

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS?¹

BRENDA NOVAIS ZIVIANI²
LILIAN PEREIRA MENENGUCI³

Resumo: Este estudo, que resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, teve como objetivo desvelar os desafios que professoras de classes regulares enfrentam no processo de alfabetização do público de crianças com autismo na escola comum. Aborda a educação da criança com autismo, especialmente em processo de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental. Fundamenta-se nas contribuições de estudiosos como Baptista, Kanner, Vasques e outros. Para a coleta de dados o estudo utilizou da técnica de entrevistas. Quatro professoras, que atuam em escolas privadas, com processos de alfabetização, participaram deste estudo. Dessas, 3 são professoras de Anápolis(GO) e uma de Serra(ES). Conclui que, a Alfabetização, de quaisquer crianças, é um desafio para a Educação e para as escolas brasileiras. A alfabetização de crianças com autismo, um desafio ainda mais potencializado no cotidiano escolar. Esse desafio, contudo, é possível de ser atravessado. Isso, entretanto, exige uma rede de apoio que envolva professoras, famílias e equipes transdisciplinares.

Palavras-chave: Alfabetização, Autismo, Inclusão

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Rede de Ensino Doctum (Serra-ES), 2021-2.

² Aluna-pesquisadora, concludente do Curso de Pedagogia da Rede de Ensino Doctum. E-mail: brennaziviani1411@gmail.com

³ Professora Dr^a Orientadora. E-mail: lilianmenenguci@gmail.com

INTRODUÇÃO

Iniciei minhas atividades como aluna-estagiária, no Ensino Fundamental, na modalidade de Educação Especial. Nesse período, tive contato com crianças com autismo. Até então, desenvolvi dois sentimentos: o primeiro, relacionado à alegria por saber de matrículas de crianças com autismo⁴ na escola comum; o segundo, por constatar quão desafiadora é a prática pedagógica com elas.

Ao longo do processo de acompanhamento dessas crianças, uma série de outras questões despertou o meu interesse pela área da Educação Especial, de modo geral, e pela educação de crianças com diagnóstico de autismo, de maneira particular.

Desde então, considerando todo o meu processo vivido naquele espaço escolar junto a esse público, venho construindo perguntas para as quais, volta e meia, tento respostas: quem é a criança autista? Como se chega a esse diagnóstico? Quais as estratégias no processo de educação desse sujeito? De que forma o processo de alfabetização dessas crianças acontece?

Somadas a essas e outras perguntas, segui motivada por compreender os frequentes desafios que as professoras das classes consideradas regulares, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, vêm enfrentando no processo de educação da criança autista, sobretudo em relação à alfabetização desse público.

Este é um estudo de natureza qualitativa que teve como objetivo desvelar os desafios que professoras de classes regulares enfrentam no processo de alfabetização do público de crianças com autismo na escola comum. Aborda a educação da criança com autismo, especialmente em processo de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho fundamenta a sua construção em autores como Baptista, Kanner, Vasques que têm uma importância significativa para os estudos em autismo, no

⁴ Neste estudo, utilizamos a expressão “*crianças com autismo*”, e não “*crianças autistas*”, porque defendemos que antes da condição autista existe um sujeito que não se encerra no adjetivo.

Brasil e no mundo. Para a coleta de dados, a pesquisa se utilizou de entrevistas. Essas, foram realizadas com 4 professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

O presente texto, “*O processo de alfabetização de crianças com autismo: o que nos dizem as professoras?*” é organizado em quatro seções. Na primeira seção do texto, “*Autismo: etiologia e aspectos legais da Inclusão Escolar*”, uma abordagem acerca da definição, causas, origens do autismo e política inclusiva”. Na segunda seção, intitulada “*Autismo e Alfabetização*”, uma volta acerca da produção acadêmica que se tem acerca do tema. Na terceira seção do texto, aparece a “*Metodologia, apresentação e análise de dados*”. Para concluir o trabalho, “*as considerações finais*”.

A intenção é que este estudo contribua com o processo de produção de conhecimento acerca de uma temática tão importante para a Educação, de maneira geral, e para a Educação Especial, de forma particular. Além disso, que ele possa convidar outras alunas e alunos das licenciaturas à pesquisa sobre o tema.

AUTISMO: ETIOLOGIA E ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Começaremos refletindo acerca do que é o autismo. Na obra “*Autismo infantil*”, de Pierre Ferrari, “o termo autismo origina-se do termo grego *autós*, que significa “de si mesmo” (2007, p.5). Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler, em 1911, para descrever fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior.

Somente em 1943, numa acepção mais precisa e num quadro nosográfico (descritivo) diverso – o das afecções psiquiátricas da primeira infância –, o psiquiatra Leo Kanner⁵ descreveu essa afecção específica da infância: autismo infantil.

A Neurocientista Lívia Ciacci, numa publicação para o site Ninhos do Brasil⁶, explica:

⁵ Psiquiatra norte-americano de origem austríaca.

⁶ <https://www.ninhosdobrasil.com.br/autismo-infantil,acesso> em 29 de novembro de 2021.

O Transtorno do Espectro Autista representa um grupo de alterações do neurodesenvolvimento que leva a dificuldades na comunicação e interação social. Isso ocorre principalmente nos aspectos e gestos não verbais da comunicação e em habilidades para desenvolver, manter e entender os relacionamentos interpessoais. Há uma faixa gradativa de sintomas e subtipos com diferentes graus de severidade e um diagnóstico relativamente complexo.

Os primeiros escritos que nos falam sobre as peculiaridades do espectro são os de Kenner (1943) e Asperger (1946). Kenner observou cerca de 11 crianças em idade escolar e descreveu os comportamentos como:

O denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer, desde o começo da vida, interações esperadas com as pessoas e as situações. [...] apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali. [...]. Quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato de seus filhos, deferente das demais crianças, não desejarem ser tomados nos braços. (Kenner, 1966, p. 720, tradução de Emilene Coco).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

É chamado de Espectro Autista porque cada pessoa afetada apresenta uma ampla variedade de sinais e sintomas, com diferentes níveis de gravidade. Entretanto, em todos os casos, há dois impactos presentes, que formam a chamada tríade do autismo: comunicação social e comportamento repetitivo ou restrito.

Conforme o artigo intitulado "*Possíveis causas do autismo*", publicado no site da Uol pelo Dr. Dráuzio Varella, "sabe-se que entre as possíveis causas do autismo, a herança genética tem um papel muito importante". Até os anos 1980, o autismo era considerado um distúrbio adquirido por influência do ambiente.

Hoje, os especialistas consideram que a contribuição dos fatores genéticos esteja ao redor de 90%, sobrando para o ambiente apenas 10% da responsabilidade. Entende-se, inclusive, que autismo é o distúrbio de neurodesenvolvimento em que a herança genética desempenha papel mais importante.

A explicação mais aceita para o aparecimento do autismo é a de que a interação entre neuroliginas e neurexinas nas sinapses é crucial para o equilíbrio entre os sinais excitatórios e inibitórios que trafegam entre os neurônios. Mutações em tais proteínas provocariam desequilíbrio entre essas funções antagônicas e afetariam o aprendizado, a linguagem, a comunicação social e a memória.

Mas, como o autismo é identificado? Como uma criança é diagnosticada com autismo? Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é diagnosticado quando houver três déficits: na comunicação social e pelo menos dois no comportamento repetitivo e restritivo.

Para chegar a esse diagnóstico é necessário o trabalho de uma equipe transdisciplinar que envolva, além de neurologistas e psiquiatras, fonoaudiólogos e psicólogos e pedagogos, além de outros profissionais qualificados e habilitados para tal. O objetivo desse trabalho é produzir um diagnóstico transdisciplinar para uma intervenção transdisciplinar.

No artigo “*O diagnóstico transdisciplinar como dispositivo para o trabalho de inclusão*” (2002), Isac Nikos Iribarry, destaca:

A transdisciplinaridade está preocupada com uma interação entre as disciplinas, na qual cada uma delas busca um além de si, um além de toda a disciplina: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que haja uma unidade plural de conhecimentos” (p.82).

De acordo com as pesquisas da área, temos quatro tipos de autismo: Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Autista e Transtorno Desintegrativo da Infância.

A Síndrome de Asperger é considerada a forma mais leve entre os tipos de autismo e é três vezes mais comum em meninos do que em meninas. Normalmente, quem possui a síndrome conta com uma inteligência bastante superior à média e pode ser chamado também de “autismo de alto funcionamento”. Se a síndrome não for

diagnosticada na infância, o adulto Asperger poderá ter mais chances de desenvolver quadros depressivos e de ansiedade.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento é uma “fase intermediária”, já que ela é um pouco mais grave que a Síndrome de Asperger, mas não tão forte quanto o Transtorno Autista. Nesse caso, os sintomas são muito variáveis. Porém, de uma maneira geral o paciente apresentará: quantidade menor de comportamentos repetitivos; dificuldades com a interação social; competência linguística inferior à Síndrome de Asperger, mas superior ao Transtorno Autista.

O Transtorno Autista é mais grave que os dois outros tipos de autismo. Nesse caso, várias capacidades são afetadas de forma mais intensa, como os relacionamentos sociais, a cognição e a linguística. Outro fator bem comum é a presença intensificada dos comportamentos repetitivos. Esse é o tipo “clássico” de autismo e que costuma ser diagnosticado de forma precoce, em geral, antes dos 3 anos. Os principais sinais que indicam a condição são: falta de contato com os olhos; comportamentos repetitivos como bater ou balançar as mãos; dificuldades em fazer pedidos usando a linguagem e desenvolvimento tardio da linguagem.

O Transtorno Desintegrativo da Infância é considerado o tipo mais grave do espectro autista e o menos comum. Em geral, a criança apresenta um período normal de desenvolvimento, porém a partir dos 2 aos 4 anos de idade, ela passa a perder as habilidades intelectuais, linguísticas e sociais sem conseguir recuperá-las.

O autismo também é dividido em 3 níveis: nível leve, nível médio e nível grave. No nível leve (nível 1), as crianças apresentam dificuldades para iniciar a relação social com outras pessoas e podem ter pouco interesse em interagir com os demais, apresentando respostas atípicas ou insucesso a aberturas sociais. Em geral, apresentam dificuldades para trocar de atividades e problemas de planejamento e organização.

No nível médio (nível 2), as crianças podem apresentar um nível um pouco mais grave de deficiência nas relações sociais e na comunicação verbal e não verbal. Têm limitações em iniciar interações sociais e prejuízos sociais aparentes mesmo

com a presença de apoio. Além disso, são mais inflexíveis nos seus comportamentos, apresentam dificuldades com a mudança ou com os comportamentos repetitivos e sofrem para modificar o foco das suas ações.

No nível grave (nível 3) , existem déficits bem mais graves em relação a comunicação verbal e não verbal, além de dificuldades notórias para iniciar uma interação social, com graves prejuízos de funcionamento. Também apresentam dificuldade extrema em lidar com a mudança e com comportamentos repetitivos – o que interfere de forma mais acentuada no seu funcionamento. Ainda contam com grande sofrimento para mudar o foco das suas ações.

Apesar das pesquisas e investigações clínicas realizadas em diferentes áreas, com diferentes abordagens de trabalho ainda não podemos afirmar que o autismo é uma síndrome claramente definida, ainda não temos um consenso definido sobre sua principal causa. BOSA (2002, p.22).

Atualmente, o autismo está enquadrado nos Transtornos Globais do Desenvolvimento e corresponde como Transtorno do Espectro Autista (TEA), justamente pela individualidade existente em cada paciente. Encontraremos também como sendo CID 10 e hoje também conta no DSM-5.

De acordo com a Lei nº 12.764/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, em seu parágrafo segundo, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Por muito tempo, pela falta de conhecimento, acreditou-se que o lugar dessas crianças com autismo não era nas salas de aula de ensino regular, na escola considerada comum, mas, sim, em um local de atendimento especial. Isso, segundo ROCHA (2000), vai de encontro ao que realmente é preciso: promover a inclusão escolar.

Nesse aspecto, no livro *“Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?”* (2003), a professora Maria Teresa Eglér Mantoam, vai defender a inclusão da criança com autismo na escola comum porque, para ela:

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixa em modelos ideais, permanentes, essenciais. (p.32).

Na obra *“Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção”* (2002), de Claudio Roberto Baptista, Cleonice Bosa e colaboradores, os autores apresentam esclarecimentos, estratégias e propostas pedagógicas úteis a educadores em formação, cuja possibilidade de trabalhar com uma criança ou adolescente com autismo se mostra temerária.

Diante disso, é preciso que esse sujeito, a criança com autismo, com todas as singularidades que podem constituir o seu modo de ser, esteja no ambiente escolar, na escola comum. A partir dessa presença é que a escola, que tem funções histórico-culturais e sociais, além da transmissão do conhecimento socialmente produzido e acumulado pela sociedade, também se permita aprender sobre novas formas de ensinar.

A alfabetização das crianças brasileiras é, de modo geral, um dos maiores desafios da educação, da escola. A alfabetização das crianças com autismo, de maneira particular, potencializa esse desafio. Como ele tem sido vivido?

AUTISMO E ALFABETIZAÇÃO

Atualmente, segundo pesquisa do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), divulgada em março de 2020, uma em cada 54 crianças tem diagnóstico de autismo. Esse dado cresce cada dia mais!

Isso nos leva a pensar sobre como esse público, de crianças com autismo, tem sido acolhido pelas professoras que, sobretudo, atuam nas classes de alfabetização. Fato que nos exige pensar sobre como tem sido os processos de alfabetização com crianças com autismo.

As escolas brasileiras, na perspectiva de uma educação inclusiva, têm enfrentado muitas dificuldades no que se diz respeito à alfabetização, e temos um abismo ainda maior quando nos referenciamos, diretamente, à alfabetização de crianças com autismo, pois, no geral pouco se sabe sobre o tema. Precisamos lembrar como nos diz Vasques (2003):

É preciso compreender a escola como lugar de ser criança, como um lugar social no qual a criança deve estar e assim sendo nossa responsabilidade possibilitar que ela esteja ali compreendendo seu lugar e aprendendo. (VASQUES, 2003).

No Brasil de 2021, conforme dados da agência do senado⁷, 11 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Desse número, entretanto, não se sabe precisar quantos são os brasileiros com autismo, crianças ou não, que engrossam essa estatística, essa conta de brasileiras e brasileiros analfabetos.

O diagnóstico, seja ele qual for, não é uma régua que mede a capacidade da criança com autismo, pois sempre devemos lembrar que todo indivíduo é capaz de aprender e desenvolver. A nossa tarefa é encontrar caminhos para isso. Ainda que o desafio seja a alfabetização.

Mas, neste texto, o que entendemos por alfabetização? Utilizaremos a definição presente no Glossário desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁸, que afirma: “[...] alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala [...]”.

⁷ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/11/brasil-tem-11-milhoes-de-analfabetos-aponta-ibge>

⁸ <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>

Ainda a partir da contribuição do Ceale:

É importante destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura.

Apesar disso, e além das ansiedades e angústias docentes diante do desafio da educação e da alfabetização de crianças com autismo, temos perguntas que seguem requerendo respostas, cada vez mais robustas e, pesquisas que acenam para essa direção.

A partir do interesse em investigar como acontece a alfabetização das crianças com autismo, claro, tema que não se encerrará aqui, busquei dialogar com pesquisas científicas que se apresentam nessa direção. Assim, selecionei dois estudos⁹: o de Santos (2012) e o de Almeida (2019).

O primeiro estudo – intitulado “*Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum*”, em nível de pós-graduação (Mestrado), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, de Emilene Coco dos Santos (2012) – tinha como objetivo compreender como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino comum.

O segundo estudo – intitulado “*Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): concepções e práticas dos professores*”, em nível de pós-graduação (Mestrado), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, de Izabel Cristina Araújo Almeida (2019) – tinha como objetivo investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de

⁹ Em razão do tempo, espaço de pesquisa, natureza e modalidade deste trabalho, consideramos que esse quantitativo de estudos, relativos ao tema de investigação, seriam suficientes para a nossa abordagem.

alfabetização de crianças com TEA, buscando as possíveis fragilidades e potencialidades desse processo.

Além desses dois estudos, trazidos aqui, é importante destacar que existe um conjunto deles, tanto na área da alfabetização quanto na área da Educação Especial, e outras, que pode ser encontrado no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹⁰ (Anped), fonte de pesquisa inesgotável acerca do que se produz na educação brasileira.

Na próxima seção do texto socializaremos, além do percurso metodológico, o que o nosso estudo, a nossa pesquisa, revela acerca do tema de investigação ao qual se propôs.

METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, com contornos de pesquisa de campo, que teve como objetivo desvelar os desafios que professoras de classes regulares enfrentam no processo de alfabetização do público autista na escola comum.

Para Antônio Joaquim Severino, em sua obra *“Metodologia do trabalho científico”* (2013, p.104), na pesquisa de campo,

A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

Para a coleta de dados, dentro desse tipo de pesquisa, o presente estudo utilizou a entrevista. Essa, conforme Severino (2014, p.109), é definida como “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos

¹⁰ Entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”.

A pesquisa contou com a participação de 04 professoras alfabetizadoras, que atuam com turmas dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, nas quais crianças com autismo estão presentes. Todas as professoras, graduadas em Pedagogia, participantes da pesquisa, atuam em escolas da rede privada. Das 4 professoras entrevistadas, 01 atua na cidade de Serra, no Estado do Espírito Santo(ES); e as outras 03, na cidade de Anápolis, no Estado de Goiás(GO).

Inicialmente, a ideia era realizar um estudo comparativo¹¹ Espírito Santo-Goiás. Em razão da pandemia provocada pela Covid-19, associada ao tempo para a realização do presente estudo, e das articulações que um trabalho dessa natureza requer, a ideia não se tornou exequível para este momento.

Do ponto de vista cronológico, este estudo tem uma dinâmica longitudinal. Ele traz algumas das observações e memórias da aluna-pesquisadora em relação ao tempo de prática de estágio nas escolas, registros descritos em seu diário de campo e/ou resgatados do seu caderno de memórias, bem como o resultado da análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com as 4 professoras ao longo do segundo semestre de 2021.

O diário de campo, com alguns registros da aluna-pesquisadora, também passou a ser uma espécie de “*caderno de memórias*”. A aluna-pesquisadora era provocada a retomar a experiência vivida e a falar a respeito dela durante as orientações para a elaboração deste trabalho.

¹¹ Segundo FACHIN (2001) o método comparativo consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Permite a análise de dados concretos e a dedução de semelhanças e divergências de elementos constantes, abstratos e gerais, propiciando investigações de caráter indireto.

Para a coleta de dados, utilizamos um roteiro composto de 8 perguntas. Esse roteiro foi encaminhado por meio de aplicativo de conversas para as 4 professoras participantes do estudo.

O roteiro foi constituído das seguintes perguntas: Você tem aluno autista? Você já conhecia o autismo antes desse aluno? Ele está em fase de alfabetização? Quais as principais dificuldades você tem enfrentando nesse período? Você tem algum tipo de acompanhamento/ auxílio para a alfabetização dele? Acredita que a família está envolvida nesse processo? Quais metodologias têm sido utilizadas? E, por fim, que breve relato dessa experiência, de ser professora alfabetizadora em classe de crianças com autismo, você faria?

Todas as professoras entrevistadas, participantes deste estudo, responderam que têm pelo menos um aluno, diagnosticado com o Espectro Autista, em sua sala de aula comum. Uma das entrevistadas afirmou ter dois alunos atualmente matriculados, porém, por questões pandêmicas, um deles está em ensino remoto.

Segundo dados divulgados pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inepd) tivemos, do ano de 2017 para o ano de 2018, aumento de 37,27% de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum. Em tempos pandêmicos, contudo, ainda não conseguimos mensurar isso.

Quanto ao conhecimento sobre autismo, antes do aluno com autismo ser reconhecido na sala de aula da professora regente, a professora declarou:

Tive contato com a questão do autismo na faculdade, mas não foi muito profundo. Esse ano é o primeiro que tenho um aluno. Tive que ir atrás para saber sobre tudo. (Professora LS).

Ah, desde o ano 2017 tenho contato com alunos com autismo. (Professora LV).

Na verdade, nunca tinha tido contato. Tenho uma prima com autismo, mas não participo muito da vida dela. (Professora IS).

Ah, sim, já tinha tido contato com crianças com autismo antes. (Professora Ju)

De acordo com as respostas das professoras entrevistadas, todas elas, apesar de formas e maneiras diferentes, já haviam tido contato, em algum momento, na escola ou fora dela, com crianças com autismo.

Essa é uma afirmativa que concorre para qualificar a afirmativa do Centro de Doenças e Prevenção que nos mostra o aumento de 10% de matrículas do público de pessoas com autismo nas escolas comuns.

Segundo os dados coletados durante a pesquisa, com as 04 professoras respondentes, todos os alunos estão em fase de alfabetização. Apesar de estarem em níveis diferentes, em relação ao nível médio da turma, todos eles estão desenvolvendo habilidades para que possam ser alfabetizados.

Meus alunos estão, sim, em fase de alfabetização. (Professora LS).

O meu, já deveria estar lendo mais. Mas, ainda não reconhece nem as letras do alfabeto! (Professora IS).

Ah, os meus também estão! (Professora LV e Professora Ju).

A inclusão de crianças com deficiência está prevista legalmente. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), está destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Logo, as crianças com autismo, por uma questão legal, também têm o direito de estar na sala de aula da escola comum. Isso, sem dúvida, é uma importante vitória da e para a área.

Mas, quais desafios, professoras, professores e profissionais da educação têm vivido para garantir esse direito, de fato? De acordo com os dados da nossa pesquisa, esses desafios, sem dúvida, têm sido permanentes ao longo do processo de alfabetização de crianças com deficiência na perspectiva inclusiva.

As professoras relatam dificuldades, como: a permanência do aluno em sala de aula; a falta de material adequado; o uso engessado de determinada metodologia e, ainda, a falta de apoio familiar.

O aluno que tenho hoje, no 2º ano, não fica quase na sala. A família também não ajuda muito e quando tá na sala acaba atrapalhando todos os demais por ficar gritando. Ele não tem nenhum um tipo de acompanhamento fora da escola. (Professora LS)

Tenho encontrado dificuldades na alfabetização deles. Em ter atenção. Parece que não estão entendendo nada que eu falo. (Professora LV).

Ele só copia do quadro, mas não reconhece nada. (Professora IS).

Em contrapartida temos o relato de uma professora que conseguiu – junto à escola, equipe terapêutica e família – criar um relacionamento onde todas as partes se complementam.

Sabemos que essa complementaridade é o estado ideal das coisas. Considerando que seguimos revivendo o Estado de Direito, e não de exceções, iniciativas como essa são cada vez mais necessárias.

A Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, garante o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência em todo o território nacional.

Além dela, também existe a Lei nº 12.764/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que garante o atendimento multiprofissional às crianças com TEA.

Entretanto, das 4 professoras que integraram o nosso estudo, apenas 1 delas afirmou ter o suporte do atendimento de psicoterapia, periodicamente, para sua aluna com autismo. Segundo essa professora, a psicóloga, inclusive, vai à escola. As 4, contudo, concordam que a maioria das suas crianças não faz qualquer tipo de atendimento fora do ambiente escolar.

Além dos atendimentos de profissionais especializados, sabe-se que o suporte da família, ao longo do processo de educação e escolarização de quaisquer crianças, e especialmente de crianças com autismo, é muito importante.

No artigo “*A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente*” (2019), de GOMES; SILVA e MOURA, publicada na Revista Educação Pública,

[...] a família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de autismo na escola, principalmente fornecendo aos profissionais da educação as informações sobre as formas de comunicação da criança (p.2).

Nesse aspecto, de acordo com os dados coletados, na maioria dos casos, 3 professoras afirmaram que “as famílias não estão envolvidas no processo”. Segundo elas, o processo fica quase que exclusivamente, por conta da escola. Apenas uma das entrevistadas afirmou que, no caso do seu aluno com autismo, a família é bem envolvida e faz questão de participar de cada etapa da educação, da escolarização da criança.

De acordo com Silva (2019), o estabelecimento de vínculos entre familiares, professores, crianças e demais profissionais envolvidos é fundamental para que as atividades propostas estejam direcionadas às necessidades e peculiaridades de cada criança, pois, embora o contexto escolar receba crianças que apresentem a mesma condição especial, “cada uma tem o seu ritmo e sua individualidade, de forma que cada uma tem a sua rotina estabelecida, a qual deve ser respeitada para obter o melhor desenvolvimento possível da aprendizagem”.

As professoras do nosso estudo contaram um pouco sobre as atividades que têm proposto às crianças com autismo no processo de alfabetização.

Tento usar o livro de forma diferente. (Professora LS).

Além de livros eu utilizo materiais concretos em matemática (Professora LV).

Alfabeto de madeira (Professora IS).

Usamos alfabeto, figuras... Ele gosta muito das letras de EVA (Professora Ju).

O Instituto Neuro Saber de Ensino¹² recomenda que para a alfabetização de crianças com TEA sejam usados principalmente materiais concretos e recursos visuais. O artigo intitulado “*Dicas para professores que trabalham com crianças Autistas*”, publicado no site do Instituto no dia 30 de setembro de 2021, traz um conjunto de estratégias naturalistas partindo do interesse pessoal da criança para que a alfabetização aconteça.

Em nossa pesquisa percebemos que nem sempre o material necessário para o trabalho docente está presente nas escolas, mas as professoras se dedicam tentando criar maneiras diferenciadas, em alguns casos, para ensinar aos seus alunos e alunas. Em algumas situações, contudo, a metodologia engessada da escola não permite grandes mudanças.

Nunca tinha tido um contato muito profundo, mas a experiência está sendo boa, estou tentando ajudar. Mas a escola não tem muito recurso, e às vezes sinto que não tenho o que fazer. (Professora LS).

Está sendo cansativo, mas bom! (Professora LV).

Estou evoluindo (risos). Acho que hoje não cometo mais tantos erros como nos primeiros anos. (Professora IS)

Eu sempre gostei de trabalhar com crianças especiais. Amo ver o desenvolvimento delas, o quanto aprendem. No geral é uma experiência incrível. (Professora Ju).

Ao que percebemos, apesar das dificuldades, as professoras têm se esforçado para cumprir com os objetivos programados pela escola. Uma tarefa que, sim, não é fácil. Na perspectiva inclusiva, as professoras declaram que tem sido ainda mais exigidas, contudo, sem uma rede de apoio, das famílias e equipes transdisciplinares. Independentemente disso, em razão do compromisso com a educação, seguem fazendo os seus melhores nesse processo. A experiência do saber feito, associada aos processos formativos contribuem para que os supostos erros do passado, praticados em nome da inclusão, não se repitam no presente.

¹² Instituto localizado em Londrina (PR), que reúne especialistas para gerar o conteúdo sobre comportamento e neurodesenvolvimento da infância e adolescência, buscando capacitar pais, professores e profissionais para desenvolver e otimizar o potencial de cada criança.

É importante perceber que a formação de professores é uma das primeiras etapas em busca de qualidade para a inclusão de alunos com TEA. Quando se pensa em formação de professores, pauta-se aqui por aquela em que o professor na maioria das vezes busca por conta própria, motivado por questões suas, particulares, na busca de dar sentido para suas demandas e seus anseios com os alunos com que lida em seu cotidiano, já que, na maioria das vezes, o Estado não lhe dá oportunidade de uma formação continuada.(GOMES; SILVA e MOURA, 2019).

Sem qualquer dúvida, uma alternativa para superar os desafios cotidianos, relacionados à atuação docente no contexto da educação inclusiva e, principalmente, ao longo do processo de alfabetização de crianças com autismo, está na formação, quer seja inicial tanto quanto continuada, de professoras e professores. Importante, inclusive, que esse processo formativo se dê a partir de estudos de casos concretos. Muitas experiências exitosas também existem nesse campo. Para isso, é preciso seguir atuando em colaboração e se apoiando em rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma etapa extremamente delicada durante os anos iniciais do ensino fundamental. Com a pesquisa, porém, conseguimos compreender o que as leis dizem sobre isso, como acontece hoje e como deveria acontecer.

Compreendemos também que muitos profissionais estão fazendo o seu melhor e precisam de mais recursos e apoio para que o seu trabalho possa melhorar. A pesquisa também nos mostra a realidade fora do papel, apontando que na prática precisamos que o estado e as famílias cumpram também seus papéis.

Com o resultado da pesquisa aprendi que quando falamos de inclusão da criança com TEA e lemos sobre ela, precisamos ultrapassar a ideia da inclusão como uma questão de direito e buscando fazê-la de fato.

No cotidiano escolar é importante que exista uma rede de apoio para que a professora, o professor, tenham condições concretas de atuar. No caminho da

inclusão escolar, não se pode seguir sozinho. As famílias e as equipes transdisciplinares são fundamentais para garantir um trabalho ainda mais efetivo com as crianças com autismo.

A educação na perspectiva inclusiva é um desafio cotidiano, para todos os que são envolvidos com o processo de educação. Quando o assunto é alfabetização, esse desafio fica ainda mais exposto. Ao longo desta nossa pesquisa, em virtude da pandemia provocada pela Covid-19, não tivemos a oportunidade de conhecer as produções das crianças com autismo ao longo do seu processo de alfabetização.

Com os apontamentos feitos pela pesquisa, percebemos o quanto a pedagogia é importante, pois com ela podemos produzir propostas de ensino cada vez mais inclusivas retirando do papel os direitos dos nossos alunos e os fazendo ser cumpridos de verdade.

Aos profissionais que se interessarem pelo tema autismo e educação ou autismo e alfabetização, sugiro que tentem organizar um estudo que permita conhecer, como objeto de conhecimento, o Plano de Ensino Individualizado. Isso, uma vez que ele é um instrumento importante e orientador ao processo de educação das crianças com autismo. Isso, especialmente no período de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: UTA Frith (Ed.). *Autism and Asperger Syndrome*. UK: Cambridge University Press, 1996.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**. São Paulo: Paulinas, 2007.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In: *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

GOMES, Manoel Messias; SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo; MOURA, Deniza Dias de. A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 25, 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/25/a-importancia-da-familia-para-o-sujeito-portador-de-autismo-a-educacao-e-a-formacao-docente>

IRIBARRY, Isac Nikos. O diagnóstico transdisciplinar como dispositivo para o trabalho de inclusão. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P.S. (Org.). *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo. Mediação escolar no transtorno de espectro autista: abordagem na sala de recursos multifuncional. Educação Pública, v. 19, nº 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos>. Acesso em: 07 abr. 2019.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. 2003.