismo e de sua tese tão enriquecedora, a qual me auxiliou consistentemente desde a elaboração do projeto de pesquisa até a finalização desse trabalho. Agradeço por se disponibilizar de prontidão ao convite à banca, tendo abdicado de horas particulares para se dedicar à leitura e contribuição para com esse trabalho.

Agradeço afetuosamente à Rosa, que desde o segundo ano de faculdade vem me fascinando com o seu vastíssimo conhecimento e contribuindo excepcionalmente com a minha formação, fazendo-se presente em pontos cruciais do curso e da minha vida como futura docente. Rosa, professora tão querida e sempre comprometida com a educação, mais especificamente com os processos de alfabetização e de letramento, os quais são de incomparável importância para a sociedade.

Agradeço por fim, mas indubitavelmente não menos importante, ao meu namorado, Cesar, que sempre me apoiou, não se importando com as horas em que deixei de vê-lo para me dedicar a esse trabalho, ou aos incontáveis dias em que, devido ao cansaço, adormecia ao invés de lhe fazer companhia. Sem suas palavras de incentivo, compreensão e ajuda, não seria possível a realização desse trabalho. Eu te amo porque te amo.

“INCLUIR SIGNIFICA PROMOVER E RECONHECER O POTENCIAL  
INERENTE A TODO SER HUMANO EM SUA MAIOR EXPRESSÃO:  
A DIFERENÇA”

*ROSICLER NETTO.*

## RESUMO

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas, da mesma forma que a inclusão no ensino regular de alunos com deficiência, como o autismo, também vem sendo alvo de discussões no âmbito acadêmico e até mesmo político. No entanto, pode-se observar que essas duas temáticas encontram-se desarticuladas, apesar da importância da apropriação do sistema da escrita pelos alunos com autismo, pois essa seria uma forma de facilitar a interação social, dificuldade principal desses educandos. Essa pesquisa proutifica-se a descrever o processo de inclusão de um aluno com autismo em uma sala comum dos anos iniciais, de uma escola pública, observando quais são as estratégias utilizadas pelo professor nos processos de alfabetização e letramento, bem como analisar o apoio colaborativo desenvolvido pela pesquisadora. A Metodologia da pesquisa foi qualitativa participante, do tipo estudo de caso. Os participantes foram uma professora e seus alunos, do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública, dentre os quais, um tem diagnóstico de autismo. Os instrumentos adotados para a análise de dados foram: entrevistas, com a professora e com a mãe do aluno com autismo; as produções escritas do aluno no decorrer da pesquisa; diário de campo; e as observações feitas durante a pesquisa. Para as intervenções foram utilizadas práticas alternativas, incluindo a produção de material (alfabeto móvel e álbum de fotografias) que facilitassem o processo de alfabetização e letramento do aluno. Os resultados mostraram a intensa dificuldade em realizar as intervenções de maneira colaborativa, à medida que, a partir das observações, constatou-se que as práticas da docente eram tradicionais e também não havia planejamento, por parte dela, dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Em contrapartida, com relação ao desenvolvimento da linguagem escrita pelo aluno com autismo, a partir das práticas alternativas adotadas, pôde-se constatar um avanço considerável, sendo que ele começou a escrever os nomes de alunos da classe e de parentes. Considera-se, ainda, incipiente e provocativa a conclusão dessa pesquisa, sendo que esta tem função de motivar ainda mais a produção de pesquisas nessa área. De modo conclusivo, pode-se afirmar que a credibilidade na aprendizagem do aluno com autismo, deve ser o primeiro passo para o ensino, bem como é necessário investir em formação em serviço para que profissionais da educação especial trabalhem colaborativamente com o professor da classe comum.

**PALAVRAS-CHAVE:** ALFABETIZAÇÃO. AUTISMO. DEFICIÊNCIA. INCLUSÃO ESCOLAR. TRABALHO COLABORATIVO.

## **ABSTRACT**

### **SCHOOL INCLUSION OF A STUDENT WITH AUTISM: describing literacy practices in a public school – cycle I**

Learning the written language has been the subject of research and study of various sciences in recent decades, in the same way that inclusion in regular education of students with disabilities such as autism, also has been the subject of discussions in the academic and even political. However, it can be observed that these two topics are disjointed, despite the importance of ownership of the system of writing by students with autism, because that would be a way to facilitate social interaction, which is the principal difficulty of this students. This research intend to describe the inclusion process of a student with autism into a common room of the initial years, in a public school, observing which are the strategies used by the teacher in the literacy process, as well as analyze the collaborative process developed by the researcher. The methodology was a qualitative and collaborative research, the kind of case study. The participants were a teacher and her students, from the cycle I of Primary School of a public school, among which, one is diagnosed with autism. The instruments used to the data's analysis were interviews, with the teacher and the mother of the student with autism; the written productions of the student during the research; camp diary; and the observations made during the research. To the interventions, were used alternative practices, including material production (a mobile alphabet and a album of photos), that make more easy the process of literacy, The results showed the great difficulty in performing the interventions in a collaborative process, considering that in the observations, it was found that the practices of this teacher were traditional, and also there was no planning, on her part, content to be deal with the students. Otherwise, related to the development of the autism student's written language, it could be seen like a breakthrough, have in mind the alternative practices adopted, the student starts to write some names of students in the class and relatives. It is still incipient and provocative conclusion of this research, whilst have the function to motivate even more production of researches in this area. Conclusively, it can be said that belief in student learning with autism should be the first step to teaching as well as it is necessary to invest in in-service training for special education professionals work collaboratively with teachers of ordinary class

**KEYWORDS:** LITERACY. AUTISM. DEFICIENCY. SCHOOL INCLUSION. COLLABORATIVE WORK.

## ÍNDICE DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Alfabeto móvel.....	<b>40</b>
<b>Imagem 2:</b> Letras do alfabeto móvel e exemplo de cartão.....	<b>40</b>
<b>Imagem 3:</b> Capa do álbum elaborado com as fotos das crianças.....	<b>40</b>
<b>Imagem 4:</b> Exemplo de como as fotos foram colocadas no álbum.....	<b>41</b>
<b>Imagem 5:</b> Exemplo de uma atividade distribuída pela professora.....	<b>53</b>
<b>Imagem 6:</b> Avaliação diagnóstica – lista de palavras.....	<b>56</b>
<b>Imagem 7:</b> Desenho de Diego sobre a história “Meu Amigo Dinossauro”.....	<b>58</b>
<b>Imagem 8:</b> Atividade do livro didático.....	<b>60</b>
<b>Imagem 9:</b> Calendário da sala.....	<b>62</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>19</b>
2.1 Os processos para a fundamentação teórica do tema alfabetização e letramento de alunos com autismo.....	<b>19</b>
2.2 O autismo e suas especificidades.....	<b>19</b>
2.3 Inclusão escolar de alunos com autismo.....	<b>23</b>
2.4 A importância da alfabetização e do letramento para a interação social e visando a inclusão do aluno com deficiência.....	<b>27</b>
2.5 A formação de professores para a inclusão.....	<b>31</b>
<b>3 MÉTODO DA PESQUISA</b> .....	<b>34</b>
3.1 Procedimentos éticos.....	<b>35</b>
3.2 Local.....	<b>35</b>
3.3 Participantes.....	<b>36</b>
3.4 Instrumentos.....	<b>37</b>
3.5 Procedimentos de coleta dos dados.....	<b>37</b>
3.6. Descrição da intervenção.....	<b>39</b>
3.7 Procedimentos de análise dos dados.....	<b>41</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>43</b>
4.1 Especificidades do autismo no ambiente escolar e no processo de alfabetização.....	<b>44</b>
4.2 Relações interpessoais do aluno (pesquisadora, professor e demais alunos).....	<b>47</b>
4.3 Os desafios do professor com relação à inclusão e aos processos de alfabetização e de letramento.....	<b>51</b>
4.4 Processo de intervenção e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita.....	<b>55</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>64</b>
5.1 Balanço geral das dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da pesquisa	<b>64</b>
5.2 Panorama geral	<b>66</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>68</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>73</b>
Anexo I.....	<b>73</b>
Anexo II.....	<b>75</b>
Anexo III.....	<b>77</b>
Anexo IV.....	<b>79</b>
Anexo V.....	<b>80</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>81</b>
Apêndice I.....	<b>81</b>
Apêndice II.....	<b>82</b>
Apêndice III.....	<b>84</b>
Apêndice IV.....	<b>85</b>
Apêndice V.....	<b>86</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Os processos de alfabetização e de letramento são 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 torna-se 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, 2004).

Tendo exposto sucintamente a função da alfabetização e do letramento e a importância destes para o desenvolvimento do ser humano, coloca-se em pauta outro tema que, de modo crescente, vem chamando a atenção da sociedade: o autismo. O autismo é uma síndrome que apresenta como principais características as dificuldades de comunicação e de interação social. Apesar dessa defasagem em relação à interatividade com o outro, o aluno com autismo também tem o direito de desenvolver as suas potencialidades. O professor, ao considerar as especificidades desse aluno irá elaborar situações de aprendizagem nas quais seja possível atender às necessidades, ao mesmo tempo em que irá proporcionar a oportunidade do contato e da interação deste com outros discentes.

No Brasil, as pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com autismo no sistema escolar regular e público estão se intensificando, assim como as investigações sobre os processos de alfabetização e de letramento. Entretanto, ainda há uma dissociação em relação às discussões sobre esses dois temas supracitados. Pesquisas (CAPELLINI, 2004; OMOTE, 2008) apontam a necessidade de se investigar o desempenho também acadêmico de alunos com deficiência e não só as concepções de professores acerca do processo, assim como refletir sobre a socialização destes alunos, sobretudo do aluno com autismo e sua alfabetização.

Além do contexto geral, são consideradas as experiências da pesquisadora no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia, sendo que a disciplina de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi determinante para a decisão do tema desse trabalho. O interesse por essa temática foi atrelado às observações realizadas, durante o Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de ensino fundamental ciclo I, na qual havia um aluno com autismo.

Outro aspecto relevante, o qual também motivou a realização desse trabalho, foi a inquietação gerada ao observar o discurso de uma professora, em um curso sobre o método TEACCH<sup>1</sup>, da Associação dos Familiares e Amigos dos Portadores de Autismo de Bauru (AFAPAB). Nessa fala, a docente afirma categoricamente que sujeitos com autismo “nunca poderão ser letrados, o máximo que pode vir a acontecer é que ele seja alfabetizado, que seja capaz de decodificar os signos lingüísticos”.

A partir dessas inquietações, a pesquisa em questão se propôs a observar, descrever e analisar as estratégias utilizadas no processo de alfabetização de um aluno com autismo na classe comum de uma escola pública. As questões norteadoras da pesquisa foram: Como são os processos de alfabetização e de letramento de um aluno com autismo na classe comum? Qual o resultado de um apoio colaborativo no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas para o processo de alfabetização de um aluno com autismo?

Tendo em vista as políticas públicas para a educação (apostila Ler e Escrever; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010) e os meios de avaliação externa (SARESP e Provinha Brasil, por exemplo), pode-se afirmar que a inclusão escolar e a alfabetização têm se mostrado frequentes preocupações do governo com relação à educação brasileira, entretanto esses são processos que caminham separadamente no país. Observa-se isso à medida que se tem discutido cada vez mais sobre as teorias e os métodos de alfabetização, assim como em relação à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, mas pouco se vê nas produções científicas a articulação entre alfabetização e classes inclusivas.

Considerando que assim como a linguagem oral, os processos de alfabetização e de letramento são essenciais para a consolidação de relações interpessoais, reiterando a necessidade de que haja a adaptação e reflexão sobre esse processo. Em especial para os alunos com autismo, para que eles consigam comunicar-se e expressar-se socialmente, sendo capazes de compreender a sua realidade e agir sobre ela, minimizando as barreiras trazidas pela deficiência. Dessa maneira, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno com autismo precisa de um ensino diferenciado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo. É em busca dessas especificidades que essa pesquisa se faz relevante.

Tendo isso posto, teve-se como objetivo geral a se atingir ao final dessa pesquisa, a observação, descrição e análise dos processos de alfabetização e de letramento de um aluno

---

<sup>1</sup> Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para Autistas e crianças com Déficits relacionados com a Comunicação). FONSECA, 2007.

com autismo inserido em uma classe comum. Como objetivos específicos, visou-se, a princípio, verificar as dificuldades e facilidades encontradas pelo docente nesse processo de alfabetização e de letramento em questão, por meio de observação e acompanhamento da classe inclusiva, na qual se encontra o aluno com diagnóstico de autismo. Assim como, também descrever e analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita de aluno com autismo, com o apoio colaborativo do pesquisador. A pesquisa ainda teve como objetivo específico descrever o desempenho do aluno antes e depois das intervenções realizadas, observando seu desenvolvimento.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos.

Sendo o primeiro, a introdução, o capítulo subsequente subdivide-se em cinco tópicos e discutir-se-á sobre autores relevantes que fundamentam teoricamente esse trabalho.

Considerando essas inquietações supracitadas e tomando por base esses objetivos, o primeiro tópico traz um levantamento de dados sobre a temática dos processos de alfabetização e de letramento de alunos com autismo, com relação às pesquisas voltadas para esse assunto. Posteriormente, por meio de um levantamento bibliográfico, foram analisadas, no segundo subitem, as especificidades do autismo, suas terminologias, como ocorre o diagnóstico e como é realizado o tratamento. Da mesma forma, no tópico três, refletir-se-á sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência tendo em vista o processo histórico e as bases legais e identificando as dificuldades encontradas no desenvolvimento dessa temática, considerando o complexo sistema educacional do país. A quarta subdivisão irá colocar em pauta a importância do processo de alfabetização e do letramento para a interação social. Finalizando a parte teórica, no quinto tópico, analisar-se-á a formação inicial e continuada dos professores para a inclusão de alunos com deficiência.

No capítulo três, constam os processos metodológicos propostos para que a pesquisa se concretize, envolvendo, por exemplo, entrevistas com professor e a mãe do aluno com autismo, além do acompanhamento da rotina da sala de aula. O método é o cerne da pesquisa, tendo em vista que foi por meio dele que se estabeleceram os procedimentos que seriam utilizados para a realização deste trabalho.

Em um momento posterior, no quarto capítulo, apresentaram-se as análises e discussões sobre os dados obtidos com a pesquisa, este é um aspecto fundamental deste trabalho, à medida que permite articular teoria e prática de modo contextualizado e pensar sobre todas as observações e intervenções realizadas durante toda a pesquisa.

As considerações finais desse trabalho estão no quinto capítulo, o qual discute sobre toda a pesquisa de maneira geral e também se reconhece o caráter insipiente da mesma, considerando que o tema ainda carece de estudos.

Ao final desse trabalho, ainda há um tópico no qual constam as referências utilizadas para o embasamento teórico de toda a pesquisa e por fim, apresentar-se-ão os anexos e os apêndices, os quais consistem no termo livre e esclarecido e nos roteiros das entrevistas, as quais foram realizadas com o professor e com a mãe do aluno com autismo.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Os processos de pesquisa teórica do tema alfabetização e letramento de alunos com autismo**

Para definir os autores utilizados nessa pesquisa foi efetuado um levantamento nas bases virtuais da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), as quais são umas das melhores universidades do estado de São Paulo, bem como instituições de referências nacionais para estudo e pesquisa, consultou-se também a base bibliográfica do Scielo (Scientific Electronic Library Online), com o intuito de buscar artigos relacionados ao tema, além dos materiais indicados pela orientadora.

Nesse levantamento de referenciais teóricos notou-se a multiplicidade de obras sobre os temas da alfabetização e do letramento, da inclusão e do autismo, entretanto, esses estudos encontram-se paralelamente dispostos, não há uma inter-relação entre eles. Apesar da relevância e da ênfase do tema autismo na atualidade, a inclusão desses nas classes comuns de ensino fundamental ainda é pouco estudada, sendo que são escassos os estudiosos e pesquisadores nesta área específica. Contudo, onde se encontrou a maior defasagem nos referenciais teóricos foi de fato sobre a questão da alfabetização e do letramento desses alunos. O levantamento dos autores consta nas referências, no entanto os autores que mais se identificam com a proposta desse trabalho, mesmo abordando os quesitos do tema de forma dissociada, são: Gauderer, Schwartzman, Rojo, Cagliari, Soares, Bakthin, Colello, Giardinetto, Aranha, Farias e Ludke. Além de documentos oficiais e de outros autores que também foram citados no trabalho.

Em seguida, o tópico subsequente apresenta o autismo e suas especificidades, discorrendo sobre a historicidade do termo e o diagnóstico dessa deficiência.

### **2.2 O autismo e suas especificidades**

“O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e conseqüente 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).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002), as crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades.

Em 2002, o DSM-IV-TR classifica clinicamente o “Transtorno 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; seqüência de Moebius; Síndrome do X-frágil; e problemas pré e peri-natais.

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 lingüístico. 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 matérias 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 Transtornos Globais do Desenvolvimento 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 freqüentemente 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 freqüência, 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 *apud* GIARDINETTO p. 21) apontam que “o autismo e os transtornos do espectro do autismo (TEA) 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.

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 do Autismo (TEA).

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.

O próximo tópico coloca em pauta a discussão sobre a inclusão desses alunos no sistema escolar brasileiro, as políticas públicas e a realidade no processo de inserção efetiva desses alunos na escola comum.

### **2.3 Inclusão escolar de alunos com autismo**

A inclusão de alunos com autismo em classes regulares de ensino, participando de atividades pedagógicas, até algum tempo atrás, parecia ser algo impossível. No passado, os indivíduos com qualquer tipo de deficiência, como distúrbios severos de comportamento, que é o caso do autismo, eram considerados uma ameaça à sociedade. Essa realidade era traduzida para dentro das escolas, à medida que

os alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois careceriam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas e disciplinares. Achava-se que sua presença prejudicaria a aprendizagem dos outros alunos ou que até mesmo teria uma influência moral subversiva. Escolas e instituições especiais foram estabelecidas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e para garantir que essas influências subversivas fossem controladas. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999 *apud* GIARDINETTO, 2009, p.33).

No Brasil, a realidade escolar também era essa, de segregação e exclusão de crianças com autismo, bem como de todos os alunos com deficiência. No entanto, “a partir do século XVIII e início do século XIX, surge institucionalmente, a educação de crianças com deficiência, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais” (CORREIA, 2012, p. 17). Ainda assim, é somente no século XX, com a obrigatoriedade da educação básica, que são criadas as classes especiais para alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem regular “esperado”, que esses educandos passam a ter oportunidades reais de

educação escolar. Sendo que é só a partir da década de 60, do século XX, que se iniciam mobilizações em vários países, tendo como objetivo a integração de alunos com deficiência nas classes regulares.

Desse modo, a década de 60, segundo Aranha (2001 *apud* GIARDINETTO, 2009, p.34) tornou-se

marcante na promoção de mudanças no padrão de relação das sociedades com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade.

Com relação à

“evolução das políticas públicas para a Educação Especial tem-se no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, a qual aponta o direito dos ‘excepcionais’ à educação, ‘preferencialmente’ dentro do sistema público de ensino” (CORREIA, 2012, p.19).

Em seguida, a LDBEN de 1971, Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), define que se deve haver “[...] tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 2008, p.10). Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

Entretanto, essas mudanças na legislação, ainda não foram totalmente favoráveis à organização de um sistema de ensino capaz de atender às reais necessidades educacionais especiais, acabando por reforçar o encaminhamento desses alunos com deficiência para classes e escolas especiais. Esse fim acaba por contradizer o propósito de inclusão que deveria ser ressaltado, pois garante o acesso, mas não a qualidade, causando ainda mais exclusão e distanciamento desses alunos da realidade de uma sala comum de ensino.

Somente em 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), destaca-se um dos objetivos primordiais na educação inclusiva, o qual consta no Art. 3 do referido documento:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
[...] IV promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Além disso, a Constituição Federal estabelece no “Art. 206, [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Também garantindo, como dever do Estado, no Art. 208, inciso III, a garantia de

“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

No mês de junho, do ano de 1994, acontece na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO tendo como temas específicos o acesso e a qualidade da educação para todos. Reafirmando, portanto, o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças, enfatizando que a educação de pessoas “portadoras de deficiências”<sup>2</sup> é parte integrante do sistema educativo.

Em 1996, com a LDBEN desse mesmo ano, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), expressam-se alguns avanços importantes, tais como: a oferta da Educação Especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos; e a necessidade de o professor estar preparado com recursos adequados de forma a atender à diversidade presente em sala de aula.

A Resolução do CNE/CEB nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

A educação inclusiva mostra-se, então, como um novo paradigma, sob a perspectiva do qual a escola deve se adaptar para receber todos os alunos, bem como buscar formas de garantir que todos desenvolvam suas potencialidades, ou seja, que os alunos possam ser atendidos em suas necessidades. Nesse sentido, todos os alunos com deficiência ou sem deficiência têm direito de aprender a partir de currículo e metodologia flexíveis.

Mais especificamente sobre o autismo e vindo de encontro a essas discussões, a Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB (BRASIL, 2009, p.1) institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado em seu primeiro artigo indicando:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertando em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

É sabido que as dificuldades apresentadas pelas crianças com autismo, por estarem diretamente relacionadas com as habilidades de comunicação, comprometem, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Entretanto, não se pode perder de vista os objetivos

---

<sup>2</sup> Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 30 de março de 2007, o termo correto seria “pessoas com deficiência”.

educacionais, os quais não se diferem das das outras crianças e devem desenvolver ao máximo suas

possibilidades e competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem estar emocional e aproximar as crianças autistas do mundo humano de relações significativas. (RIVIÈRE, 1995 *apud* GIARDINETTO, 2009, p.23).

No Brasil há programas que auxiliam, especificamente, na melhora do desenvolvimento intelectual e social da criança com autismo como, por exemplo: o programa TEACCH (SCHOPLER, 1997 *apud* GIARDINETTO, 2009, p.24), o qual combina diferentes materiais visuais para aperfeiçoar a linguagem, o aprendizado e reduzir comportamentos inapropriados; o programa Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992 *apud* GIARDINETTO, 2009, p.25), que propõe objetivos educacionais com ênfase em ensinar algo que seja útil na realidade imediata do estudante ou que lhe seja útil em um futuro não muito distante, tornando o ambiente de ensino e os procedimentos os mais próximos possíveis do que ocorre no mundo real, dentre outros.

Sendo que

até poucas décadas atrás, as discussões sobre a educabilidade das crianças com autismo eram realizadas no contexto da educação especial, com muitos programas educacionais sendo desenvolvidos para ensinar determinadas habilidades, padrões de comportamentos e treino do uso da linguagem para estas crianças, tentando, assim, reduzir ou amenizar as dificuldades apresentadas. (GIARDINETTO, 2009, p.24).

Entretanto, é importante ressaltar que, para que a educação do aluno com autismo seja contextualizada, promover a sua integração social caracteriza-se como um aspecto fundamental. Nesse quesito, a inclusão desses alunos ao ambiente escolar é um primeiro passo muito importante, sendo que por meio dessa interação com outros alunos, o autista desenvolverá conceitos de sociabilidade importantes para o decorrer de toda a sua vida.

Nesta perspectiva, a inclusão escolar dos alunos com deficiência deve estar pautada em três pontos fundamentais:

a inclusão deve ser tratada como atitude, uma postura filosófica e não um fim em si mesmo; deve implicar uma profunda transformação na escola, para poder oferecer ensino de qualidade a todos os estudantes e deve ser tratada como um imperativo moral, em busca de uma sociedade justa, com oportunidades igualitárias a todos os cidadãos, independentemente de seus atributos, comportamentos ou afiliação grupal (OMOTE, 2008 *apud* GIARDINETTO, 2009, p.33).

E, portanto, incluir o aluno com autismo nas classes comuns,

significa não mais adequar apenas o deficiente às exigências da sociedade, porém, acima de tudo, construir uma sociedade inclusiva capaz de atender às necessidades de todas as pessoas. (OMOTE, 2008 *apud* GIARDINETTO, 2009, p.33).

Além disso, as pessoas com autismo possuem um estilo cognitivo diferenciado, ou seja, elas processam o pensamento em imagens, têm dificuldades em mudar suas rotinas diárias, decorrentes da falta da habilidade de percepção, de compreensão e de comunicação. Portanto, precisam de ambientes estruturados e organizados para aprender. (BRASIL, 2004).

Em relação aos processos educacionais,

[...] é útil dividir a tarefa em pequenas etapas e, vagarosamente, construir o todo. Deve-se aproveitar ao máximo as situações do dia-dia [...], transformando-as em oportunidades de ensino de forma a encorajar a criança a usar na prática os conhecimentos adquiridos. (GAUDERER, 1997, p.108).

Corroborando, Glat e Blanco (2007 *apud* GIARDINETTO p.46) apontam que o objetivo da proposta de uma educação inclusiva está na “possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico e que isso só poderá ocorrer, a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento”.

Desse modo, consideramos necessário investigar práticas pedagógicas com esta população em contextos inclusivos, a fim de produzir conhecimento científico, o qual poderá auxiliar a legitimar as possibilidades de desenvolvimento da linguagem escrita de alunos com autismo na classe comum.

O próximo tópico discorrerá sobre a importância dos processos de alfabetização e de letramento, como habilidade essencial para interagir e participar efetivamente da vida em sociedade.

## **2.4 A importância da alfabetização e do letramento para a interação social e visando a inclusão do aluno com deficiência**

Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que denuncia 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)

Os processos de alfabetização e de letramento têm se constituído em objetos de muitas pesquisas (CAGLIARI, 1998, SOARES, 1998; 2000; 2004, ROJO, 2009). No entanto, este processo envolvendo alunos com autismo ainda carece de estudos, pois até bem pouco tempo

estes alunos não estavam na classe comum, e alguns estudos recentes (CUNHA; FARIAS; MARANHÃO, 2008; LUDKE, 2011), já descrevem a escolarização dos mesmos na educação infantil. Como, por exemplo, o estudo de Gomes (2007) relacionado ao ensino de matemática, no qual os resultados demonstram a aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas, à medida que a intervenção ia ocorrendo. Outro exemplo, também nessa faixa etária, seria o estudo de Correia (2012), a qual pesquisou sobre como a criança enxerga a si mesma dentro de um processo de inclusão escolar. Todavia, para o ensino fundamental as pesquisas, principalmente em relação à alfabetização e ao letramento desses sujeitos, ainda são escassas, pois é recente a presença de tais alunos neste nível de ensino. Como fora evidenciado pelo estudo de revisão sobre autismo de Camargo; 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 lingüísticos. 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 desvencilhar 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 lingüísticas 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, conseqüência 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 interrelacionado, 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 lingüísticas 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 Rojo (2009) como sendo

na verdade, 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, apud ROJO, 2009, p. 44).

[...] 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 relaciona-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 idéias, 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 também deve ser encontrada 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 autismo, o qual já tem a sua deficiência diretamente relacionada à interação com o outro, precisa inevitavelmente se apropriar coerentemente dos códigos da linguagem escrita.

Sintetizando as ideias vistas anteriormente, pode-se dizer que as crianças com autismo caracterizam-se principalmente pela sua introspecção com relação às demais, apresentando

dificuldades em relacionar-se com os outros. Sendo que há diversas causas possíveis, mesmo que não comprovadas, para o aparecimento dessa deficiência. Assim como há também vários tratamentos que auxiliam no desenvolvimento da criança com autismo, 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 autismo na sociedade. Isso ocorre em decorrência da maior possibilidade de quebrar as barreiras da deficiência, 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 essa deficiência. Dessa maneira, estar-se-ia proporcionando à criança com deficiência a oportunidade de tornar-se mais autônoma, à medida que ela possuiria mais uma forma de interação com o mundo externo.

O item subsequente aborda a questão da formação de professores e a importância da mesma para a realização efetiva de uma educação escolar inclusiva.

## **2.5 A formação de professores para a inclusão**

Nos últimos anos, no Brasil, após os dez anos subsequentes à publicação da Declaração de Salamanca, em 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 proporcione 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. 36-37), 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 inclusão escolar não é um simples acesso e depósito de alunos, com algum tipo de deficiência, numa 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 pré-estabelecidos 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 e 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.

Após as reflexões teóricas sobre o tema, no tópico subsequente, será apresentado o método que foi utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

### 3 MÉTODO DA PESQUISA

O método da pesquisa em questão foi pensado tendo como base os objetivos citados anteriormente, os quais, de modo geral, visam a descrição e a reflexão sobre o processo de alfabetização de um aluno com autismo inserido em uma classe comum, por meio de uma intervenção colaborativa.

Tendo como base a análise aprofundada que se pretendia fazer sobre o cotidiano de uma sala de aula onde se presencia a inclusão de um aluno com autismo e a análise do processo colaborativo, o meio mais pertinente para a viabilização dos objetivos propostos seria com uma pesquisa qualitativa com caráter participativo. Essa metodologia de pesquisa envolve a observação intensiva e de longo tempo em um ambiente natural, além do desenvolvimento de entrevistas com os participantes do estudo. Isso porque, de uma forma geral,

os métodos qualitativos são menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos (RENEKER, 1993, p. 493).

Assim como o registro vasto, subjetivo e detalhado do que acontece nesse ambiente, a interpretação e a análise de dados utilizando descrições e narrativas sobre a realidade do contexto escolar a ser observado. “A pesquisa qualitativa é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos” (RENEKER, 1993, p. 499).

A pesquisa-participante segundo Brandão (1985) resultaria em uma atividade educativa de investigação e ação social, o que fora realmente uma das motivações para o desenvolvimento da pesquisa.

A presente pesquisa foi composta por várias etapas, as quais estão descritas de forma mais explicitada a seguir.

### 3.1 Procedimentos éticos

Primeiramente, o projeto de pesquisa fora enviado para o comitê de ética, para que estivesse condizente às normas éticas e possibilitasse a iniciação das intervenções da pesquisa propriamente dita. O projeto fora aprovado, o número do CAAE para consulta na Plataforma Brasil é 16724113.0.0000.5398.

No início da coleta de dados da pesquisa, foi entregue à diretora da escola o termo de consentimento livre e esclarecido, para que a mesma demonstrasse ciência e aprovasse o desenvolvimento da pesquisa. O termo também foi entregue à professora da sala em questão e para a mãe do aluno com autismo, sendo que ambas autorizaram e consentiram que a pesquisa fosse realizada. O modelo do termo de consentimento livre e esclarecido consta no Apêndice I.

### 3.2 Local

O estudo foi realizado em uma escola pública, localizada em um bairro periférico do município de Bauru, na qual há um aluno com autismo, regularmente matriculado no ensino fundamental ciclo I. Apesar de situar-se em um bairro onde residem moradores de classe média a escola atende em sua maioria alunos de classe baixa, os quais são desfavorecidos social e economicamente, provenientes de diversos bairros vizinhos e também distantes. Isso porque se situa perto de uma das entradas para o município, por isso vários alunos que moram em locais afastados da cidade acabam por optar pela escola participante da pesquisa. Os bairros caracterizam-se pela falta de infraestrutura, algumas localidades não têm saneamento básico (não há coleta seletiva, algumas ruas não são asfaltadas, não há postos de saúde e pontos de lazer comunitário também não são encontrados)<sup>3</sup>. Nos bairros predominam pequenos comércios e residências, sendo relativamente escasso o setor de prestação de serviços.

Há na escola uma considerável quantidade de outros casos de inclusão de alunos com deficiência, sendo essas as mais variadas: visual, auditiva, intelectual, física, entre outras. Segundo os dados divulgados no ano de 2011 pelo INEP, a escola apresenta um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): 4,1, estando entre as mais baixas notas do município, que teve como média a nota 5,5.

---

<sup>3</sup> Esses dados baseiam-se em um levantamento diagnóstico do bairro, feito pela pesquisadora, ao visitar alguns bairros nos quais moram alguns alunos e entrevistar alguns moradores desses locais. Esse levantamento foi feito mediante um questionário, retirado do levantamento diagnóstico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o qual consta no anexo III.

A escolha da escola deveu-se por intermediação indireta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo que como bolsista desse projeto pude entrar em contato com um inspetor de alunos, o qual indicou uma sala de outra instituição escolar, onde havia um aluno com diagnóstico de autismo. Após a indicação foi elaborada uma apresentação do projeto de pesquisa e esse foi levado à instituição recomendada, onde fora apresentado primeiramente para a diretora e para a professora da sala de recursos (educação especial). Em um momento posterior a pesquisa foi apresentada à professora da classe na qual seria realizada a coleta de dados. A diretora e as duas professoras aprovaram o projeto e concederam o aval positivo para que a pesquisa se iniciasse o quanto antes, à medida que estavam com dificuldades para lidar com os casos dos alunos com autismo. Na escola há dois casos de alunos com esse diagnóstico e como são os primeiros que a escola já teve comprovadamente, afirmaram ainda não saber ao certo o que poderia ser feito no âmbito educacional e escolar desses discentes.

### **3.3 Participantes**

Tendo selecionado a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como a sala, pode-se dizer que participaram do estudo, diretamente, um professor e o aluno com autismo e, indiretamente, todos os alunos da sala de aula da referida professora (27 alunos). Por se tratar de uma pesquisa participante, também será considerado para análise o registro das impressões da pesquisadora ao longo do processo.

O aluno escolhido tem diagnóstico de autismo pela SORRI de Bauru, instituição que atende pessoas com deficiência, tendo como finalidade promover o acesso pleno, imediato e a participação ativa das pessoas com deficiência no dia-a-dia da comunidade<sup>4</sup>. O aluno frequenta a SORRI duas vezes por semana em horários alternados aos da aula na escola comum. Além disso também faz atendimento especializado com a psicopedagoga da sala de recursos, a qual é responsável por fazer atendimento com o aluno duas vezes por semana também no contra-turno do horário em que ele estuda. O sujeito da pesquisa encontra-se cursando o 2º ano do Ensino Fundamental ciclo I, no período da tarde, e no início da pesquisa ainda não estava alfabetizado, distinguindo apenas algumas letras e identificando um número ínfimo de sílabas. A princípio foi discutido com a professora sobre a possibilidade de acompanhar a rotina do aluno para que posteriormente, mediante a verificação dos interesses do aluno, fosse possível planejar intervenções que fossem mais contextualizadas com a

---

<sup>4</sup> Dados retirados do site da SORRI de Bauru: <http://www.sorribauru.com.br/>

realidade do aluno e contribuíssem para os processos de alfabetização e de letramento do mesmo.

A professora da sala, segundo entrevista realizada no início das observações, tem 58 anos, atua na rede estadual há 22 anos, tendo como formação apenas o magistério e leciona somente no período da tarde da instituição na qual foi realizada a pesquisa. Mora em um bairro periférico, distante da escola, pega dois ônibus todos os dias para ir e para voltar da escola. Não possui carro, portanto é totalmente dependente do transporte público. Não teve nenhuma experiência com alunos com deficiência até o presente ano, esse foi o primeiro em que teve alunos da educação especial em sua sala.

### **3.4 Instrumentos**

Os instrumentos utilizados foram: entrevistas semi-estruturadas com a professora (inicial e final) e com a mãe do aluno com autismo; diário de campo; avaliação diagnóstica e registros do aluno durante todo o processo de intervenção.

### **3.5 Procedimentos de coleta de dados**

Posteriormente, à aprovação do comitê de ética e da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, realizou-se uma entrevista inicial com a docente da classe em que se encontra o aluno com deficiência. Essa entrevista teve o intuito de analisar a visão do professor com relação à política de inclusão escolar, bem como os conhecimentos do docente a respeito desse tipo de deficiência. Foi decorrente de uma entrevista semi-estruturada, a qual fora gravada com imagem e áudio, sendo posteriormente transcrita, o roteiro da mesma encontra-se no apêndice II.

Também foi feita uma avaliação inicial do desempenho acadêmico do aluno, tendo em vista diagnosticar mais precisamente as limitações do aluno e o nível de desenvolvimento em que ele se encontra, para ser possível uma intervenção adequada à realidade do mesmo. Essa avaliação inicial consistiu na escrita de uma lista de palavras, a contação de uma história, com o relato posterior pelo aluno do seu entendimento sobre a mesma, e observação geral das anotações que o aluno realizava no decorrer da aula. A lista de palavras e a história para a contação foram discutidas com a professora da sala, tendo em vista buscar temas que fossem interessantes para o educando e pudessem contribuir para o contato inicial com a pesquisadora e também para o diagnóstico do desempenho escolar, à priori, do mesmo.

Para melhor analisar e compreender como fora o desenvolvimento da linguagem escrita pelo aluno com autismo, realizou-se também uma entrevista com a mãe do aluno, a qual também foi semi-estruturada e o roteiro encontra-se no apêndice III.

Após essas etapas citadas anteriormente, iniciou-se a observação do cotidiano escolar, analisando as práticas de inclusão e de alfabetização em sala, por meio de acompanhamentos feitos três vezes por semana durante o 1º semestre (dois bimestres) letivo de 2013, de fevereiro a junho do referido ano. O roteiro base para as observações encontra-se no apêndice IV.

Esse período não se tratou apenas de uma observação, o objetivo seria um apoio colaborativo à professora, à medida que a pesquisadora iria auxiliar no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização para o aluno com autismo. Para isso, buscaram-se, também, cursos<sup>5</sup> os quais esclarecessem práticas contextualizadas de alfabetização para alunos com autismo, bem como outros que aprofundassem os conhecimentos sobre essa deficiência e sobre inclusão escolar. Além da análise em sala de aula, a pesquisadora e o professor teriam um horário para planejamento conjunto das atividades a serem desenvolvidas (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC).

Todas essas informações coletadas no período de observação e as intervenções foram registradas em um diário de campo, no qual está parte do material necessário para as análises: desde as atividades aplicadas e produções do aluno, até as observações feitas pela pesquisadora durante as aulas.

Depois do tempo de observação e intervenção previsto fez-se uma entrevista final com o professor e uma avaliação final do desempenho escolar do aluno, tendo em vista observar, comparar e analisar os resultados do trabalho cooperativo. Esse instrumento de pesquisa encontra-se no apêndice V, a avaliação final do desempenho do aluno foi gradativa e processual, observando as evoluções e involuções do aluno durante a pesquisa.

Com os dados das entrevistas que foram realizadas, procederam-se a transcrição das mesmas e posterior análise.

### **3.6 Descrição da intervenção**

---

<sup>5</sup> Mini curso: Prática de leitura por alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental - 2012; Mini-curso: O discurso e a prática de professores alfabetizadores: em foco a resignificação acerca das dificuldades de aprendizagem - 2013; Curso: Entendendo o Funcionamento da Pessoa com Autismo na Perspectiva da Aprendizagem - Possibilidades a partir do Programa Teacch - 2012.

A intervenção teve início após quatro semanas de observação, sendo que durante este período antecedente, além de observar já ocorria um acompanhamento direcionado e mais específico ao aluno com autismo.

Posteriormente partiu-se da avaliação diagnóstica para começar as intervenções, sendo que a primeira atividade baseou-se na distinção entre números e letras. Apresentou-se os números ao aluno por meio do calendário, que era um tema trabalhado com os alunos da classe. Elaborou-se um calendário feito em cartolina, com os números em um tamanho grande e em papel colorido, para que chamasse a atenção do aluno. As atividades com o uso do calendário foram realizadas de modo a contar os dias que faltavam para o aniversário do aluno, sendo essa uma data que ele relembrava constantemente.

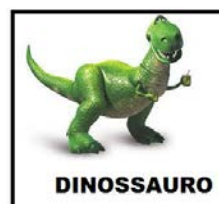
Nessa perspectiva, a pesquisadora ia mostrando ao aluno que a função dos números era diferente das letras. Fazendo-o perceber, em diversos momentos durante a aula (cabeçalho, escrita do nome, contagem dos alunos presentes, etc), que apesar de signos arbitrários, de uma maneira geral, os números são utilizados para contar e as letras para escrever.

Na seqüência trabalhou-se com um equívoco notado pela pesquisadora em relação à correspondência do significante e do significado, sendo que o aluno acreditava que uma letra já conseguiria representar uma palavra. A intervenção consistiu na confecção de um alfabeto móvel, o qual foi trabalhado juntamente a cartões com imagens do cotidiano e do interesse do aluno (dinossauro, cachorro, entre outras palavras), e além das imagens havia logo abaixo a escrita da figura representada. Nessa atividade o aluno faria as listas de palavras dadas pela professora utilizando o alfabeto móvel com as figuras. Para que tal prática fosse possível, a pesquisadora observou as listas que havia no livro didático e confeccionou os cartões (os temas eram: amigos da classe, família, comidas típicas de festa junina). Após a desconstrução da antiga concepção do aluno sobre as letras e sua representatividade, esse alfabeto foi utilizado até o final das intervenções como um instrumento de apoio do discente, por meio do qual eram ensinadas novas palavras a ele.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

**Imagem 2:** Letras do alfabeto móvel e exemplo de cartão



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Logo após a confecção do alfabeto móvel iniciou-se a elaboração de um álbum de fotografias, devido à intensa dificuldade do aluno em se relacionar com os demais discentes da sala. Esse álbum não pôde ser divulgado, tendo em vista que a escola não permitiu que o material fosse registrado por meio de fotografias, devido às imagens das outras crianças que estavam nele. Esse álbum consistiu em fotografias de todos os alunos da sala, com seus respectivos nomes abaixo das imagens.

**Imagem 3:** Capa do álbum elaborado com as fotos das crianças.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

**Imagem 4:** Exemplo de como as fotos foram colocadas no álbum.<sup>6</sup>



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Além dessas intervenções também se utilizou um livro tridimensional sobre dinossauros, durante três meses da intervenção, sendo que esse era um tema que notadamente interessava o aluno com autismo e o fazia ter um contato maior com a leitura e com a escrita. O contato com a linguagem escrita também ocorreu por meio de gibis e livros que ficavam dentro de uma caixa, utilizada geralmente às sextas-feiras em que a professora deixava os alunos pegarem livros na segunda metade da aula.

### **3.7 Procedimento de análise de dados**

A análise dos dados foi realizada por intermédio da “*análise de conteúdo*” (BARDIN, 1977). A análise do conteúdo permite a atribuição de relevância aos comentários diretos extraídos das aulas e das entrevistas, considerando-se as palavras empregadas e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as ideias, a frequência, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas.

Para a análise, foram selecionados alguns episódios que contemplam o objeto de estudo, os registros do diário de campo e as entrevistas com a mãe e com a professora, agrupando-os em categorias de acordo com similaridade ou recorrência, pertinência e relevância para exame.

As produções do aluno foram analisadas estabelecendo um comparativo entre seu desempenho antes e depois da intervenção. Observando se houve avanços, retrocessos ou manteve-se inalterado o desenvolvimento escolar do aluno, com relação, especificamente, aos processos de alfabetização e de letramento. Objetivando refletir de maneira crítica sobre a

---

<sup>6</sup> A gestão da escola não autorizou que as fotografias fossem divulgadas nesse trabalho, apenas os materiais.

influência das intervenções feitas pela pesquisadora na vida escolar do aluno com autismo, bem como na sua interação com os demais colegas da sala.

Tendo em vista todo esse processo de investigação, também foram analisadas todas as práticas desenvolvidas, principalmente que estejam vinculadas ao processo de alfabetização, e referentes a esse aluno com autismo. Para tal, também foram escolhidos alguns episódios a serem analisados, os quais terão função de ilustrar possíveis facilidades e dificuldades no processo.

O diário de campo da pesquisadora foi analisado por meio da *análise do conteúdo* apresentado, sendo possível investigar os dados obtidos com a observação do cotidiano escolar em relação ao processo de alfabetização do educando com autismo, além de também analisar o tratamento da professora e dos outros alunos para com ele.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram observados dois bimestres do cotidiano da classe inclusiva, sendo que nessa havia dois alunos que se enquadram nos Transtornos Globais do Desenvolvimento, um com autismo caracterizado leve e uma discente com Síndrome de Asperger. Contudo, a pesquisa e as intervenções foram direcionadas ao aluno com autismo, porque a aluna com Síndrome de Asperger já estava alfabetizada desde o 1º ano, não se enquadrando nos quesitos para sujeito dessa pesquisa.

Dividiu-se a análise dos dados em cinco categorias: Balanço geral das dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da pesquisa; Especificidades do autismo no ambiente escolar e no processo de alfabetização; Relações interpessoais do aluno (professor, pesquisadora e demais alunos); Os desafios do professor com relação à inclusão e aos processos de alfabetização e de letramento; Processo de intervenção e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Primeiramente, analisaram-se as características específicas do aluno com autismo, as quais estavam refletidas na escolarização, que inclui os processos de alfabetização e de letramento do mesmo. Após essa análise, foi feita a descrição de como foram formados os vínculos do aluno com a pesquisadora, com a professora e com os demais alunos da sala, para que fosse possível observar e analisar as características específicas do autismo nas relações que permeiam o dia-a-dia escolar do aluno. Tendo em vista essas relações, foi possível fazer uma análise sobre a inclusão escolar desse aluno, bem como observar as interferências dessas relações nos processos de alfabetização e de letramento deste. Outro item analisado foram os desafios do professor com relação à inclusão de alunos com deficiência e também suas dificuldades nos processos de alfabetização e de letramento, considerando como base para a discussão a formação inicial e continuada do profissional docente. Em um último item mostrar-se-ão as análises feitas mediante as intervenções realizadas, ressaltando desde o planejamento das atividades até a execução e resultados das mesmas, trazendo à tona as facilidades e dificuldades dessa fase da pesquisa, fazendo também uma análise de como e qual foi o desenvolvimento da linguagem escrita do aluno com autismo.

A caráter de facilitar a compreensão do texto, mas não deixando de preservar a identidade do sujeito participante da pesquisa, ir-se-á chamar o aluno com autismo pelo nome fictício de Diego durante a análise dos dados.

#### 4.1 Especificidades do autismo no ambiente escolar e no processo de alfabetização

Sobre o que fora observado do comportamento autístico de Diego, pode-se destacar, principalmente, a pouca ou quase nula, interação com os demais alunos da sala no início do ano letivo, sendo que se comportava dessa maneira em todas as aulas (português/matemática, artes e educação física). Na maioria das vezes, fazia as atividades sozinho, apesar da disposição física da sala de aula colocá-lo sempre em dupla com outro aluno. Pedia para ir ao banheiro frequentemente e ficava andando pela escola, até que alguém (inspetor, vice-diretor, coordenadora) o mandava ir para a sala.

Essa constatação vai ao encontro do que está descrito pelo documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sobre as características dos alunos que se enquadram na segunda categoria do público-alvo dessa modalidade de ensino. No entanto, ao observar os momentos de brincadeira, não somente fora da sala de aula, como dentro da mesma, pôde-se notar uma mudança no comportamento de Diego. Um dos fatos que possivelmente contribua para essa mudança, principalmente nos momentos de intervalo, seria a questão de esse aluno ter um irmão gêmeo, o qual estuda em outra sala da mesma escola, e durante o intervalo eles podiam se encontrar e brincar juntos. O aluno mudava até a expressão em seu rosto, transparecendo alegria e brincando como uma criança sem qualquer deficiência. Contudo, ao retornar para a sala, voltava-se a se fechar e demonstrar cansaço para realizar as atividades.

Esse comportamento é também retratado na pesquisa de Martins (2009), que questiona a natureza do jogo de faz de conta como possibilidade de desenvolvimento, aprendizagem e interação social e busca analisar os modos como as crianças com autismo se orientam para as pessoas e objetos durante as atividades lúdicas. Na análise dos dados, a autora relata que vários comportamentos das crianças com autismo estudadas diferem do que é retratado nas descrições da literatura sobre o assunto, as quais apontam para a grande dificuldade em estabelecer contato social e dirigir o olhar para as pessoas, fixando-se somente em objetos ou fazendo movimentos estereotipados. Segundo a autora,

[...] a esfera do brincar surge como um espaço social que merece grande atenção, para pensarmos as práticas educacionais destinadas a crianças autistas. Nela podem ser identificadas as reais dificuldades e necessidades de cada criança em particular e pode ser realizado um trabalho de significação, que é base para qualquer avanço no desenvolvimento e na aprendizagem (MARTINS, 2009, p.89)

Outros estudos (ANJOS, 2013) também apontam para esses resultados, tendo em vista que nos momentos de brincadeira, o aluno com autismo mostrava-se interessado e não apresentava comportamentos característicos dos transtornos globais do desenvolvimento.

Apesar de não se mostrar totalmente aberto à interação com os demais alunos, Diego procurava brincar a sua maneira.

Na hora do intervalo, as crianças podem ficar no refeitório ou em um espaço ao ar livre, onde fica a quadra de esportes. Diego corre pelo pátio do refeitório, junto com seu irmão, eles brincam com outros meninos. Percebe-se que a brincadeira consiste em um jogo de faz de conta, no qual algumas crianças são os mocinhos, outras os bandidos e algumas meninas fazem papel de moças que foram sequestradas. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/03/13)

Esse fato mostra-se bastante interessante, à medida que, por meio das primeiras pesquisas sobre autismo, acreditou-se por muito tempo que as pessoas com autismo tinham o desejo de se isolar, sendo que qualquer interferência externa lhe era penoso. “Havia a tendência de se proteger a criança em relação a essas interferências, tanto nos espaços formais de tratamento e educação, quanto nos espaços informais”. (BRASIL, 2010, p. 11). Dessa forma, provocava-se o isolamento das crianças com autismo, que mesmo nas escolas de educação especial não tinham contato com seus pares, baseando-se nessa crença da reclusão total.

Durante a observação da brincadeira, em contrapartida a essa teoria, nota-se que nenhuma das crianças apresenta qualquer comportamento preconceituoso que lhe impeça de interagir com o aluno com autismo. Pelo contrário, “todas as crianças brincam normalmente, como quaisquer outras nessa faixa-etária, inclusive a criança com autismo mostra-se como uma das que mais se diverte com o momento lúdico” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/03/13). Dessa maneira, evidencia-se que os alunos com autismo possuem dificuldade para interagir com o outro, resultado de déficits na função executiva do aluno com autismo, como fora explicado anteriormente. Entretanto, isso não significa que eles são aversivos ou não querem ter contato com o outro, acreditar nisso, seria condená-los ao isolamento social, sem que eles pudessem ter a experiência de se relacionar com os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano.

Com relação à influência do comportamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, foi notável a interferência das mudanças do dia-a-dia no humor e também na disposição de Diego para se apropriar dos conteúdos acadêmicos. Diversas vezes, quando havia situações as quais não eram rotineiras para o aluno, o comportamento mudava subitamente e sua predisposição para participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem parecia esvaír-se. A atitude mais frequente era o aluno ficar encolhido embaixo da cadeira, como um ato desesperado para que aquele momento passasse mais depressa.

A frustração era outro fator que se mostrou bastante influente no processo de ensino-aprendizagem, posteriormente, com base na entrevista com a mãe do aluno foi possível

compreender melhor o porquê desse comportamento perfeccionista. A mãe era extremamente rigorosa com o filho, não se conformando com o não-aprendizado de Diego já na educação infantil, fazendo atividades para memorização do alfabeto depois do horário escolar e não aceitando o erro do aluno. Contudo, ao ver que Diego não estava conseguindo progredir nos estudos com aquela metodologia e se mostrava cada vez mais desmotivado, formulou várias hipóteses: culpabilizou a professora, por não o estar ensinando como deveria; depois achava que a culpa era dela mesma, que talvez não tenha educado o filho de maneira adequada; e somente por fim aceitou que talvez pudesse haver algo que diferenciasse Diego das demais crianças.

Essa cobrança excessiva da parte materna, acabou por resultar em um comportamento perfeccionista excessivo do aluno com autismo, como por exemplo tem-se alguns registros retirados do Diário de Campo:

Após 20 minutos do início da aula, o aluno começa a escrever o cabeçalho que a professora havia colocado na lousa. Percebe-se que Diego apenas copia a grafia das letras, no entanto, de modo impressionantemente correto, desenha-as perfeitamente dentro das linhas e quando o traço fica torto ou não corresponde ao que ele espera, Diego apaga a palavra e começa novamente. (DIÁRIO DE CAMPO 11/03/13)

Além do perfeccionismo também se nota a “dificuldade do uso da imaginação, que se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança” (BRASIL, 2010, p. 11). Em consonância com essa descrição, que consta no exemplar sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento, da coleção sobre A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, há um episódio do aluno com autismo que reflete essa situação.

Durante a aula de artes, a professora conta-lhes a história de um coelho pintor. Posteriormente pede para que os alunos desenhem o momento que mais gostaram e deixa o livro aberto, apoiado na lousa, em uma página com uma ilustração do coelho (que não era comum, era feito de pano). Diego quer a qualquer custo desenhar aquela ilustração que a professora deixara na lousa, mas não aceita fazer um desenho que seja parecido, precisa ser idêntico. Ao tentar incessantes vezes, Diego acaba por desistir de desenhar, amassa a folha de papel e se esconde debaixo da mesa, chorando. (DIÁRIO DE CAMPO 13/03/13)

Em um discurso emotivo, a mãe retrata como fora difícil a adaptação de Diego na escola, desde a educação infantil, cursada em uma creche próxima à escola na qual foi feita a pesquisa.

Mãe: Ele chorava todos os dias, brigava com todos os amiguinhos, né, tirando quando ele não mordida eles. Ai era duro, uma vez ele bateu na professora, aí né, eu fui chamada na escola, nossa, todo mundo, assim, pai, outros pais, mãe de aluno, vinha me falar que meu filho era mal educado, que eu não dava educação.

A falta de informação da população em geral e, principalmente dos familiares dos alunos com autismo, acaba resultando no atraso do diagnóstico do discente, pode gerar situações extremamente traumáticas para a criança, bem como para os pais, como é o caso do relato transcrito da entrevista com a mãe.

Mãe: Porque assim, eu batia muito nele, eu batia muito mesmo. É que quando você não sabe... Porque assim... Teve um dia... Ai meus olhos até enchem d'água... que eu tava com tanta raiva, que todo mundo vivia me falando isso, né, sabe assim... e ele não parava de gritar, que eu bati nele no meio da rua, nossa, bati mesmo. Ainda uma mãe veio atrás de mim e perguntou se eu estava ficando louca, que não podia fazer isso com a criança, mas na hora da raiva, a gente não pensa em nada, né?! Queria ir bater nela também de tanto ódio que eu tava. Mas agora, a gente vê que não era culpa dele, né, que por causa desse problema que ele tem que ele fazia essas coisas, não era birra, nem malcriação. Eu me arrependo, nossa, muito, nossa, demais mesmo, de não saber antes, né, porque a gente vai pelo que os outros falam, e acaba batendo, brigando.

Nesse sentido, deve haver mais pesquisas e divulgações na mídia que levem conhecimento científico à população em geral, objetivando que se atentem às características, procurem um especialista, e possam realizar o diagnóstico o quanto antes. Isso porque, o quanto antes for diagnosticado, mais rapidamente ir-se-á poder desenvolver práticas diferenciadas e específicas para crianças com autismo, podendo, assim, potencializar o aprendizado do aluno (MELLO, 2004).

#### **4.2 Relações interpessoais do aluno (pesquisadora, professor e demais alunos)**

Tendo em vista a conversa com a diretora no início do ano, foi possível, logo na primeira semana de aula, já ter contato com a sala na qual seria realizada a pesquisa. A apresentação inicial foi feita pela professora da classe, explicando aos alunos, basicamente, quem era a pesquisadora, a função que teria dentro daquele espaço e por quanto tempo seria esse acompanhamento.

Devido ao fato de ter começado as observações da pesquisa no começo do ano, o aluno pôde ir estabelecendo um vínculo com a pesquisadora, quando simultaneamente, criava-o com a professora, o que favoreceu a pesquisa. Isso porque uma das principais barreiras segundo Gauderer (1997) seria a da interação do aluno com autismo com os demais sujeitos ao seu redor.

No início do ano letivo, o aluno não interagiu com a pesquisadora, nem mesmo com os demais alunos. No entanto, não ficava sentado na cadeira, movimentava-se pela sala o tempo todo, brincava sozinho, raras vezes copiava o que estava na lousa, na maioria das vezes apenas começava, porque quando a professora apagava o quadro negro ele ainda não havia terminado de copiar.

À medida que esse vínculo ia se fortificando, observou-se que o aluno sentia-se mais confortável para fazer questionamentos sobre a aula, bem como a sua participação ia sendo mais evidente naquele espaço.

Desde a primeira semana de observação, já foi possível notar que a professora tratava o aluno com autismo de maneira desigual dos demais, tanto no que se refere aos conteúdos trabalhados em sala quanto em relação ao tratamento pessoal. Até mesmo a linguagem utilizada pela professora ao falar com esse aluno era diferente, o que acabava sendo prejudicial para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita do aluno. À medida que a fala do aluno já não era tão bem articulada, e a professora agia com indiferença perante essa situação, concordando com tudo o que o aluno dizia, sem muitas vezes não ter nem ao menos compreendido o que ele havia falado. Além de infantilizar a linguagem, caracterizando a falta de credibilidade no potencial do aluno, tratando-o com desigualdade, podendo ser considerado até mesmo um tipo de preconceito, à medida que o aluno está sendo privado de seu direito de ser tratado com igualdade, como retrata a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Durante os quase cinco meses de acompanhamento da sala, notou-se que a postura da docente, em todos os momentos se curvava para a distinção no tratamento do aluno com autismo, isso dificultava o desenvolvimento tanto da escrita como em relação à interação do mesmo com os demais alunos. Isso ocorria à medida que, pelo tratamento ser diferenciado, os outros discentes acabavam por internalizar esse comportamento da desigualdade e não buscavam interagir com Diego.

Com a justificativa de ser impossibilitada de parar a aula em detrimento de alguns alunos, vistos pela docente como os “mais lentinhos”, ela ia avançando com os conteúdos, sendo que a grande maioria da sala ainda não havia terminado. Contraditoriamente, ao invés de priorizar os alunos com mais dificuldade, a professora acabava por ditar o ritmo das atividades com base nos alunos que tinham mais facilidade, os quais já eram alfabetizados.

Um episódio, com relação a essa apropriação do discurso da professora sobre os alunos com deficiência, na maioria dos casos observados na pesquisa, serem taxados de modo pejorativo como incapazes, reflete-se na fala de um dos alunos a uma professora substituta.

A aluna com Síndrome de Asperger não respondeu ao que fora solicitado no questionamento da professora, sobre qual doce mais gosta de comer. Isso porque no momento da pergunta, a discente estava distraída com seus desenhos diários e não prestando atenção na docente. A sala inteira ri da aluna, a professora fica sem entender o que aconteceu e outra aluna diz:

Aluna y: Ai tia não liga não, ela tem probleminha mesmo, ela é meio lerdinha tia.  
Outros alunos, vendo que a professora não está entendendo muito bem a situação e também se manifestam:

Aluno x: Ela e o Diego tia, esse aí da frente ó, têm uns problemas, é difícil pra eles entender algumas coisa, são meio burrinho. Eles gosta de fica desenhando, dá um desenho pra eles tia. E pra mim também. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/03/13)

Compreende-se que essa situação decorre tanto do discurso constante da professora de que esses alunos são mais lentos, quanto das atividades diferenciadas (infantilizadas e sem conexão com o currículo comum aos demais alunos), selecionadas de modo inapropriado pela docente. Os alunos estão se apropriando de um discurso externo, esse processo é analisado por Bakhtin, quando afirma que “o discurso do pai, do padre, do professor é um discurso de autoridade, que espera e acolhe anuência, adesão acrítica e repetição.” (Bakhtin, 1975 apud ROJO, 2010, p. 50).<sup>7</sup>

Em contrapartida, baseado nas observações durante o semestre pôde-se fazer um levantamento, ainda que superficial, sobre o desenvolvimento da escrita dos demais alunos da sala também. No qual constata-se que o grupo de alunos, os quais tinham certa facilidade com os conteúdos, consistia em apenas 06 crianças, o que de um total de 27, representa 22% da classe toda. Sendo assim, os outros 78% ficavam à margem do aprendizado, ou seja, as aulas eram planejadas seguindo o desenvolvimento da minoria, enquanto a maioria não compreendia o que estava sendo dito, ou não conseguia executar as atividades.

Essa dinâmica é resultado de uma formação tradicional, na qual os alunos não podiam conversar, a sala exemplo era aquela com pouco ou nenhum barulho, os bons discentes seriam aqueles que permanecessem sentados durante a aula e não fizessem nenhum questionamento, que seriam apenas depósitos de conteúdos. Assim como afirma Freire (1981), o qual define a questão da educação bancária e os reflexos para a sociedade, em contrapartida à educação libertadora, a qual seria a solução de revolução para os oprimidos da sociedade.

A própria professora admitiu, durante a entrevista inicial, que está cada vez mais difícil ensinar os alunos, tendo em vista a mudança sócio-cultural que tivemos na sociedade durante esses mais de 20 anos em que ela leciona

No meu tempo de magistério não tinha essas teorias aí, construtivismo, essas coisas. Era só a cartilha, que eu ainda acho bem melhor, porque antes o pessoal aprendia, respeitava a professora, hoje ta cada dia mais difícil, você vê aí, tem muito aluno nessa sala desinteressado, que não quer nada da vida. Aí falam que você não pode mais usar a cartilha, que tem que dar textos na aula, eu tento, faço minha parte, mas às vezes parece que não dá certo.

---

<sup>7</sup> Essa influência do discurso do outro na fala dos alunos, bem como a reprodução do mesmo, foi discutida em sala, na disciplina de Conteúdos e Metodologia para o Ensino de Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia, na Unesp de Bauru. A explicação da Profª. Dra. Rosa Maria Manzoni consistia na fala de que as vozes alheias aos sujeitos passam por um processo de apropriação, sendo que o sujeito faz as suas inferências e relações com o que foi lido/escutado, de maneira a tornar essas vozes alheias, vozes próprias. O processo seria então: vozes alheias – vozes próprias-alheias e vozes próprias.

Não só foi a primeira experiência da professora da classe com alunos com deficiência, como havia dois ao mesmo tempo, uma aluna diagnosticada com Síndrome de Asperger e outro com autismo de grau leve. Tendo isso em vista e também a defasagem na formação da professora já discutida anteriormente, a promoção de uma aula inclusiva, na qual as potencialidades de todos os alunos fossem desenvolvidas não se concretizou.

Foi possível evidenciar isso em vários episódios, como, por exemplo, enquanto os demais alunos faziam atividades de escrita de palavras ou de leitura, ela entregava ao aluno com autismo uma xerocopia de um livro de gravuras, onde o aluno só tinha que pintar. As adaptações que a docente fazia para o aluno consistia em facilitar a atividade, e não fazer com que o aluno pudesse realizar a mesma atividade que os demais por meios diferentes.

A própria professora afirmava que não sabia como lidar com esses alunos, devido à falta de formação para tal. Durante as entrevistas a mesma afirma:

Acho que o Estado deveria dar um curso pra gente saber como trabalhar com esses alunos, porque eu fiz magistério já tem muito tempo e na minha época não tinha essas coisas. [...] Falam que a gente tem que incluir os alunos e que todo mundo tem que aprender as mesmas coisas, mas você vê, eles não conseguem acompanhar.

A fala transcrita acima retrata como a professora estereotipa os alunos com deficiência, relatando o próprio descontentamento com as políticas públicas adotadas, as quais, na maioria das vezes, por serem impostas verticalmente acabam por não visualizar a situação pelo lado do docente, o qual irá ser o agente principal na concretização dessas políticas. Esse paradoxo faz com que a própria docente não acredite na sua potencialidade e papel enquanto educadora em criar estratégias para que o aluno tenha condições de realmente aprender e internalizar aquilo que está sendo ensinado.

Com relação à interação de Diego com os demais alunos da classe, praticamente metade deles já havia convivido no ano anterior, porque na escola há apenas duas salas de primeiro e segundo ano, e a maioria dos alunos permaneceram na escola de um ano para outro. Entretanto, era perceptível que pouquíssimos alunos procuravam relacionar-se com o aluno com autismo, não só com ele, mas com a outra aluna com Síndrome de Asperger também. Ambos eram marginalizados da interação com a sala, no entanto a do aluno com autismo mostrava-se ainda mais sólida, à medida que o mesmo também era privado de aprender os mesmos conteúdos que os demais alunos da sala. Isso porque a aluna com Síndrome de Asperger já se encontrava alfabetizada e, portanto, acompanhava mais facilmente as aulas.

A relação entre a família e escola pode ser considerada um forte laço e um ponto estratégico para a consolidação das intervenções realizadas no ambiente escolar. A família,

desde o princípio da pesquisa, mostrou-se engajada com os assuntos do filho que diziam respeito ao ambiente escolar. Essa preocupação foi aprofundada durante a entrevista, mas também era notadamente observada no dia-a-dia escolar do aluno, tendo em vista que a mãe levava o filho todos os dias à escola, e sempre perguntava como andavam as aulas e o desenvolvimento da escrita do mesmo. Desde o início das observações a mãe relatou sua preocupação com a alfabetização do filho, sendo que trouxe até o alfabeto ilustrado que a professora do ano anterior havia entregado a ela como um modo para que o aluno conhecesse as letras.

Sua preocupação era que o filho jamais aprendesse a ler ou a escrever, conforme o que fora relatado nesse trecho da entrevista:

Esse meu filho sempre foi bem atrasadinho na escola, né, nessas coisas de escrever e ler. Até pra falar ele demorou. Demorou... acho que uns três anos. Aí ele começou a falar assim, tudo enrolado, tudo enrolado. Agora que a gente tá começando a entender o que ele fala, né, porque antes era difícil. Aí a gente fica com medo né, de assim, ele não conseguir aprender a escrever e a ler, por isso eu fico treinando com ele em casa, pelo menos pra escrever o nome dele.

Percebe-se por meio da entrevista que a mãe carrega certa culpa pelo “atraso” no desenvolvimento do aluno, comparado às outras crianças. Isso porque o diagnóstico fora feito apenas 06 meses antes do início da pesquisa, e antes a mãe acreditava que o comportamento do filho era falta de limite.

Nossa, era muito doído sabe, as mães das outras crianças viviam falando que era falta de educação, que meu filho não tinha limite. Mas a gente tentava em casa, sabe?! Tentava muito, não vou mentir pra você não viu, já bati muito no meu filho, pensando que era problema de falta de limite. Mas não resolveu, eu tentava de tudo, tentava conversar, gritar, bater, até que descobri o que ele tem.

A mãe levava o filho todos os dias à escola, sendo que a mesma também participava das reuniões com os pais e representava os pais dos alunos no ATPC, isso porque se preocupava com o desenvolvimento acadêmico do aluno, buscando estar sempre bem informada sobre tudo o que estava acontecendo na escola, bem como o que ela poderia fazer para ajudar. Esse envolvimento da família foi de extrema importância para que as intervenções fossem bem-sucedidas, à medida que a própria mãe auxiliava o aluno quando tinha dúvidas em casa e trazia-as para a escola quando não conseguia resolver.

#### **4.3 Os desafios do professor com relação à inclusão e aos processos de alfabetização e de letramento**

Durante a entrevista inicial com a professora, a mesma alega que não chegou a terminar o curso de licenciatura em pedagogia, fez apenas o magistério. Esse dado coloca em

pauta a questão dos efeitos da qualidade da formação do professor tanto para os processos de alfabetização e de letramento, quanto para o trabalho com alunos com deficiência.

Desde as primeiras observações nota-se uma prática tradicional<sup>8</sup> por parte da professora.

Logo no primeiro dia de aula, a professora começa o seu discurso com as regras, sendo que uma delas é a de que não se pode conversar durante a aula, só quando a professora permitir. A professora começa a passar o cabeçalho na lousa e diz para os alunos copiarem que depois ela vai olhar se está certo, e eles o fazem, sem questionar, além de ficarem quietos, como se não estivessem nem respirando. (DIÁRIO DE CLASSE, 04/03/13)

Nesse episódio, nota-se que a função da escola está sendo de domesticar os alunos, não permitindo que eles interajam entre si, inibe-os de fazerem questionamentos e os coloca em posição de depósito de conhecimentos. Segundo Freire (1981), esse processo de escolarização debilita o potencial humano, quando a educação deveria estimular a libertação da consciência para o desenvolvimento da potencialidade criativa e emancipação do sujeito social. Essa característica presente no modelo de educação bancária faz com que se entenda o educando como um mero depósito de conhecimentos e informações. Concepção essa em que “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1981, p. 66).

Em uma conversa durante a aula, a professora, que no ano anterior também havia lecionado para um 2º ano, afirma que às vezes ficava nas aulas de educação física e de artes com um ou dois alunos, no fundo da sala fazendo exercícios da cartilha Caminho Suave, que ela guarda em seu armário. A justificativa para adotar tais práticas é de que “tem alunos que não conseguem aprender com os métodos diferentes, tem que copiar várias vezes que daí entra na cabecinha deles” (DIÁRIO DE CLASSE, 19/04/13).

A docente afirmava que ter lecionado no ano anterior também para um 2º ano tinha várias vantagens. A melhor delas é que ela havia guardado o caderno de registros das atividades do ano anterior, então poderia xerocopiá-los e trabalha-los com a turma do atual ano. De fato, era isso que ocorria na grande maioria dos dias letivos que foram observados: a professora levava xerox de atividades, as quais consistiam sempre em pintar a figura que vinha na cópia e depois realizar o que lhe era solicitado (ligar os pontos, escrever os nomes dos bichos dentro do espaço em branco, preencher o calendário, pintar as letras solicitadas,

---

<sup>8</sup> Entende-se por prática tradicional àquelas que correspondem à educação bancária (domesticadora), discutida no livro “A Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, em 1981. A Educação domesticadora ou educação bancária são noções usadas por Paulo Freire para definir o tipo de educação que vinha sendo realizada no Brasil e em outros países cujos resultados tornam o homem um ser dependente dos preceitos determinados pelas classes dominantes. Através desse tipo de educação o sujeito torna-se receptor passivo de informações que lhe são depositadas por outrem. (FREIRE, 1981, p. 65-87).

entre outras atividades descontextualizadas). Essas atividades lembravam os passatempos que existem nos gibis, não havendo ligação entre o que estava sendo trabalhado no livro didático e nas atividades trazidas pela professora.

**Imagem 5:** Exemplo de uma atividade distribuída pela professora.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Sobre a atividade acima, tem-se o registro do diário de campo: “A professora não explicou a atividade e ficou aguardando que eles a fizessem. Após 20 minutos, poucos haviam conseguido, e ela ficou extremamente irritada, pois disse que era um exercício muito fácil para eles não conseguirem realizar.” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/04/13)

As atividades visavam apenas a decodificação das palavras, sendo que o objetivo maior relatado pela a professora, seria que os alunos soubessem “ler e escrever” ao final do ano. No entanto, essa perspectiva de leitura e escrita da professora, segundo os estudos de Rojo (2009) não caracterizavam a leitura e a escrita propriamente ditas. À medida que para ler e escrever não basta apenas a decodificação do código escrito, para que haja a interpretação e elaboração de um texto.

Nesse sentido, nas práticas de alfabetização da professora em questão, não se contempla o processo de letramento, o qual busca

recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais,

recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p 98).

Em uma tentativa equivocada de inovação, a docente também se utilizava dos cartazes elaborados pela professora da turma da manhã, os quais consistiam em cantigas de roda, cantigas populares, parlendas e listas diversas. No entanto, esses cartazes eram utilizados como meios de treinar a leitura, não havia contextualização, explicação das origens, ou interpretação do porquê das escritas. Caracterizava o ato mecânico de ler, realizando apenas a decodificação das letras novamente.

No decorrer de um mês de aula, a docente foi percebendo que alguns alunos terminavam essas atividades rapidamente e depois de finaliza-las começavam a conversar com o aluno que se sentava ao lado. Isso incomodava a professora, que passou a acelerar nos conteúdos previstos, sendo que a grande maioria dos alunos não conseguia acompanhar o novo ritmo. Seus discursos freqüentemente eram coincidentes a esse:

Professora: Eu sei que tem alunos que não estão acompanhando, que são mais fraquinhos, mas tem uns que são muito bons, eles são rapidinhos, e fazem muita bagunça, então tenho que manter eles ocupados, né?! Não dá pra deixar eles parados, eles começam a conversar e vira a maior bagunça. (DIÁRIO DE CLASSE, 24/04/13)

Nesses relatos e discursos observa-se o resultado da falta de conhecimentos pedagógicos e didáticos atualizados, os quais superam as visões obsoletas de educação refletidas nas práticas da professora em questão. Pode-se dizer que isso decorre provavelmente da defasagem da formação inicial (apenas o magistério) e continuada da docente (inexistente, pois é baseada apenas na prática dos anos anteriores), a qual ainda carrega intrinsecamente às suas práticas pedagógicas o modelo tradicional e domesticador, o qual era vigente quando a mesma passou pelo processo de escolarização e também fez a formação no magistério.

Sob esse olhar, os processos de alfabetização e de letramento da maioria dos alunos encontravam-se prejudicados, com ênfase maior para Diego, que se encontrava no início desse processo e não conseguia acompanhar as aulas, por isso ficava desmotivado com relação à aprendizagem da linguagem escrita.

A professora tinha as mesmas práticas tanto para aqueles alunos que mostravam ter facilidade em se apropriar dos conteúdos, quanto dos discentes que tinham grandes dificuldades de aprendizagem. Sem práticas diferenciadas, a docente buscava ensinar a todos do mesmo jeito, sem repensar em meios de potencializar a aprendizagem de todos os alunos, se importando apenas com os alunos que tinham facilidade, o que contraria os princípios de

inclusão contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2007)

Além disso, como já fora dito anteriormente, a professora da sala na qual a pesquisa foi realizada não havia tido contato com nenhum outro aluno com deficiência até o presente ano. Sendo que, durante a entrevista inicial, a mesma admitiu não ter formação para trabalhar com esses alunos:

Professora: Com o Diego, é a minha primeira vez, assim, eu nunca nem tinha ouvido falar, então, eu não sei nem muito como trabalhar com ele né. Mas como eu sou, assim, mais é... tenho paciência do que a outra professora, daí colocaram ele aqui, mas a gente leva na boa.

O desconhecimento sobre as especificidades do autismo, bem como de práticas alternativas para alfabetizar e letrar esse aluno, impedem que a professora intervenha de modo contextualizado nesse processo.

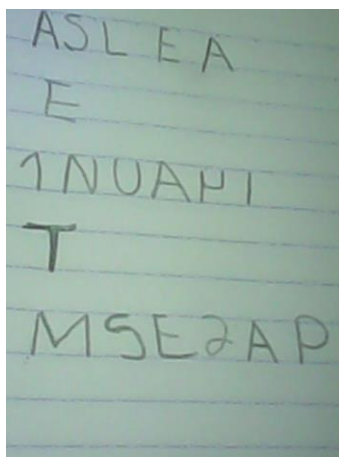
Na entrevista final, o discurso da professora mostra que a mesma começa a mudar sua concepção com relação ao autismo, sendo que a mesma acredita que a inclusão do aluno com autismo está sendo boa para o mesmo, mostrando-se mais sensibilizada com a questão da inclusão de alunos com deficiência. Também se evidencia o início da percepção sobre as práticas alternativas de alfabetização e de letramento, relatando, na entrevista final, que

Professora: Acho que assim, o Diego está aprendendo bastante, porque do jeito tradicional ele não estava conseguindo. Cheguei a pensar que ele não ia aprender nada, estava ficando desesperada.

#### **4.4 Processo de intervenção e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita**

Antes de se iniciar a intervenção fez-se uma avaliação diagnóstica, a qual consistiu na escrita de uma lista de palavras, que foi sobre animais, pois era o tema que estava sendo trabalhado na classe e o aluno se mostrou interessado. A contação de história foi feita tendo por base um livro de dinossauros (Meu amigo dinossauro, de Ruth Rocha – o texto encontra-se no anexo IV), que perceptivelmente, durante as observações e as conversas com a professora, era uma temática que realmente interessava ao aluno. Sendo que a mesma história foi contada duas vezes, uma das vezes apenas contada oralmente e outra com o uso de imagens, para analisar a influência positiva ou negativa na compreensão, internalização e capacidade de reproduzir os conteúdos da história.

#### **Imagem 6:** Avaliação diagnóstica – lista de palavras



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Por meio da avaliação diagnóstica, foi possível observar que o aluno com autismo estava no início do processo de alfabetização, ainda não distinguindo letras e números quando lhe fora solicitado que escrevesse as palavras da lista. Ao ditar a palavra “abelha, o aluno grafou a letra “a” e depois começou a fazer outras letras (um “s”, um “l” e um “e”, letras que compunham o nome do aluno<sup>9</sup>). A segunda palavra foi “elefante”, e ele escreveu apenas a letra “e”, quando questionado se não havia mais letras ele afirmou negativamente com a cabeça e disse que não. A terceira palavra foi “cavalo”, sendo que o mesmo começou a grafar números e letras, indistintamente. Outra palavra que estava na lista era tatu, Diego grafou a apenas a letra “t”. A última palavra era gato, sendo que para representar essa ele também foi escrevendo letras desconexas. Nota-se que o aluno grafa algumas palavras pela primeira letra apenas, esse fato foi explicado posteriormente, durante o período de observação, no qual pôde-se constatar, que o aluno fazia a leitura do alfabeto da seguinte maneira:

A de abelha, B de bola, C de coelho, D de dinossauro, E de elefante, F de foca, G de gato, H de hipopótamo, I de índio, J de jacaré, K de Karina, L de leão, M de macaco, N de navio, O de ovelha, P de pato, Q de queijo, R de rato, S de sapo, T de tatu, U de urso, V de vaca, W de Washington, X de xícara, Y de Yasmin e Z de zebra.

Quando a mãe foi questionada sobre o ocorrido, ela afirmou que Diego havia ganhado de sua professora do ano anterior uma tabela com um alfabeto ilustrado, o qual ele tinha que ler todos os dias em casa e na escola. Dessa forma o aluno apenas memorizou o alfabeto, constituindo uma ideia equivocada dos signos do alfabeto e sua representação, acreditando que tendo somente a primeira letra já seria possível formar a palavra toda. No entanto, apesar disso, o aluno já compreendia que as palavras poderiam ser grafadas, e que seriam utilizados

---

<sup>9</sup> O nome fictício do aluno não contém essas letras, contudo optou-se por mantê-las, do jeito que foram grafadas no momento da avaliação diagnóstica, para não perder a fidedignidade dos dados.

símbolos para isso. Ainda que ele confundisse, às vezes, se deveria utilizar números ou letras, Diego já podia diferenciar as letras de um símbolo qualquer.

Foi preciso desconstruir essa ideia inicial para depois poder conseguir fazê-lo compreender o sistema da escrita, o qual é composto por signos arbitrários e é convencionado socialmente. Essa desconstrução foi feita durante as aulas, principalmente por meio da escrita do próprio nome, sendo que ao escrever o nome, o aluno conseguia observar que era preciso mais letras do que apenas a primeira do nome. Além disso, também se fazia a releitura do que o aluno estava escrevendo, sendo que, algumas vezes ele não conseguia lembrar e ficava bastante frustrado.

Para isso utilizava-se o alfabeto móvel elaborado pela pesquisadora, com o qual o aluno podia formar palavras de maneira mais ágil e lúdica, observando os cartões que continham figuras e a escrita das mesmas.

Durante a contação, o aluno conseguiu relatar os dados das duas histórias oralmente, não foi totalmente linear em seu pensamento, mas se lembrou de vários detalhes. No entanto, foi possível observar diferenças nos relatos do aluno, ao compara-los. O primeiro relato foi quase que sem nenhum detalhe, o aluno disse apenas que se tratava de um livro sobre dinossauros. No segundo caso, Diego já conseguiu se lembrar de vários outros fatores: o nome do dinossauro, que era Joaquim; a fala do amigo do pai, dizendo que os dinossauros não existiam mais; e do final da história, em que se descobre que na verdade não era um dinossauro, mas sim crianças fantasiadas.

Isso ocorre, possivelmente porque o aluno com autismo pensa por meio de imagens, conforme encontrado no documento: Alfabetização Para Pessoas com Autismo (BRASIL, 2004) e o relato de Temple Grandin (1995). Essa autora colabora com as discussões sobre o autismo, à medida que ela tem autismo, e escreveu livros relatando como é o pensamento de alguém com essa deficiência. Entretanto, com relação à sistematização escrita do que fora relatado na história, o aluno disse não conseguir fazer e acabou por realizar um desenho, ao invés de escrever. Esse seria outro fator que também corrobora na defesa do pensamento em imagens.

**Imagem 7:** Desenho de Diego sobre a história “Meu Amigo Dinossauro”



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Já nas primeiras semanas notou-se o distanciamento de Diego dos demais colegas de sala, como fora discutido anteriormente, como uma das primeiras intervenções e acertadamente a que ocorrera de forma mais contextualizada e com resultados mais evidentes, pensou-se na elaboração de um álbum de fotografias, no qual constariam o nome e a foto de cada aluno da sala. Essa foi uma atividade elaborada pela pesquisadora, tendo como base o relato de uma professora integrante do Grupo de pesquisa intitulado “A inclusão da pessoa com deficiência e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, sobre o trabalho com alunos com autismo, sendo que no caso descrito foram elaboradas fichas com figuras e suas respectivas escritas grafadas embaixo. Reiterando essa atividade, bem como valorizando a presença do outro no processo de alfabetização e de escolarização do sujeito, Freitas (1997, p. 320) afirma que

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotsky. Sem ele o homem não mergulha no mundo signico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias.

Pode-se afirmar que por meio dessa atividade Diego conseguiu desenvolver-se no âmbito da linguagem escrita, à medida que o álbum lhe era útil para lembrar-se dos nomes dos colegas de classe e também lhe prendia a atenção, por meio do uso das fotografias.

Nesse aspecto, pode-se dizer que ocorreu um processo de alfabetização e também de letramento, de modo que a linguagem escrita fora sendo decodificada, e ao mesmo tempo, utilizada com vistas a um alcance social. Isso porque, à medida que o aluno aprendia os nomes dos demais colegas da sala, favorecia-se a criação de vínculos, aumentando o círculo

de amizades de Diego. Para ele, os processos de alfabetização e de letramento se mostraram essenciais para que a interação social com os outros alunos da sala fosse potencializada.

Durante os dois bimestres, observou-se que o comportamento de Diego influenciava de modo determinante no desenvolvimento da linguagem escrita do aluno, sendo que alterações na rotina ou frustrações trazidas de casa resultavam em estresses e freqüentemente retrocessos nos processos de alfabetização e de letramento.

Diego chegou à escola agitado, demorou para tirar o caderno nem o estojo da mochila. Estava inquieto, não conseguia prestar atenção nas atividades que estavam sendo realizadas, mas não foi possível identificar o porquê na hora. Somente após o término da aula, quando a pesquisadora foi conversar com a mãe do aluno, que ela disse a provável justificativa: ele e o irmão estavam indo a um curso em um clube da cidade. Diego ficou assim a semana toda (tempo que durou o curso), e em todas as atividades, quando questionado, dizia que não sabia, ou que não conseguia pensar. Chegou a não se recordar de vários conteúdos que haviam sido trabalhados, voltando à concepção inicial de que uma letra representaria uma palavra. No entanto, na outra semana, quando a rotina voltara ao normal, o aluno voltou a prestar mais atenção nas atividades e nas aulas. (DIÁRIO DE CLASSE, 10/06/13)

Apesar de terem sido notadas várias evoluções e involuções no decorrer dos processos de alfabetização e de letramento de Diego observados, no geral, é possível fazer um balancete positivo, segundo a análise do estado inicial do aluno e colocando em pauta o nível final alcançado por ele, tratando-se do desenvolvimento da linguagem escrita. A própria professora mostrou-se satisfeita com o andamento da pesquisa, dizendo, durante a entrevista final, que

Professora: Não esperava que fosse dar certo, imaginava que sei lá, ele pudesse aprender a escrever algumas coisas, assim... Mas o nome de uns alunos, né, e da mãe, e do pai também... Nossa nem imaginava. Fico feliz, porque assim, no começo achei que não ia dar pra ele aprender nada assim mais difícil, só assim... essas palavrinhas mais basiquinhas: bola, gato, sabe?! Palavras mais fáceis.<sup>10</sup>

O avanço no desenvolvimento da linguagem escrita de Diego foi evidenciado à princípio pela distinção de números e letras, refletindo a internalização dos signos lingüísticos por parte do aluno, mostrando conhecimento sobre a funcionalidade dos mesmos para a escrita. O aluno passou a utilizar os signos lingüísticos como um instrumento em seu cotidiano, um exemplo é a ocorrência a seguir:

Diego queria que a mãe trouxesse o livro de dinossauros tidimensional para a escola, mas ela esqueceu de coloca-lo na mochila. Após alguns minutos de aula, ainda pensando em seu livro, Diego sugere à pesquisadora a elaboração de um bilhete, para que a mãe coloque na geladeira (onde ela geralmente colocava os avisos da escola) e lembre-se do livro. A pesquisadora o ajudou a escrever o bilhete, conforme ele ia ditando o que queria que estivesse escrito. No bilhete ficou escrito: “Mamãe, você esqueceu o livro hoje, por favor coloque ele na mochila, porque eu

<sup>10</sup> A própria percepção de “fácil” para a professora corresponde a uma abordagem tradicional, passada pela cartilha, na qual as palavras mais fáceis eram as que tinham sílabas simples, quando na verdade, o grau de facilidade ou dificuldade dever-se-ia ter relação com o sentido e o significado daquela palavra para o aluno, não pelo que é gramaticalmente considerado mais simples. Essa foi uma discussão que ocorreu no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp de Bauru, na disciplina de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ministrada pela Profª. Dra. Rosa Maria Manzoni.

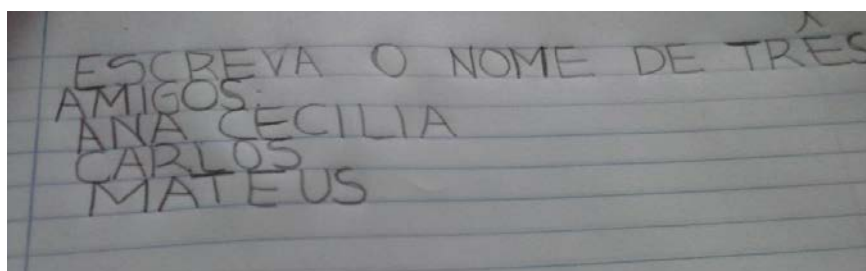
quero ler na hora do intervalo com a tia.” Diego copiou em uma folha o que havia sido escrito pela pesquisadora e guardou o bilhete em sua mochila para depois entrega-lo à mãe. (DIÁRIO DE CLASSE, 24/06/13)

A situação descrita acima caracteriza um *evento de letramento*, conceituado no livro “Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social”, de Roxanne Rojo, publicado em 2009. Esses eventos de letramento são, em geral, caracterizados a partir de situações do dia-a-dia que envolvem a leitura e a escrita de maneira contextualizada e com intencionalidade (ROJO, 2009).

Esse momento de leitura durante o intervalo fez com que outras crianças também se interessassem pelos livros, trazendo-os de casa, ao invés de ficarem apenas correndo pelo pátio. A partir desse momento, coloca-se a leitura como lazer e não mais como uma obrigatoriedade da escola, além de proporcionar situações nas quais a criatividade se fazia fundamental, à medida que o aluno ainda não conseguia ler de maneira convencional o que estava escrito no livro, ele ia inventando histórias com os personagens. Esse fato se contrapõe ao descrito na coleção do MEC sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, específica para os transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2010, p 11), na qual consta que as pessoas com autismo tendem a “realizar ações estereotipadas e não têm a criatividade desenvolvida”.

Outro aspecto a ser destacado seria que ele começou a ler e escrever palavras com sílabas simples (algumas famílias silábicas que estavam no álbum) e também algumas com sílabas complexas, àquelas pertencentes ao seu cotidiano (nome dos pais, do irmão, da professora, da pesquisadora). Esse aprendizado ocorreu em um espaço de tempo relativamente curto, sendo que possivelmente deve-se a uma das características do autismo, que seria a “capacidade surpreendente de alguns em memorizar grande quantidade de material que lhe seja interessante” (BRASIL, 2010, p. 09).

**Imagem 8:** Atividade do livro didático



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

No quesito de atribuição de sentido para o texto, Diego já conseguia fazer inferências sobre o que estava sendo lido para ele, no entanto, a partir do desenvolvimento da linguagem escrita, o aluno passou a ter um pensamento mais organizado, demonstrando a compreensão do texto.

Hoje, a pesquisadora havia perguntado se poderia ler uma história que ela trouxe, na hora da leitura do dia, no lugar da professora. A docente autorizou e a pesquisadora leu para os alunos uma tirinha de um gibi, com o qual eles tinham contato frequentemente, devido à caixa com vários deles, que havia na sala. Escolheu-se a tirinha para que os alunos tivessem contato com um gênero textual diferente durante a leitura, na qual a professora sempre trazia um livrinho de uma coleção de livros infantis e lia de maneira monótona, sem entonação, como se estivesse apenas decodificando o que estava escrito. A história falava, basicamente, sobre os laços de amizade, que são construídos por toda a vida, passam por vários acontecimentos e nunca chegam ao fim. A tirinha encontra-se no anexo V. O mais interessante foi o comentário feito por Diego ao final da história:

Diego: Tia, quando eu crescer, tia, eu tenho amigos, igualzinho o menino da história.  
Pesquisadora: Verdade?

Diego: É verdade tia, porque, tia, quando eu crescer, meus amigos que eu brinco também ainda vão ser meus amigos, quando eu casar, até quando eu ficar bem velhinho. Porque... porque, tia, eles são meus amigos, igualzinho na história.  
(DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/13)

Nota-se no discurso de Diego a presença de comparações hipotéticas sobre a própria vida, mediante o que foi lido, consistindo uma leitura de fato, caracterizando o processo de letramento.

Diego também passou a ser incluído em algumas atividades realizadas pelo restante da sala, das quais antes era totalmente marginalizado. Exemplificando essa situação, pode-se citar a questão das atividades realizadas na aula, as quais, segundo o livro didático, estavam em um capítulo sobre os amigos da classe, que fora exatamente o que se trabalhou com o álbum de fotografias. A maior parte das atividades solicitava que o aluno escrevesse o nome dos colegas, ora nomes femininos, ora masculinos e às vezes aleatórios.

Também foram trabalhadas questões sobre o calendário, os dias e os meses do ano, à medida que o tempo ia passando, sendo que o mesmo conseguiu compreender melhor as noções de tempo.

As noções de tempo, como foi dito anteriormente, além de terem sido trabalhadas com base no aniversário do aluno, também foram desenvolvidas a partir de um calendário que havia na sala de aula, no qual havia a possibilidade de mudar os meses, o ano e reordenar os dias.

**Imagem 9:** Calendário da sala

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Além de conseguir também reconhecer mais colegas de sala por meio do álbum de fotos, fato esse que auxiliou no processo de interação e inclusão do mesmo, à medida que anteriormente Diego referia-se aos demais alunos da sala apenas como “amigo” ou “colega”. Ao trata-los pelo nome, conferia um caráter mais pessoal e, portanto, quebrava algumas barreiras e estereótipos dos alunos para com Diego. Até mesmo em momentos de realização de exercícios, quando ele tinha alguma dúvida, ia olhar o caderno dos colegas, os quais muitas vezes não permitiam. Agora os chamava pelo nome e conseguia dialogar, mesmo que ainda carregasse algumas dificuldades de dicção e da maneira para se expressar conforme as diversas situações comunicativas que estavam presentes na escola. Dessa forma, pode-se afirmar que a inclusão escolar, nesse caso, caminha gradativamente para a autonomia e humanização do aluno, ampliando cada vez mais as potencialidades do aluno com deficiência e sua interação com os demais alunos da sala.

A questão do desenvolvimento da linguagem tanto oral quanto escrita fora observada pela mãe do aluno, em uma conversa durante a última semana de intervenções ela relata:

Mãe: O Diego agora está melhorando. Ele se expressa, ele tá se expressando, ele tá assim... Porque antigamente ele não se expressava tanto. Tanto não, ele não se expressava nada. Esse ano que ele deu uma boa melhorada. (DIÁRIO DE CLASSE, 19/06/13)

Tendo em vista a entrevista final realizada com a docente da sala, pode-se dizer que a mesma expressou grande contentamento com o andamento da pesquisa, bem como mediante os resultados obtidos. Reafirmando a sua inexperiência com alunos com deficiência, a docente ficou satisfeita com a presença da pesquisadora dentro da classe “Nunca tive contato com nenhum tipo de aluno deficiente, por isso acho que sua ajuda foi muito bem-vinda”.

No capítulo seguinte, de modo a sintetizar o conteúdo deste trabalho, estão os pontos facilitadores e dificultadores encontrados no decorrer da pesquisa, e também um panorama geral desse trabalho, retomando o que fora discutido anteriormente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 Balanço geral das dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da pesquisa

A primeira dificuldade veio logo no início da pesquisa, após a definição do tema, para encontrar sujeitos que aceitassem colaborar com o trabalho. A princípio, pensou-se em trabalhar com o aluno com autismo com o qual a pesquisadora teve contato durante o Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual estudava em uma escola pública municipal. Entretanto, após conversar com a coordenadora e com a mãe do aluno, observaram-se as impossibilidades de realizar a pesquisa com o mesmo, devido à desaprovação da mãe com relação ao trabalho, sob a justificativa de que o filho dela não estava pronto para envolver-se com a leitura e a escrita.

Depois disso, buscaram-se outros sujeitos para a pesquisa dentro do PIBID, programa do qual a pesquisadora fazia parte há mais de um ano, tendo boa relação com os professores e alunos da escola em que as intervenções eram feitas. Contudo, o aluno com autismo da escola não tinha nenhum tipo de diagnóstico clínico/psicopedagógico confirmando, e pelas constatações da professora da sala, ele não tinha características para tal deficiência, para ela era uma questão social e de dificuldade de aprendizagem, não caracterizando o autismo.

Só então, devido a um inspetor de alunos da referida escola onde se instalava o PIBID, que se tomou conhecimento da escola na qual a pesquisa foi realizada. Os agentes escolares dessa instituição mostraram-se estar bastante satisfeitos com os objetivos da pesquisa. Esse fato pode decorrer da inexperiência e do não-conhecimento das especificidades de alunos com autismo, bem como desconhecer, também, práticas que auxiliassem esses discentes na apropriação dos conteúdos acadêmicos. A própria professora do atendimento especializado (sala de recursos) afirma acreditar que o trabalho seria de grande contribuição tanto para o aluno, como para a escola.

A relação com o aluno com autismo fora surpreendentemente tranquila, sendo que a mesma desenvolveu-se de maneira gradativa e ao final do trabalho, ficou evidente para os envolvidos, a dificuldade no momento da despedida. Esse aspecto, de certa forma, contraria o que os estudos afirmam sobre o autismo (GAUDERER, 1985; BRASIL, 2010) sendo que Diego consegue estabelecer uma relação de carinho e afeto com a pesquisadora, não manifestando as características de isolamento social previstas na fundamentação teórica. Tem-se como base, o discurso do aluno, quando o segundo bimestre estava chegando ao fim e já havia sido explicado a ele que a pesquisadora ficaria apenas até que as férias chegassem. “Hoje Diego chegou à escola bastante triste e quieto. Sentou-se na cadeira e abaixou a cabeça

na mesa. Quando a pesquisadora pergunta-lhe o que aconteceu, ele responde olhando para a pesquisadora, com os olhos cheios de lágrimas: Eu vou sentir muito a sua falta tia. Queria que você ficasse... só mais um pouquinho” (DIÁRIO DE CLASSE, 21/06/13) Marcadamente por sentimentos característicos da interação social do dia-a-dia, o discurso do aluno põe em discussão a verdade absoluta da deficiência para com as relações interpessoais, sendo que a dificuldade é sim observada, mas não é impossível de se realizar. O desvio de olhar que também é característico na maioria dos estudos (GAUDERER, 1985; BRASIL, 2010) não foi observado durante a pesquisa, sendo que o mesmo olhava tanto para o professor, como para outros alunos. Esses dois comportamentos que foram observados servem para analisar a relativização dos casos de crianças com autismo, sendo que apesar de terem características semelhantes não é possível afirmar a incapacidade dos mesmos para realizar determinadas funções ou apresentarem comportamentos estereotipados.

Conforme os objetivos da pesquisa, essa deveria ser colaborativa, na qual a pesquisadora e a professora elaborariam juntas práticas alternativas para que os conteúdos previstos para determinada aula fossem trabalhados de maneira mais contextualizada. No entanto, vários fatores influenciaram para que esse objetivo ficasse distante e cada vez mais difícil:

- Falta de tempo da docente para realizar as reuniões de planejamento de atividades;
- Confusão de pesquisa com estágio/amiga qualificada/cuidadora;
- Desconhecimento dentro do ambiente escolar sobre as especificidades do autismo;
- Pesquisas ainda incipientes sobre a temática da alfabetização de alunos com autismo;
- Cobranças da gestão escolar pelo cumprimento do livro didático;
- Liberdade/responsabilidade sobre os conteúdos que seriam trabalhados com o aluno.

Discorrendo sobre o primeiro desses itens, tem-se que a falta de tempo, por parte da docente foi um dificultador na elaboração das atividades, tendo em vista que as conversas sobre o que seria feito durante a semana eram rápidas, durante as aulas. Isso porque a docente raramente permanecia nas ATPC, porque morava distante da escola e se justificava dizendo que se ficasse para esse momento de discussão, chegaria em casa tarde e em um horário perigoso, tendo em vista o bairro em que reside. Porém, ainda que nessas condições adversas, foi possível realizar algumas atividades, as quais eram discutidas rapidamente com a docente, e a maioria dos materiais necessários partia da pesquisadora.

Outro ponto que dificultou essas intervenções de maneira colaborativa foi o fato de que a professora chegou a visualizar a presença da pesquisadora em sala de aula como uma estagiária, com funções semelhantes à de uma cuidadora e/ou amiga qualificada (consiste em

acompanhar o dia-a-dia de um aluno com deficiência, auxiliando-o a executar algumas funções básicas como ir ao banheiro e tomar o lanche, por exemplo<sup>11</sup>). O que fora ressaltado, pela pesquisadora, durante o bimestre que não seria a função da pesquisa, retomando os objetivos apresentados na primeira conversa, antes do início das observações e da coleta de dados.

Um terceiro obstáculo seria a questão do desconhecimento das especificidades do autismo por parte dos agentes escolares, isso porque seria o primeiro caso que a escola já teve, sendo que apenas a professora da sala de recursos já havia tido experiência anterior com outros alunos com esse tipo de deficiência. O que também já traz a tona o quarto item, que discorre sobre a pouca fundamentação teórica que há nessa área específica, tornando as intervenções reflexos de outras práticas aplicadas anteriormente e com sucesso.

Um quinto item e extremamente influente era com relação ao sistema de livro didático, o qual era trabalhado na sala de aula e a professora seguia fielmente. Devido a isso, os temas, por mais descontextualizados e sem sentido para os alunos que fossem, eram trabalhados em sala. Apesar desse engessamento das práticas da docente em sala, paradoxalmente, ela concedia à pesquisadora total liberdade para trabalhar quaisquer conteúdos com o aluno com autismo, como se ao invés de se tratar da inclusão do mesmo dentro do ambiente escolar, far-se-ia o oposto, trabalhando conteúdos aleatórios aos que estavam sendo aprendidos. Entretanto, a pesquisadora sempre buscava articular o que estava sendo visto pelos outros alunos da sala com o que seria trabalhado, para que este não se sentisse excluído ou marginalizado.

## **5.2 Panorama geral**

O estudo mostrou a possibilidade da alfabetização do aluno com autismo e da inclusão do mesmo na classe comum, mas evidenciou 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.

Além disso, a pesquisa também se mostrou de extrema importância para a área, sendo que no levantamento bibliográfico nas bases de dados da USP, UNICAMP e UNESP não foi encontrado nenhum trabalho que tratasse do mesmo assunto especificamente. Foram encontrados alguns artigos e dissertações de mestrado, publicados por intermédio da

---

<sup>11</sup> Essas funções são descritas tendo como base a observação e conversas sobre o trabalho de uma cuidadora responsável por uma aluna com paralisia cerebral.

Universidade Federal do Espírito Santo, no entanto, com enfoque para a área da educação infantil.

Por meio do método adotado nessa pesquisa, foi possível, além de descrever e observar o contexto dos processos de alfabetização e de letramento de um aluno com autismo, também realizar intervenções com o mesmo, potencializando a aprendizagem desse discente. Afirma-se então que se cumpriram os objetivos traçados no início desse trabalho, os quais consistiam em observar, descrever e analisar os processos de alfabetização e de letramento, de um aluno com autismo, em uma escola pública de ensino fundamental ciclo I.

Não esquecendo de também apontar as dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da pesquisa, e da descrição do desenvolvimento da linguagem escrita do aluno com autismo. As práticas tradicionalistas adotadas pela professora da sala acabavam por ocasionar apenas a decodificação dos signos lingüísticos, sendo que estes não tinham funcionalidade para os alunos. À medida que se trabalhou com as crianças por meio de intervenções nas práticas de leitura e de escrita, as impressões das crianças sobre a linguagem escrita foram se modificando, sendo que todos os alunos queriam ver o álbum de fotografias para verem os seus nomes, usar o alfabeto móvel para escrever palavras novas e pediam constantemente à pesquisadora para que lesse para eles. Pode-se dizer então que, apesar de as práticas serem direcionadas mais especificamente ao aluno com autismo, acabou-se por atingir também os demais alunos da sala.

Tratando-se especificamente do estudo realizado, pode-se avaliar a intervenção como satisfatória, sendo que foi possível notar considerável desenvolvimento da linguagem escrita do aluno com autismo e também da linguagem oral. À medida que a fala reorganiza a escrita e essa por sua vez reestrutura a fala novamente, em um ciclo dialógico.

Tendo isso posto, avalia-se que apesar das limitações geradas pela deficiência, não se pode deixar de acreditar no potencial do aluno, deve-se, em contrapartida, fazer com que o aluno se desenvolva por meio de práticas alternativas e diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem do mesmo.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 2013.

ANJOS, Anderson Rubim dos. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.

BENENZON, Rolando O. **O autismo, a família, a instituição e a musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 02 out. 2009

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692, 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação à Distância. RVED - Rede Interativa Virtual de Educação. **Alfabetização para Pessoas com Autismo**. Brasil, 2004. Disponível em: <<http://www.nec.fct.unesp.br/Admin/Utils/RIVED/Guia/GUIA%20DO%20PROFESSOR%20OA1%20EDUCACAO%20ESPECIAL.pdf>> Acesso em 20 mar 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

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

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.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höler e BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Rio Grande do Sul: Psicologia & Sociedade, 2009.

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.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e de letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. 2006. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acesso em: 12 de Abril de 2012.

CORREIA, Helen Cristina. **A percepção da criança com transtornos globais do desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão em uma escola de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

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.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque e CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva**: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). Revista brasileira de educação especial, vol.14, n.3, p. 365-384, 2008.

FONSECA, Maria Elisa Granchi. **Objetivos e procedimentos na abordagem Teacch**. 2007. Disponível em:

<<http://www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/wfdownloads/singlefile.php?cid=3&lid=41>> Acesso em: 01 de Novembro de 2012.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

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.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento** – Guia Prático Para Pais e Profissionais. 2. ed. revista e ampliada. Revinter, 1997.

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

GIARDINETTO, Andréa R. S. 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 da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GRANDIN, Temple. **Thinking in Pictures**. Doubleday, New York, 1995.

GUPTA, Abha. R.; STATE, Matthew. W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. I, p. 29-38, maio 2006.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 1999. p. 21-34.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. Campinas: Papyrus, 2007.

LUDKE, Jacqueline Prates Rocha. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo sobre a crença dos educadores**, 2011. Disponível em:  
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32836/000787263.pdf?sequence=1>>  
Acesso em 20 mar 2012.

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.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MAZET, Philippe. **Autismo e psicoses da criança**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.

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

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. cap. 1. p. 15-32.

\_\_\_\_\_. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Org.). **Educação especial e estigma**. 1. ed. Marília: NAC Publicações, 1999. v. 1. p. 3-21.

RENEKER, Maxine H. **A qualitative study of information seeking among members of na academic community: methodological issues and problems**. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 487-507, Oct. 1993.

RIVIÈRE, Angel. O desenvolvimento e a educação de crianças autistas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

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.

SERRA, D.C.G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostestos/semagdasoares.doc>> Acesso em: 30 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e de letramento: caminhos e descaminhos**. *Pátio*, 29, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SUPLINO, Mayse Helena F. O. **Inclusão escolar de crianças com autismo: é preciso enxergar as pessoas com deficiência como diversas em vez de desviantes**. 2005. Disponível em: <<http://www.saci.org.br>> Acesso em: 9 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Currículo Funcional Natural**: guia prático para e educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: CORDE, 2005.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald Woods. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

## 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

:Nome da escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade / UF: \_\_\_\_\_

Data de sua fundação: \_\_\_\_\_

Responsável pela pesquisa /RA: \_\_\_\_\_

#### **Observação e Mapeamento do bairro no entorno da escola**

1. O bairro é cortado por algum córrego? Quais as condições das margens?
2. Possui pavimentação? E quanto ao aspecto de conservação de calçadas e ruas?
3. Há sinalização de trânsito? E quanto aos demais aspectos de segurança?
4. Há terrenos baldios? Condições de capina e presença de lixo.
5. Há praças? São arborizadas? Com bancos? Tem brinquedos?
6. Há campinhos de futebol ou quadras poliesportivas? Quais as condições de uso e acesso?
7. Como são os aspectos de limpeza? Como você classificaria?
8. A população tem acesso à cultura e/ ou lazer? Quais?
9. Há biblioteca no bairro? Quais as condições de uso e acesso?
10. Existe comércio para atender primeiras necessidades (Padaria, supermercado ou armazém, farmácia, etc)? Quais?
11. Existem bancas de jornal e revistas? Existem livrarias e papelarias?
12. Como caracteriza o saneamento básico?
13. Há iluminação?
14. Há coleta seletiva?
15. Há posto de saúde? Quais as condições de uso e acesso?
16. Há pontos de ônibus? Apresenta bancos, proteção para chuva e sol, tabela de horários e itinerários?
17. Ocorrem enchentes com frequência? Já ocorreram?

18. São frequentes os vazamentos de água ou de esgoto?

19. Há indústrias no bairro? Qual tipo?

20. Informações complementares

## ANEXO IV

Um pequeno dinossauro  
Apareceu no jardim  
Educado, inteligente,  
O seu nome era Joaquim.

Nunca consegui saber  
De onde foi que ele saiu  
Quando a gente perguntou  
Disfarçou e até sorriu...

Ficou muito nosso amigo  
Fez tudo que é  
brincadeira.  
Levou o Miguel pra  
escola  
Levou a mamãe pra feira.

As pessoas espiavam  
Estranhavam um  
pouquinho  
Onde será que arranjam  
Este dinossaurozinho?

Nessa tarde o papai  
trouxe  
Um amigo bem distinto  
Que se espantou e  
exclamou:  
— Mas este bicho está  
extinto!

Há muitos milhões de  
anos  
Ele já virou petróleo!  
Ou já virou gasolina,  
Ou algum tipo de óleo.

Meu dinossauro sorriu  
— Estou vivo, "podes  
crer"!

Eu não virei querosene  
Como o senhor pode ver!

Antigamente diziam  
Que o petróleo era  
formado  
Por montes de  
dinossauros  
Um sobre o outro  
empilhados.

Mas isso não é verdade!  
Foram plantas e outros  
bichos  
Que ficaram bem  
fechados  
Entre buracos e nichos.

Sofreram muita pressão  
Por muitos milhões de  
anos  
Sofreram muito calor  
No fundo dos oceanos.

— Mas então por que o  
petróleo  
Até parece cigano?  
Ora aparece na Terra,  
Ora debaixo do oceano!

É porque o planeta Terra  
Esteve sempre a mudar  
Depois de milhões de  
anos  
Tudo mudou de lugar.

Todos ficaram espantados  
De tanta sabedoria  
E perguntavam: Que mais  
Sabe Vossa Senhoria?

Sei ainda muitas coisas  
Disse o amigo Joaquim  
Para que serve o petróleo  
E outras coisas assim.

Petróleo move automóvel,  
Navio, trem, avião,  
Ônibus e motocicleta,  
Helicóptero e caminhão.

Com petróleo se faz pano,  
Brinquedo, bolsas e mala,  
Pele pra fazer salsicha,  
Copos, pratos, nem se  
fala.

Se faz tinta, faz garrafa,  
Material de construção,  
Se fazem peças de  
automóvel  
E se faz tubulação.

— Tenho mais uma  
coisinha  
Pra dizer. — Pois então  
diga!  
E o dinossauro puxou  
O fecho em sua barriga.

E saíram lá de dentro  
O Pedro mais o  
Raimundo  
— Nós não somos  
dinossauro,  
Enganamos todo mundo!

**Autora: Ruth Rocha/  
Ilustrado por Alarcão**



## APÊNDICE I

### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu....., portador do documento de identidade n.º ..... entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

### **Desenvolvimento da Pesquisa**

A pesquisa consiste na descrição e na reflexão sobre o processo de alfabetização de um aluno com autismo inserido em uma classe comum do ensino fundamental, ciclo I.

Durante a pesquisa serão realizadas observações participantes do contexto da escola de ensino fundamental ciclo I e entrevistas semi-estruturadas com um profissional da escola e com a criança com autismo. Para tanto serão utilizados audiogravação e diário de campo para registro das observações participantes, as quais serão posteriormente transcritas.

### **Direito De Desistência**

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento e que a minha decisão não afetará os quais eu poderei ser indicado.

### **Consentimento Voluntário**

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Assinatura do participante da pesquisa:.....

Data:.....

Pesquisador responsável: Priscila Hikaru Shibukawa

Orientação: Profª. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Fone: 014 – 3879-2576

Cel.014 – 9806-8979

Email – prihs.unesp@gmail.com/verinha@fc.unesp.br

## APÊNDICE II

### Roteiro de Entrevista Inicial - Professor

#### Dados gerais:

- Data de Nascimento:
- Formação: Graduação:  
Pós-graduação:
- Tempo de formação:
- Tempo de atuação:
- Tempo de experiência docente:
- Experiência com autismo:

#### Características do autismo

- 1 – O que você compreende sobre autismo?
- 2 – Quais são as características da pessoa com este diagnóstico que você conhece?
- 3 – Nesse ano você esta com um aluno com este diagnóstico, quais as características que você pode observar? Estavam relacionadas com as características citadas acima?
- 4 – Quais dessas características se tornam mais complexas no processo de aprendizagem escolar?
- 5 – De maneira geral, como esta sendo sua experiência com o aluno com autismo?
- 6 – Em relação ao processo de alfabetização, como avalia o desempenho do aluno?

#### Inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental

- 1 - Como você foi informada da presença de um aluno com autismo em sua sala de aula?
- 2 - Quais orientações recebeu da escola?
- 3 - Como se organizou para recebê-lo?
- 4 - quais foram suas impressões iniciais?
- 4 - Foi necessária alguma organização específica na sala de aula devido à presença dele?
- 5 - Como foi a adaptação deste aluno na sala de aula?
- 6 - Como se deu a interação com os outros alunos e com você?
- 7 - Como se deu a interação dos outros alunos com ele?
- 8 - Em sua opinião, a escola contribuiu para o desenvolvimento do seu aluno?

### Estratégias educativas mais utilizadas com alunos com autismo

- 1 - Quais suas impressões iniciais sobre o potencial de aprendizagem desse aluno?
- 2 - Elas se confirmaram ou se modificaram no decorrer do ano? Por quê?
- 3 - Como você avalia o desempenho curricular no decorrer do ano? Em qual componente curricular apresenta maior facilidade? E dificuldade?
- 4 - Cite algumas facilidades e algumas dificuldades que ele apresentava.
- 5 - Houve necessidade de adequações no conteúdo, objetivo e/ou na atividade proposta? Em qual área curricular?
- 6 - Quando você planejava as atividades para o grupo, como pensava nas destinadas ao aluno com autismo?
- 7 - Foi necessário apoio na realização das tarefas de sala. Que tipo de apoio? Houve necessidade de organizar de forma diferenciada o ambiente de sala de aula? Se sim, como você organizou o ambiente de sala de aula para atender às suas necessidades?
- 8 - Houve necessidade de modificar as estratégias de ensino comumente utilizadas em suas aulas? Por quê?
- 9 - Se sim, quais foram as modificações?
- 10 - Como avalia o apoio de uma pesquisadora em sua sala (aluna da Pedagogia)?

## APÊNDICE III

### **Roteiro de Entrevista com a mãe do aluno**

- 1) Há quanto tempo foi diagnosticado?
- 2) Como foi diagnosticado?
- 3) Tem laudo do diagnóstico?
- 4) Apresentou características específicas desde a infância?
- 5) A gestação foi tranquila ou houve complicações?
- 6) Como é a aceitação dos pais? E dos familiares?
- 7) Como se relaciona com os irmãos?
- 8) Como é a interação com as demais crianças ou com adultos?
- 9) Desde quando frequenta a escola?
- 10) Seu filho toma algum medicamento?

## APÊNDICE IV

### **Roteiro de Observação da sala de aula**

- 1) Organização da sala.
- 2) Interação professor-aluno.
- 3) Interação aluno-aluno.
- 4) Estratégias utilizadas pela professora para inclusão do aluno com autismo.
- 5) Práticas de alfabetização e de letramento na sala de aula.
- 6) Práticas de alfabetização e de letramento diferenciadas para o aluno com autismo.
- 7) Comportamento do aluno diante as diversas situações do cotidiano escolar (aulas de português, matemática, artes, educação física, intervalo).

## APÊNDICE V

### **Roteiro de Entrevista Final - Professor**

- 1- A convivência com este aluno trouxe mudanças na sua forma de compreender o autismo?  
[ ] sim [ ] não – Se sim, quais? Se não, por quê?
- 2- Depois da sua experiência, como você avalia a inclusão escolar de pessoas com autismo no ensino fundamental?
- 3- Cite 3 aspectos positivos e 3 dificuldades em relação ao processo de inclusão escolar do aluno com autismo.
- 4- Cite estratégias que você avalia terem sido facilitadoras para o desenvolvimento do seu aluno.
- 5- Cite as que você considera que dificultavam a sua aprendizagem.
- 6- Quais sugestões pedagógicas você poderia apontar para atender de forma mais adequada um aluno com autismo no contexto de inclusão escolar.
- 7- Especificamente em relação as atividades planejadas de alfabetização com a pesquisadora. Elas foram efetivas? Quais você considera que foram favoráveis no processo de alfabetização e quais não?
- 8- Em relação ao apoio colaborativo, cite os aspectos positivos e negativos?
- 9- O que poderia ser feito a fim de melhorar esta parceria?
- 10- Como avalia esta experiência de ter alguém em sua sala trabalhando com você?