



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

Jane Sara Alves Luz

**CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA - TEA: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA E
PRODUÇÃO ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARABÁ - PA
2020**

Jane Sara Alves Luz

**CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA - TEA: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA E
PRODUÇÃO ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito.

Área de Concentração: Linguagens e Letramento.

MARABÁ - PA
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Luz, Jane Sara Alves

Currículo Funcional Natural e Transtorno do Espectro Autista - TEA: metodologias e estratégias de leitura e produção escrita no 2º ano do ensino fundamental / Jane Sara Alves Luz ; orientadora, Áustria Rodrigues Brito. — Marabá, PA : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Educação especial. 2. Crianças com transtorno do espectro autista - Educação. 3. Estimulação precoce (Educação). 4. Ensino - Metodologia. 5. Alfabetização. 6. Crianças autistas – Linguagem. I. Brito, Áustria Rodrigues, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Cidade Universitária, Unidade III - MARABÁ
Av. dos Ipês, Cidade Jardim. - CEP: 68. 500 - 000
Fone: (94) 2101 7113



Ata de DEFESA de Mestrado Junto ao Programa De Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Instituto de Linguística, Letras e Artes Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Ata de DEFESA de Mestrado Profissional, número **57/2020**, PROFLETRAS, data: 20 de outubro de 2020 hora início: 10:40, com encerramento: 12:20. Discente: Jane Sara Alves Luz, Título do Trabalho: “**Currículo funcional natural e TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA: metodologias e estratégias de leitura e produção escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**”, Área de concentração do Profletras: e Linguagens e Letramentos . Ao vigésimo dia do mês de outubro do ano de dois mil e vinte, realizou-se a defesa **de mestrado por videoconferência**, caracterizada acima, apresentada pela mestranda Jane Sara Alves Luz, que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor para tal apresentação, a saber: concluiu os créditos exigidos, foi aprovado em prova de proficiência em língua estrangeira e no exame de Qualificação, de acordo com os registros constantes nas atas e arquivos da Secretaria do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Austria Rodrigues Brito, presidente da Banca Examinadora, que foi constituída pelos seguintes professores: Profa. Dra. Lúcia Cristina Cavalcante da Silva (Membro Externo) , Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares (Membro Interno). Após abertura, a presidente concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho e, em seguida, a Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento, encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se o candidato e os assistentes. Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento da DEFESA da candidata, tendo os examinadores emitido o seguinte parecer: APROVADA . Ao final da sessão, a candidata e os assistentes foram chamados e o resultado proclamado pela Profa. Dra. Austria Rodrigues Brito. Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos às 12: 20 horas, os membros da Banca Examinadora conferiram a presente ata e a assinaram juntamente com a mestranda. Esta defesa de Mestrado Profissional é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da Unifesspa.

Profa. Dra. Austria Rodrigues Brito-*presidente*

Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares – *membro interno*.

Profa. Dra. Lúcia Cristina Cavalcante da Silva – *membro externo*

Jane Sara Alves Luz - *Mestranda*

À minha família primária, minha raiz: meu pai Raimundo Luz, minha mãe Marli D. Alves da Luz, minhas irmãs Kartjane e Karina. Essa raiz, que sempre será minha sustentação.

Meu tronco e meus galhos, Clara e Miguel, os quais sempre serão a minha força motriz, me impulsionando a seguir.

À todos aqueles que buscam tornar real a inclusão e aprendizagem de alunos com TEA neste país.

Dedico!

Agradecimentos

À Deus, pela inspiração e cuidado diário, me guiando nos momentos bons e não me deixando parar de lutar e de superar os momentos difíceis.

Aos meus familiares, em especial Miguel e Clara, meus filhos, e ao meu esposo Erni Jr. pela compreensão da ausência e apoio sempre presente.

Ao meu amigo especial, Airton, e sua esposa Cristina, que pacientemente me receberam em sua casa em Marabá a cada mês com todo carinho e acolhida que só um irmão faz.

Ao PROFLETRAS por oportunizar a minha realização do curso de mestrado profissional em Letras - UNIFESSPA.

À minha coordenadora e depois orientadora, Prof.^a Dr.^a Áustria Rodrigues Brito, que nunca me deixou desamparada diante das dificuldades, sempre me apoiando e incentivando na resolução de conflitos. Chegamos ao final deste trabalho juntas e de mãos dadas nesta luta por condições melhores na inclusão de alunos com TEA.

À turma PROFLETRAS 2018, por todas as experiências, pelas amizades que nasceram, e em especial, agradeço a Sônia, coração de mãe, e por toda vivência e discussões teóricas que todos nós tivemos neste período.

Aos docentes do Mestrado PROFLETRAS por suas contribuições enriquecedoras em cada disciplina ministrada, aprendizagem para toda a vida.

Às professoras, Dra. Eliane Soares e Dra. Lucia Cristina Silva pelas contribuições pontuais e necessárias no exame de qualificação, juntamente ao Professor Dr. Nilson Trindade e a Profa. Dra. Maysa Paulinelli, que também foram meu suporte nesta parte da caminhada.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental por me inspirarem a buscar a qualificação com o intuito de melhorar a minha prática docente.

Muito obrigada!

*“Do lado de fora, olhando para dentro
você nunca poderá entendê-lo. Do lado
de dentro, olhando para fora, você
jamais conseguirá explicá-lo. Isso é
autismo.” (Autism Topics - anônimo)*

CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: A presente pesquisa é uma dissertação desenvolvida dentro de uma perspectiva de intervenção que objetivou uma aplicação e análise de metodologias e estratégias no processo de alfabetização de um aluno com TEA, cursando 2º ano do Ensino fundamental de escola pública. Nascida no mestrado do PROFLETRAS da UNIFESSPA esta pesquisa qualitativa foi implementada através de Currículo Funcional Natural, sendo aplicada através de oficinas interventivas com conteúdos funcionais e acadêmicos, considerando e respeitando o processamento cognitivo atípico do aluno. A fundamentação teórica compreende as concepções de alfabetização de Soares (2017, 2018), Currículo Funcional Natural de Suplino (2009), Habilidades de precursores da linguagem de aluno com TEA por Serra (2018). Contribuições do Curso online Masterclass Inclusão Escolar no TEA (2019) nos instrumentos de avaliação de habilidades globais do aluno utilizando como corpus de análise das habilidades a serem desenvolvidas. Como resultados, podemos afirmar que a alfabetização de um aluno com TEA perpassa questões acadêmicas e quais atividades funcionais de vida diária devem ser efetivadas no ambiente escolar. As metodologias de alfabetização que iniciam o ensino aprendizagem através das partes (sons, letras, sílabas e palavras) e depois o todo (texto, suporte) proporcionam maiores possibilidades de ensino e aprendizagem junto ao aluno com TEA. Como fruto desta pesquisa podemos afirmar que a alfabetização de aluno com autismo exige todo um olhar diferenciado sobre os precursores da linguagem, as comorbidades que acompanham o TEA e metodologias que valorizam seu processamento cognitivo diferenciado.

Palavras-chave: Metodologia. Autismo. Alfabetização. Currículo Funcional Natural.

NATURAL FUNCTIONAL CURRICULUM AND AUTISTIC SPECTRUM DISORDER - TEA: METHODOLOGIES AND STRATEGIES FOR READING AND WRITING PRODUCTION IN THE 2nd YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Abstract: The present research is a dissertation developed within an intervention perspective that aimed at an application and analysis of methodologies and strategies in the literacy process of a student with ASD, attending 2nd year of elementary school in public school. Born in the master's degree of PROFLETRAS at UNIFESSPA, this qualitative research was implemented through the Natural Functional Curriculum, being applied through interventional workshops with functional and academic contents, considering and respecting the atypical cognitive processing of the student. The theoretical basis comprises Soares' conceptions of literacy (2017, 2018), Suplino's Natural Functional Curriculum (2009), Skills of precursors of student language with ASD by Serra (2018). Contributions of the online course Masterclass School Inclusion in TEA (2019) in the instruments of assessment of the global skills of the student using as a corpus of analysis of the skills to be developed. As a result, we can affirm that the literacy of a student with ASD goes through academic issues and which functional activities of daily living should be carried out in the school environment. Literacy methodologies that start teaching learning through the parts (sounds, letters, syllables and words) and then the whole (text, support) provide greater possibilities for teaching and learning with the student with ASD. As a result of this research, we can affirm that the literacy of students with autism requires a whole different look at the precursors of language, the comorbidities that accompany TEA and methodologies that value its different cognitive processing.

Keywords: Methodology. Autism. Literacy. Natural Functional Curriculum.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Comorbidades mais citadas e associadas ao TEA.....	54
Quadro 2 - Síntese das ações gerais da pesquisa.....	85
Quadro 3 - Síntese das ações e intervenções junto ao aluno.....	107
Quadro 4 - Descrição dos precursores de linguagem e efeitos do déficit	110
Quadro 5 - Proposta de Currículo Funcional Natural aplicada	112
Quadro 6 - Primeira Oficina	114
Quadro 7 - Segunda Oficina	116
Quadro 8 - Terceira Oficina.....	118

Lista de Figuras

Figura 1 - Recorte do questionário da PROFA	97
Figura 2 - Recorte do questionário da PROFA	97
Figura 3 - Recorte do questionário da PROFA	97
Figura 4 - Recorte do questionário da PROFA	98
Figura 5 - Recorte do questionário da PROFA	98
Figura 6 - Recorte do questionário da AVE	99
Figura 7 - Recorte do questionário da AVE	100
Figura 8 - Recorte do questionário da AVE	100
Figura 9 - Recorte do questionário da AVE	100
Figura 10 - Recorte do questionário da AVE	100
Figura 11 - Recorte do questionário da AVE	101
Figura 12 - Recorte do questionário da AVE	101
Figura 13 - Recorte do questionário da AVE	102
Figura 14 - Recorte do Laudo médico do aluno	103

Lista de Abreviaturas

ABA - Análise do Comportamento Aplicado
AEE - Atendimento Especializado Educacional
AMA – Associação de Amigos do Autista
APA - Associação Americana de Psiquiatria
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVE – Auxiliar de Vida Escolar
BACLE - Bateria de Avaliação de Competências iniciais para Leitura e Escrita
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CDC - Centro de Controle de Doenças
CFN – Currículo Funcional Natural
CID - Classificação Internacional de Doenças
DI - Deficiência Intelectual
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ESDM - Modelo Denver de Intervenção Precoce
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
ONU - Organização das Nações Unidas
PECS - Comunicação Alternativa e Aumentativa
PEI – Plano Educacional Individualizado
PER-R - Perfil Psicoeducacional Revisado
PROFA – Professora
PRT - Treinamento de Respostas Pivôs
SRM - Sala de Recurso Multifuncional
TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção, Impulsividade e Hiperatividade
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo ou Autista
TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits na Comunicação
TGD - Transtorno Globais do Desenvolvimento
TOC - Transtorno Obsessivo Compulsivo
TOD - Transtorno Opositor-Desafiador
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEPA - Universidade Estadual do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará

Sumário

Introdução.....	15
1. TEA: Um Diálogo entre a Literatura e a Escola.....	24
1.1 O que é o autismo?	25
1.2 Severidade e Classificação do TEA pelo DSM-5.....	27
1.3 Panorama conceitual sobre o autismo	29
1.4 Neurociência e o cérebro social do TEA.....	35
1.4.1 A falha na Teoria da Mente	37
1.4.2 A Coerência Central Fraca	39
1.4.3 Déficit de Funções Executivas.....	40
1.4.4 Neurônios - Espelho	42
1.5 Abordagens terapêuticas e intervenção educacional para autismo.....	43
1.5.1 Análise do Comportamento Aplicado – ABA.....	44
1.5.2 Treinamento de Respostas Pivôs – PRT	46
1.5.3 TEACCH.....	47
1.5.4 PECS.....	49
1.5.5 Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM–Early Start Denver Model)	50
1.6 As Comorbidades e os desafios em sala de aula.....	51
2. Linguagem, Leitura, Escrita e TEA	57
2.1 Debate sobre Ler, Escrever e Concepções metodológicas	58
2.2 Escrita e Leitura resultam em interação social	63
2.3 Pré-requisitos na alfabetização e TEA.....	67
2.4 TEA e Método Fônico e Multissensorial.....	76
2.5 Procedimentos iniciais ao receber um aluno com autismo	79
3. Metodologia da Pesquisa	84
3.1 Instrumentos da pesquisa	87
3.2 Descrição do quadro síntese das ações gerais da pesquisa	88
3.3 Etapas do desenvolvimento da pesquisa.....	91
3.3.1 O contexto da pesquisa	91
3.3.2 Descrição da Escola	94
3.4 Descrição dos participantes	95
3.4.1 A Pesquisadora.....	95
3.4.2 A Professora	96

3.4.3 A Auxiliar de Vida Escolar.....	98
3.4.4 O Aluno	102
3.5 Definição do Corpus da pesquisa	105
3.5.1 Descrição do Corpus da pesquisa.....	105
3.6 Avaliação e análise inicial do desenvolvimento do aluno com TEA.....	108
3.7 Aplicação CFN para o aluno com TEA	111
3.7.1 Descrição da Primeira Oficina	114
3.7.2 Descrição da Segunda Oficina	116
3.7.3 Descrição da Terceira Oficina	118
3.8 Resultados da aplicação das oficinas	119
4. Considerações Finais	124
5. Referências.....	128
6. Apêndice.....	132
Apêndice 01 - Projeto de Currículo Funcional Natural	132
7. Anexos.....	134
Anexo 01 - Questionário de Caracterização da Escola	134
Anexo 02 – Questionário de Caracterização do Município.....	136
Anexo 03 – Termo de anuência da Instituição.....	139
Anexo 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
Anexo 05 – Termo de consentimento livre, esclarecido e colaborativo para professora.....	141
Anexo 06 – Questionário para as professoras.....	142
Anexo 07 - 1º laudo médico do aluno	144
Anexo 08 - Relatório médico sobre medicação e comportamento.....	145
Anexo 09 - Relatório de desenvolvimento feito pela professora do 1º ano 2018 ...	146
Anexo 10 – Relatório de desenvolvimento feito pela professora do 2º ano 2019...	147
Anexo 11 – Declaração da APAE sobre o aluno ao iniciar o Ensino Fundamental	148
Anexo 12 – Alfabeto visual dos fonemas	149
Anexo – 13 – Atividades visuais com fonemas e articulação fonêmica	151
Anexo 14 - Modelo de avaliação de desenvolvimento dentro de um aluno com TEA	154
Anexo 15 – Modelo de passo a passo ao receber um aluno com TEA	156
Anexo 16 - Questionário utilizado junto a família.....	157

Introdução

Essa pesquisa é fruto da inquietação, muitas vezes, da sensação de impotência que foram surgindo e se acumulando no decorrer dos meus vinte anos de docência no ensino de língua portuguesa, na rede pública, em sala de aula comum e regular do ensino fundamental. Muitos dos meus alunos, no decorrer desse período, apresentaram estilo diferenciado no processamento cognitivo, bem como dificuldade de linguagem, déficit de interação social e comportamento incomum, no entanto, pouco se foi feito por parte de toda a comunidade escolar, acabando por serem vistos como sujeitos incapazes de aprenderem. Esta presente dissertação é uma busca por respostas e também uma luta contra a sensação de impotência que carreguei ao longo desses anos.

Reconheço o estilo de processamento cognitivo diferenciado do aluno com TEA e a necessidade de pesquisar e experimentar a aplicação de metodologias e estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem de leitura/escrita. Considerando todo movimento pela educação inclusiva, direitos legais que já foram consolidados e assegurados pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso I, que determina como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art.59, estabelecendo que os sistemas de ensino assegurem aos alunos com deficiência condições reais de aprendizagem através da organização de currículos, métodos, recursos e professores com formação adequada ao atendimento especializado de cada aluno.

A necessidade de conhecer essas características e estilo cognitivo diferenciado para o trabalho em sala de aula comum é urgente, juntamente com a análise de práticas metodológicas e estratégias pedagógicas que sejam mais viáveis para sua aprendizagem, tornando-se primordial para melhorar a qualidade de vida nas interações sociais e particularmente na eficácia da inclusão pedagógica e acadêmica do aluno com TEA dentro da escola.

Mediante dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Redenção (PA), a rede pública municipal atendeu em 2019 e

continuará atendendo em 2020 mais de vinte alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista-TEA. Esses alunos, assim como nosso aluno do 2º ano e participante da presente pesquisa, necessitam de metodologias e estratégias no ensino de leitura e escrita que possibilitem uma inclusão que ultrapasse a convivência social já existente.

A aquisição das habilidades de ler e escrever na iniciação da vida escolar é requisito básico na vida de uma pessoa, seja ela dotada de funcionamento cerebral típico ou atípico. Em nossa sociedade, extremamente grafocêntrica, em que a escrita domina vários espaços, o domínio do código significa possuir autonomia em diversas situações cotidianas. Considerando o direito de todos à Educação, essa etapa de apropriação do sistema de escrita precisa ser oportunizada nos espaços escolares de modo a garantir um percurso de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico satisfatório e com possível equidade.

A demanda de matrícula de alunos com TEA vem crescendo, segundo dados extraídos do censo escolar de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Existe um aumento de 37,27% entre os anos de 2017 e 2018. Crianças e adolescentes frequentando sala de aula regular, tanto em escolas públicas como particulares, saltou de 77.102 alunos de 2017 para 105.842 alunos em 2018 (BRASIL, 2019).

As Notas e Estatísticas do Censo escolar de 2018 (BRASIL, 2019) apresentam um crescimento de matrículas da educação especial, apontando uma passagem de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018, considerando apenas alunos de 4 a 17 anos em classe comum. Isso justifica a urgência no que diz respeito a pesquisa de práticas pedagógicas que atendam esses alunos com diferença no estilo cognitivo e déficit no comportamento social.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), consolidou todo o movimento de luta das últimas décadas abrindo caminhos promissores para que a inclusão ocorra em todos os domínios dos níveis de ensino. As diretrizes buscam a garantia de acesso, permanência e continuidade do aluno, a existência de formação para o professor do atendimento educacional especializado, a pretensão de acessibilidade universal, oferecendo, de forma ampla, o Atendimento

Especializado Educacional (AEE) em todos os níveis e modalidades de ensino. Podemos afirmar que ela é um grande passo na mobilização nacional da educação inclusiva.

O Decreto Nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) do atendimento educacional especializado prevê a garantia na igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino de forma inclusiva no sistema educacional com total apoio especializado, buscando eliminar e minimizar qualquer barreira que obstrua o processo de ensino aprendizagem. A Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a proteção dos direitos de pessoas com autismo, trouxe inúmeras conquistas. No âmbito escolar, um dos direitos garantidos ao aluno com TEA foi o de ter um acompanhante especializado dentro da sala comum e receber os benefícios de adaptação de recursos didáticos e pedagógicos que busque eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Em nossa vivência, nos anos iniciais de alfabetização, as maiores dificuldades da inclusão do aluno com TEA estiveram muito relacionadas com a ausência de comunicação verbal ou não verbal, o comportamento disfuncional expresso como birra, grito, inquietação física (não fica sentado), não olhar na direção de quem fala, ausência de resposta e entendimento dos comandos feitos pelo professor, além de não apresentarem interesse pela aprendizagem e buscarem sempre o isolamento social.

A literatura especializada, tanto da psicologia quanto da neurociência, explica que este comportamento disfuncional está relacionando a uma sensibilidade sensorial, hiperatividade, déficit de atenção, padrões restritos, estereotípias motoras e falhas nas funções cognitivas. Dentro de um contexto social da sala de aula, esses entraves precisam de ser superados para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

Para Gaiato (2018, p.117), “a escola é o principal ambiente social da criança. Lá ela fica várias horas do dia e com uma quantidade de amigos que não conseguimos em outro lugar.” A inclusão do aluno com TEA já ocorre neste sentido em nossa escola. Ele tem o acesso a todo esse potencial de interação direta e indiretamente. A aquisição da linguagem escrita vai além do domínio do sistema alfabético, perpassa o currículo escolar e adentra ao acesso de todo conhecimento acumulado pela humanidade em todos os

tempos dentro de seu contexto social. Garantir a alfabetização é garantir acesso aos privilégios mínimos em nossa sociedade moderna e tecnológica, tanto a aquisição do sistema alfabético quanto a contextualização social e cultural defendida por Soares (2017), são três facetas que devem articular toda a prática pedagógica e acadêmica.

Defendemos juntamente com os estudos de Serra (2018) que o processo de alfabetização de um aluno autista é muito singular e dependerá sempre do perfil dos precursores de linguagem, seja ela oral ou não, dos pré-requisitos de leitura e escrita conquistados e o respeito ao seu jeito diferenciado de aprender. O alfabetizar constitui uma possibilidade de comunicação com o mundo externo e constituição de sua subjetividade, ampliando suas potencialidades de interação com o mundo social, podendo ser comprovado por indivíduos com TEA que não usam a fala para a comunicação, no entanto por terem tido familiares e professores que não desistiram deles, aprenderam a utilizar a escrita, como o italiano Federico de Rosa, autor do livro *O que eu nunca disse antes*; o japonês Kaoki Higashida, que escreveu o livro *O que me faz pular aos doze anos*; a canadense Carly Fleischmann, que pediu socorro de uma forte dor de dente escrevendo. Nossas crianças e adolescentes no Brasil merecem receber as mesmas chances, ao usar a escrita como possibilidade de comunicação. Todos os alunos com TEA irão aprender a ler e escrever? Não existe resposta afirmativa ou negativa, porém, podemos afirmar que não desistiremos de buscar conhecimento para transformar nossa prática docente em possibilidades reais de ensino e aprendizagem para esses sujeitos.

Os benefícios da inclusão escolar no favorecimento das interações sociais são irrefutáveis, a oportunidade de convivência com outras crianças, a mediação dos professores, tudo isso favorece para a aquisição de diferentes habilidades, logo essas demandas sociais e de interação aconteceram em nossa escola de forma satisfatória. No entanto, a ausência de uma rede de apoio com formação continuada para os profissionais da educação e serviço terapêutico a estes alunos, com retorno, deixa a escola inábil em sua real função pedagógica e acadêmica, pois o indivíduo com TEA necessita de toda

uma rede de apoio para desenvolver suas habilidades de convivência e interação social.

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de um aluno autista é um desafio, seja para os docentes ou para os terapeutas de um modo geral. Partindo deste desafio, a escola tem a necessidade de pensar e criar estratégias metodológicas que viabilizem o aprendizado desses alunos. Diante da afirmação do linguista Marcos Bagno de que “a língua não existe. O que existe, concretamente, são falantes da língua, seres humanos com história, cultura, crenças, desejos e poder de ação” (BAGNO, 2014, p.116), vivenciamos um desafio amplo junto ao aluno com TEA, que apresenta déficit de comunicação e interação interpessoais como principal deficiência; a inserção social criada por meio das práticas que exigem o uso das habilidades de leitura e escrita tornam-se ferramentas possíveis na construção deste aluno com TEA, possibilitando assim uma possível interação.

Diante de toda problemática apresentada até aqui desenvolvemos uma pesquisa aplicada e intervencionista almejando respostas didáticas e metodológicas. Inicialmente, tínhamos como expectativa a aplicação da intervenção com dois alunos, no entanto, por orientação da banca de qualificação, e em função de um dos alunos não ter laudo médico concluído, juntando toda demanda de complexidade que caracteriza o TEA, somente um aluno de sete anos e com laudo concluído, frequente do 2º ano do Ensino Fundamental, participou da aplicação e análise da pesquisa.

Norteamos a pesquisa seguindo essas questões problemáticas: 1) Qual panorama conceitual sobre autismo e os métodos de abordagem terapêutica e educacional para os alunos com TEA podemos delimitar? 2) Existem procedimentos iniciais que permitam aos professores conhecerem as características de um aluno autista e possibilitar a escolha de metodologias e estratégias no processo de ensino e aprendizagem de habilidades de leitura e escrita? 3) Quais pré-requisitos e desenvolvimentos são necessários para que um aluno com TEA tenha a possibilidade de ser alfabetizado? 4) Há resultados que podemos registrar diante da aplicação de atividades que avaliam o repertório dos precursores de linguagem e competências iniciais para a leitura

e escrita de um aluno diagnosticado com autismo clássico que frequenta o 2º ano do Ensino Fundamental?

O objetivo geral de nossa intervenção foi articulado para uma análise de metodologias e estratégias funcionais e acadêmicas no ensino e aprendizado de leitura e da escrita na alfabetização de um aluno do 2º ano do Ensino Fundamental com diagnóstico de TEA.

No tocante aos objetivos específicos, buscamos: a) organizar um panorama conceitual sobre o autismo e os métodos de abordagem educacional e terapêutica que podem ser utilizados nas intervenções junto ao aluno com TEA; b) propor procedimentos iniciais que nos permitam enquanto educadores conhecer as características de um aluno com TEA e possibilitar a escolha de metodologias e estratégias no processo de alfabetização; c) correlacionar por meio de pesquisa bibliográfica os pré-requisitos para que um aluno com TEA possa ser alfabetizado e o desenvolvimento necessário que deve ocorrer permitindo que o processo aconteça.

Nossa pesquisa foi organizada, além dessa introdução, em mais três seções e as considerações finais. Primeira: “TEA um diálogo com a literatura e a escola”, criando um entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista-TEA por meio da literatura específica com comprovação científica conectando com a realidade de inclusão escolar no contexto de alfabetização de um aluno com TEA que apresenta ausência de comunicação verbal e não-verbal; dentro da segunda seção, “Linguagem, leitura, escrita e TEA”, uma busca de construir caminhos que conduzirão a aplicação dessa pesquisa; a terceira seção: “Metodologia da pesquisa”, que apresenta a descrição do passo a passo geral da pesquisa e, em especial, a análise realizada no período de observação para construção do plano de intervenção e aplicação de ações interventivas, assim como análise de resultados.

Na construção da pesquisa existiu um momento de procedimentos éticos em relação a todo contexto, como o município, a escola e a família. E, em um segundo momento, de três meses do primeiro semestre de 2019 um período de observação e construção de laço entre pesquisadora, auxiliar de vida escolar-AVE e aluno; o terceiro momento foi de aplicação de atividades interventivas junto ao aluno.

A proposta de intervenção seguiu a linha do Currículo Funcional Natural, uma ferramenta metodológica que apresentou resultados relevantes na aquisição de diferentes habilidades adaptativas e redução de comportamentos inapropriados por parte de pessoas com TEA e outras deficiências, e defendida e aplicada no Brasil por Suplino (2009). Ao usar o termo funcional, a autora refere-se a maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, ressaltando que o conteúdo deve ter utilidade para a vida. O termo natural correlaciona-se aos procedimentos de ensino utilizados, aproximando-se o máximo possível ao que pode ocorrer no dia a dia.

Ainda de acordo com a autora, habilidades funcionais aqui defendidas pelo currículo não devem ser equivocadamente confundidas como se fossem somente as AVDs. A proposta do CFN é bem mais ampla, refere-se a toda e qualquer habilidade que a pessoa precisa para ser aceita e mais adaptável em seu meio, seja na escola, em casa ou em qualquer outro ambiente. Nossa proposta aqui tem como objetivo desenvolver habilidades de comunicação não verbal inicialmente através do ensino dos precursores de linguagem, capacitando o aluno para o desenvolvimento de condições de uma linguagem verbal e aprendizado da leitura e escrita usando como parâmetros os critérios avaliados pela BACLE e da ficha “Meus Progressos” de uma forma ampla.

A pesquisa-interventiva tem uma abordagem de ensino colaborativo. A intervenção deste estudo necessitou de um exercício diário, bem como maior constância em função das peculiaridades de nosso aluno. A AVE tornou-se parceira dedicada e colaborativa em executar orientações junto ao aluno no dia a dia dentro de sua própria rotina. Seguindo o currículo e a aplicação de atividades estruturadas trabalhadas por nós, planejada em três módulos. Os instrumentos selecionados para avaliação inicial tornaram-se parâmetros para a construção do Currículo Funcional Natural e para o trabalho do desenvolvimento das habilidades de vida diária do aluno como objetivo.

Ao se pensar em metodologias e estratégias, a premissa é respeitar como o aluno atípico aprende e desenvolve-se de forma atender as reais necessidades do mesmo, muitas vezes fugindo das atividades acadêmicas. Nesta pesquisa, o destaque foi o ensino e aprendizagem de leitura e da escrita inicial, isto é, no processo de alfabetização. Tratando de um aluno com TEA,

essas metodologias devem ser muito bem pensadas, planejadas, focando na individualidade como esclarece Suplino (2009). O aluno sujeito desta pesquisa apresenta um perfil que precisa de um CFN. Ele necessita de desenvolver habilidades muito além das acadêmicas. Atividades que atendam “a quem ele é”, respeitando suas necessidades específicas, um aluno não verbal, com ausência de comunicação alternativa e habilidades básicas para uma vida com mais independência.

As atividades deste currículo partem dos quatros Princípios Norteadores, segundo Suplino (2009): A pessoa com centro; Concentração nas habilidades; Todos podem aprender e a participação da família no processo de aprendizagem. São norteadores que dão base ao CFN, fundamentando-se numa filosofia de educação que estabelece a forma e o conteúdo de um currículo moldado às características individuais. Suplino explica:

O Currículo Funcional Natural é uma proposta metodológica diferente da maioria que conhecemos. Em encontros, que têm o CFN como tema, é comum pessoas fazerem indagações do tipo: “Isso aí funciona mesmo? Acontece? É possível fazer?” A resposta para essas questões é afirmativa. É necessária, porém, uma mudança de perspectiva frente ao que se considera ensinar às pessoas portadoras de deficiência. Mudanças nas formas de pensar cristalizadas que podem nos remeter a um modelo de educação especial pré-concebido, onde muitas vezes a ênfase está centrada nas limitações. (SUPLINO, 2009, p.48-49)

Na construção do CFN de nosso aluno, buscamos respeitar as três perguntas básicas destacadas por Suplino (2009): O que ensinar? (objetivos); Para que ensinar? (princípios norteadores); Como ensinar? (procedimentos). As habilidades selecionadas têm como principal função serem utilizadas de imediato ou em situações de um futuro próximo, que tenha contribuição significativa e necessária, tanto para uma melhor qualidade de vida na escola como em casa com a família. Como orientação foram utilizados os instrumentos de avaliação individual produzido pelo Curso online Masterclass Inclusão Escolar no TEA (2019) e fundamentado por Suplino (2009).

As atividades acadêmicas de alfabetização foram desenvolvidas a partir dos estudos de Serra (2018), que pensa em uma metodologia respeitando o funcionamento cerebral do aluno com transtorno do espectro autista. As atividades propostas por Serra (2018) são caracterizadas por fonológicas, pertencendo assim ao método fônico. As primeiras etapas valorizam

especificamente os fonemas usando imagens como suporte e partindo do princípio de fracionamento de informações e da gradatividade do tempo e com uma sequência planejada e bem estruturada, conteúdo de acordo com as possibilidades do aluno e utilizando ferramentas que lhe chamam atenção.

Para melhor entendimento da pesquisa pedimos ao leitor que se dispça de preconceitos e das verdades muitas vezes existentes dentro nós, em relação a educação baseada em concepções teóricas de ensino e aprendizagem regidas por um desenvolvimento típico infantil em que a linguagem e comunicação ocorrem de forma inata através das interações sociais e culturais. Foi a primeira dificuldade que tivemos que superar, ao aprendermos a olhar de um jeito diferente e compreender que existe uma variedade de estilos de processamento cognitivo que necessita de treino, repetição, estímulo, reforço e principalmente que exista fé na capacidade de aprendizagem de um aluno que não responde aos seus pedidos e não demonstra interesse em aprender. Existem muitos mistérios tanto no cérebro quanto na mente de um indivíduo com TEA.

1. TEA: Um Diálogo entre a Literatura e a Escola

Você deve estar pensando: “Ele *nunca* vai aprender?” Sabemos que estamos deixando vocês tristes e chateados, mas sinto dizer que é como se não tivéssemos escolha, e é isso. Mas, por favor, façam o que fizerem, não desistam de nós. Precisamos de sua ajuda. (NAOKI HIGASHIDA, 2007)

Nós, escola, precisamos ampliar nosso olhar e fazer aquisição de novos conhecimentos, que muitas vezes não faziam parte de nosso cotidiano, permitindo-nos a entender e repensar metodologias e estratégias no ensino de alunos com TEA, outras deficiências e transtornos que na atualidade fazem parte do dia a dia de uma escola inclusiva. O aluno com TEA causa certa perturbação no professor e na escola, em função do seu comportamento disfuncional não compreendido. O presente diálogo com a literatura específica sobre o transtorno, nesta pesquisa, tem intencionalmente o desejo de contribuir para entendermos e melhor intervirmos no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

A apropriação da linguagem escrita por um autista implica dedicação e paciência. O alfabetizar terá muitas etapas que exigem alternâncias de atividades que respeitem o estilo de processamento cognitivo diferenciado do cérebro autista. Serra (2018) nos conduz a uma reflexão de metodologias e estratégias no trabalho de alfabetização dos alunos com TEA. Sua pesquisa sobre esse tema serve como direcionamento para nossos estudos específicos dos casos de autismo. Conforme o autor, “se analisarmos, à luz dos estilos cognitivos, um aluno com autismo aprender a ler e a escrever de forma diferenciada em função das peculiaridades do funcionamento cerebral (SERRA, 2018, p.16)”, a análise desse estilo cognitivo é primordial para o início de qualquer intervenção. Seguindo essa afirmação, nossa pesquisa caminhará dentro de um olhar diferenciado através de metodologias e estratégias que condizem com as peculiaridades de um estilo cognitivo em que o simbolismo não se faz presente.

Cunha (2018) reconhece a escassez de literatura ligada com a prática docente no que se refere à educação especial voltada para o autismo e a que existe, no geral, vem da área clínica, deixando o professor carente de suporte

específico para a prática em sala de aula. Isso nos impulsiona a trilhar esse caminho de estudo. Em relação ao aluno com TEA, ele contextualiza:

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (CUNHA, 2018, p.49)

A inclusão precisará de ser ampliada, manter e reforçar a interação social e criar maior direcionamento nas práticas pedagógicas e acadêmicas referentes à aquisição das habilidades que destacam a leitura, escrita e demais áreas.

1.1 O que é o autismo?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um estado perdurável do qual se nasce com ele, persistindo por toda a vida. Classificado pelo DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais–DSM, 5ª edição, 2013, escrito pela Associação Americana de Psiquiatria-APA*) como transtorno do neurodesenvolvimento, estudado pela neurociência como transtorno neurobiológico, em que as funções de determinadas áreas cerebrais (o que é chamado de cérebro social) funcionam de forma diferente, existindo um comportamento inadequado diante das demandas sociais.

O TEA afeta o desenvolvimento global da criança, principalmente o desenvolvimento da linguagem, da fala, da comunicação e interação social e muitos prejuízos no comportamento que apresenta atividades de interesse restrito, repetitivo e estereotipados. O que, para Gaiato (2018, p. 21), “significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele.”

Grandin e Panek (2013, p.07) quebraram as barreiras do espectro sobre as dificuldades de comunicação e afirmam que “[...] a genética do autismo é um imbróglio excessivamente complicado. Ela envolve diversas pequenas variações no código genético que controlam o desenvolvimento

cerebral.” Garantindo que “a variação genética encontrada numa criança autista estará ausente em outra criança autista” (2013, p.07).

Neste contexto, Grandin (2018) faz alerta aos pais, professores e terapeutas, pedindo que evitem prender-se aos rótulos fechados (diagnósticos de níveis de gravidade). Sabemos, então, que o TEA é uma circunstância biológica, mesmo sendo diagnosticado através da observação do comportamento, totalmente clínico, não existe nenhum comportamento que seja existente somente dentro do autismo, algo específico. Não tem como dizer que determinado comportamento só quem têm é autista. O que existe é uma forma de sentir a vibração, o som, a temperatura, a iluminação e a textura do mundo de forma única. No entanto, essa forma de sentir é um desajuste, uma falha no desenvolvimento.

Diante de todas as pesquisas realizadas, não se têm respostas para questões complexas sobre o TEA, muito ainda para entender e estudar. Nenhum laboratório e exame de imagem serão capazes de diagnosticar ou dizer a causa, bem como nenhum indivíduo com autismo é igual a outro indivíduo com autismo no que se refere às questões sensoriais, motoras e o próprio jeito de sentir o mundo. Não existe um tipo de autismo, sim uma variedade de autismos, por isso o uso da palavra espectro. Mesmo mantendo características básicas para o diagnóstico inicial, não podemos ignorar as múltiplas possibilidades, do mais comedido (leve) ao mais nítido (severo) grau de autismo, existindo a possibilidade de intervenções e mudanças que fazem muita diferença de indivíduo para indivíduo.

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. (DSM-5, 2014, p.53)

Como um transtorno que afeta de maneira profunda e persistente a capacidade de comunicação e interação social associado com padrões de

comportamento restritos e repetitivos do indivíduo, constatamos um desenvolvimento de percepção social inadequada. As comorbidades associadas geram déficit de atenção e dificuldades motoras acentuadas, disfunções sensoriais que desequilibram os indivíduos com TEA.

Brites e Brites (2019) explica que as condições médicas que afetam de forma prevaiente o desenvolvimento psicomotor e o comportamento levam a suspeitar de dificuldade no cérebro humano, e os estudos direcionam que o cérebro autista se encontra com uma modelagem de organização que impede um funcionamento pleno dentro das expectativas da normalidade. Existindo, assim, uma disfunção que não permite um processamento sincronizado nas conexões, resultando em um cérebro pouco adaptado (cl clinicamente chamado atípico) às necessidades exigidas pela sociedade em suas relações, independentemente da idade cronológica.

1.2 Severidade e Classificação do TEA pelo DSM-5

Em relação aos níveis de gravidade é árduo entender e classificar aqui no Brasil, diante da existência de dois manuais para o diagnóstico, DSM-5 e o CID-10 (Classificação Internacional de doenças). Os dois descrevem o autismo como um transtorno do desenvolvimento. Em 2022 entrará em vigor o novo CID-11, com novos códigos e diagnóstico sobre o autismo com certa consonância com DSM-5.

O DSM-5 foi adotado em 2013 e nele todos os tipos de autismo recebem a mesma nomenclatura e classificação, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Indicando o autismo como uma única desordem, um único transtorno, o termo espectro representa a variedade ou conjunto de sintomas e gravidade em três níveis: 1. leve; 2. moderado; 3. severo. Os manuais consideram os prejuízos dentro da comunicação social e presença de comportamento restrito, repetitivo e estereotipado (BRAGA, 2019).

De acordo com o DSM-5 (2013), Transtorno do Espectro Autista–TEA, estabelece os seguintes níveis:

Nível 1 – TEA leve: Necessita de certo suporte, podendo existir uma dificuldade para iniciar uma comunicação ou mesmo participar e manter. Certa interação social, mesmo que inadequada. Apresenta déficit no planejamento e

organização criando obstáculos para uma autonomia. Comportamentos restritos e repetitivos e sem suporte, haverá interferência na vida cotidiana com a inflexibilidade diante das atividades. Na ausência de suporte, o agravamento do déficit de comunicação pode ocorrer, assim como as habilidades sociais e a sensibilidade sensorial.

Nível 2 - TEA moderado: Necessita de um suporte considerável, apresenta dificuldade para se comunicar verbal ou não verbal, mesmo existindo todo um aparato que contribua para o desenvolvimento. Limitação em iniciar a comunicação e resposta reduzida ou ausente ao ser abordado por outra pessoa. Cognição com limitação. Mantém com frequência comportamento restrito e repetitivo. Há inflexibilidade em lidar com mudanças, gerando sofrimento dentro do contexto que exige mudança de ação e foco. Ocorrendo a falta do suporte, a inflexibilidade de comportamento pode causar mais dificuldade e sofrimento, agravar as interações, aumentar a dependência e intensificar as comorbidades.

Nível 3 – TEA severo: Necessita de muito suporte e apoio. Não consegue se comunicar sem contar com um suporte. Apresenta alto déficit nas habilidades de linguagem verbal e não verbal. Grave dificuldade nas interações sociais e tem baixa cognição, acompanhada por comorbidades que agravam as características. A inflexibilidade de comportamento é acentuadíssima. Dificuldades e sofrimentos maiores com as mudanças de foco e ações. Ausência de suporte e estímulo aumenta o isolamento social e todos os déficits de comunicação e comportamento disruptivo, agravando a dependência de cuidados básicos a ponto de determinar a qualidade mínima de vida.

Cada pessoa com TEA precisa ser reconhecida de forma única e particular, o que é severo em um pode ser leve no outro. As condições comorbidas que acompanham o TEA cumprem papéis diferentes em cada um. O marcador de gravidade dependerá sempre do grau de comprometimento do distúrbio envolvendo a deficiência intelectual e a de linguagem. Destacamos que a ausência de intervenção constante de forma estruturada e com base científica pode agravar as dificuldades, assim como a intervenção constante e estruturada produz desenvolvimento e aprendizagem.

A Classificação Internacional de Doenças-CID-10 (1992) ainda segue especificando o autismo em subcategorias até 2022. Sob o código F84 temos a seguinte lista de códigos e diagnósticos do autismo no Brasil:

Transtornos globais do desenvolvimento-TGD (F84); Autismo infantil (F84.0); Autismo atípico (F84.1); Síndrome de Rett (F84.2); Outros transtornos desintegrativos da infância (F84.3); Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados (F84.4); Síndrome de Asperger (F84.5); Outros transtornos globais do desenvolvimento (F84.8); Transtornos globais não especificados do desenvolvimento (F84.9), todas essas subcategorias deixaram de existir com o CID-11.

Mesmo diante de códigos e diagnósticos sobre o autismo, a escola, assim como a família e terapeutas, não deve ignorar o que Grandin (2013) recomenda: não crie rótulos, não se prenda ao diagnóstico, autismo ainda é muito complexo e misterioso. Os estímulos precoces ainda são as oportunidades de mudança, a plasticidade neuronal é fato comprovado como possibilidade de recuperação de funções e aprendizagem típica (GAIATO, 2018). Não podemos deixar de acreditar na possibilidade de desenvolvimento, de aprendizagem, de mudança, o que se passa concretamente dentro da mente e cérebro de uma criança com TEA não se tem respostas concretas. O aluno, sujeito de nossa pesquisa, não possui um marcador de nível em seu laudo e não possui um histórico de intervenção terapêutica.

1.3 Panorama conceitual sobre o autismo

O TEA não é um quadro clínico diagnosticado da atualidade, nem um assunto de moda, nem mesmo uma invenção médica, mas uma realidade que cada vez mais aumenta sua presença na escola e em todos os espaços sociais. Em 1906 foi adjetivado pelo psiquiatra Plouller como um dos sinais clínicos de isolamento. O autismo foi introduzido na psiquiatria para descrever o comportamento de isolamento social e bloqueio na capacidade de expressão verbal e não verbal relacionado ao quadro de esquizofrenia (CAMARGOS *et al.*, 2005). Eugen Bleuller, no período de 1908-1911, aprofundou e associou na psiquiatria o termo autismo como um dos comportamentos esquizofrênicos

(transtorno mental), entendido na época como perda de contato com a realidade e fechamento em si mesmo.

Neste contexto de indefinição de quadro clínico para diagnóstico, permitia que as pessoas com autismo fossem tratadas como doentes mentais e outros diagnósticos, levando muito tempo para que houvesse mudanças. Somente em 1943, Leo Kanner definiu autismo como um quadro clínico. Ele, médico austríaco que trabalhava no Hospital Johns Hopkins, nos EUA, ao examinar um grupo de onze crianças com idade que variava entre 02 e 08 anos (oito meninos e três meninas), pertencentes à classe média americana e que apresentavam severas dificuldades e problemas no desenvolvimento, com cuidadosas observações, sistematizou de forma criteriosa a descrição do comportamento delas e denominou de distúrbio autístico de contato afetivo o quadro clínico das crianças em questão.

Esse quadro descritivo minucioso das características das crianças observadas serviu de base para a escrita de um artigo intitulado “Alterações autísticas do contato afetivo”. O trabalho foi crucial e fundamental na diferenciação do quadro de autismo e de outros transtornos como esquizofrenia e psicoses infantis (BRASIL, 2014).

Kanner evidenciou nos casos descritos as seguintes características: (a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas; (b) atraso na aquisição da linguagem; (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento; (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia); (e) uso reverso de pronomes; (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas; (g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares); (h) falta de imaginação; (i) boa memória mecânica; e (j) aparência física normal (RUTTER, 1978). Tais características não haviam sido consideradas até então em sua “surpreendente singularidade” (KANNER, 1971). Já em 1943, Kanner deixou claro que este relato era preliminar e carecia demais estudos, observações e investigações (KANNER, 1971; RUTTER, 1978). (BRASIL, 2014, p.11)

O trabalho de Kanner (BRAGA, 2019) foi essencial nos estudos sobre autismo, mesmo ele sendo também o responsável por um dos grandes maus entendidos sobre a possível origem do transtorno, pois ao observar os grupos familiares, percebeu o comportamento de baixa receptividade e manifestações afetivas nas crianças, caracterizou as mães assim de frias e criou o termo “mães geladeiras”. Culpou as mães pela dificuldade de seus filhos em demonstrar e receber afeto. Muitas mães foram acusadas e sentiram-se

culpadas pela condição incompreensível de seus filhos. Algum tempo depois, o próprio Leo Kanner levantou outras possibilidades, entre elas a que poderia ser de origem biológica. Publicou uma nota de retratação em relação as mães, porém essa associação precoce e desacertada gerou muito conflito familiar e emocional por décadas

Praticamente no mesmo período dos estudos de Kanner, em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco na Alemanha, descreve o quadro clínico de quatro meninos entre 7 e 11 anos que apresentam atraso no desenvolvimento, mantendo uma certa semelhança com o quadro de Kanner no que se refere a falta de capacidade empática, déficit nas relações sociais e vínculo de amizade, interesse por assuntos restritos e baixo rendimento motor. Não apresentando prejuízos cognitivos evidentes, ele nomeou essa condição de psicopatia autística. Observando que neste período não havia tanta comunicação, Kanner, nos EUA, e Asperges, na Alemanha. Em publicações em línguas distintas, Asperges só veio ser conhecido na década de 1980 (CUNHA, 2017).

Dois pesquisadores, Kanner e Asperges, e quadros clínicos que fazem uma descrição de déficit de comportamento social muito próximo, mesmo sem nenhum contato entre eles. Em 1952, quando foi criada 1ª edição do DSM, o manual descrevia o autismo como um tipo de reação esquizofrênica, ainda não visto como um diagnóstico separado. Na 2ª edição do DSM, no ano 1968, o autismo deixa de ser considerado um tipo de esquizofrenia e é classificado como um caso específico, a Esquizofrenia Tipo Infantil.

Seguindo as edições do DSM, a 3ª edição vem em 1980 junto com grandes pesquisas na área da Neurociência, que buscam entender os transtornos como situações associadas à origem biológica, ao funcionamento do cérebro. O autismo passou a ser estudado e pesquisado como um quadro diagnóstico e com características próprias, recebendo a nomenclatura de Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD. Em 1987, o DSM-3 passa por uma revisão sendo apresentado como Transtorno Autístico, desligando-se totalmente da expressão esquizofrenia infantil (BRAGA, 2019).

No período de uma década, entre 1980 a 1990, houve muitas pesquisas e estudos voltados para a identificação de características. Os trabalhos de

Asperges receberam bastante atenção na investigação dos indivíduos denominados de alto funcionamento, impulsionou estudos tanto para a parte clínica como no âmbito da genética (BRASIL, 2014).

A Dra. Lorna Wing, psiquiatra na Inglaterra no início da década de 1980, por ser mãe de uma menina que apresentava características diferenciadas em seu desenvolvimento, resolveu investigar essas diferenças, em busca de resposta pela filha encontrou consistência teórica nos estudos de 1944 do austríaco Asperger e criou alguns critérios dessa condição diagnóstica em sua própria filha. São eles: dificuldade na linguagem e fala; dificuldade na interação e relações sociais; e comportamento com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Esses elementos característicos passam a representar os principais norteadores para um possível diagnóstico em Asperger, condição, assim nomeada pela psiquiatra à sua filha e qualquer outro indivíduo que apresentasse a tríade no comportamento (BRAGA, 2019).

Nesta década (1980 a 1990), ainda no Instituto de Neurociências Cognitiva da Universidade College de Londres, os pesquisadores Uta Frith e Simon Baron-Cohen defendem ideias focadas em estudos sobre coerência mental e desenvolveram a teoria da mente, buscando explicar a capacidade de empatia entre as pessoas e o déficit de empatia na pessoa com autismo, nomeando de cegueira mental, isto é, inabilidade de entender sentimentos, emoções e pontos de vistas de outras pessoas.

As pesquisas e descobertas das neurociências na década de 1990 ganharam destaque quando cientistas italianos investigaram os chamados neurônios espelhos com profundidade passando a entender melhor o movimento dos neurônios-espelhos – percebidos com baixa atividade em indivíduos com TEA, sendo eles responsáveis na capacidade de compreender e imitar praticamente todos os movimentos sociais que nós seres humanos fazemos em nossa comunicação não verbal (BRAGA, 2019).

Acompanhando as modificações através do DSM, em 1994 é publicada a 4ª edição (DSM-4) do manual, mantendo o autismo como um subtipo dos Transtorno Globais do Desenvolvimento - TGD, juntamente com vários outros transtornos e síndromes, mantendo a tríade de dificuldade de comunicação, interação e comportamento restrito, repetitivos e estereotipados para

caracterizar o autismo. Muitos mitos começam a surgir na tentativa de explicar a causa, entre eles, que a vacina tríplice poderia causar autismo, sendo refutados através de estudos, não existindo assim nenhuma evidência.

Chegamos ao século XXI, com a intenção de abrir um diálogo, chamar atenção e criar curiosidade e simpatia, surgiu através da Organização das Nações Unidas – ONU o “Dia Mundial da Consciência do Autismo”, 02 de abril. Reconhecendo a cor azul como símbolo, muitos chamam de mundo azul, representando a incidência dos casos TEA no sexo masculino, a fita formada por peças do quebra cabeça toda a complexidade do autismo e as várias cores a diversidade, as pessoas e famílias do mundo todo. Não podemos negar e esconder indivíduos com TEA, que a cada dia aumenta seu contingente em todas as partes do planeta. A inclusão e mais informações são essenciais para construir o respeito.

DSM-5 foi sendo escrito no período de 2012-2013 e publicado em 2014 o quadro de diagnóstico para o autismo que veio com ênfase, passando a ser configurado como Transtorno do Neurodesenvolvimento. Reconhecido e pesquisado como quadro de diagnóstico de origem neurobiológica que implica comprometimento de regiões específicas para o funcionamento cerebral, criando feedback linguísticos, motores, sensoriais ou comportamentais distante e diferente do que é visto como socialmente adequado. Neste novo DSM-5 passa a ser configurado o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, classificado pela gravidade dos sintomas, respeitando as escalas: Nível 3 (severo) – Exigindo apoio muito substancial; Nível 2 (moderado) – Exigindo apoio substancial; nível 1(leve) – Exigindo apoio (DSM 5, 2014).

Os estudos e pesquisas avançam e as intervenções multidisciplinares apontam que quanto mais cedo acontecer as estimulações precoces, maiores são as chances de acontecer a promoção da plasticidade cerebral e buscar diminuir o quadro de sintomas, possibilitando uma melhor qualidade de vida a pessoa com TEA.

A construção do conhecimento sobre autismo vem acontecendo em muitas partes do mundo. É uma questão que afeta todas as camadas sociais, em todas as sociedades. É inquietante, principalmente em função de um diagnóstico que apresenta uma multiplicidade de diferenças e variações de

indivíduo para indivíduo. Existe um quadro de diagnóstico de TEA quatro vezes a mais no sexo masculino, do que no sexo feminino, 04 meninos e 01 menina.

Déficit de comunicação e interação social diagnosticado nas crianças com TEA pode ser apresentado das seguintes maneiras: Baixa demonstração de interesse no que outra pessoa está falando ou demonstrando social ou emotiva; não apresenta interesse por brinquedos (não usa com funcionalidade do brinquedo) ou participação nas brincadeiras; aparentemente não responde aos comandos, ficando fora da roda de conversa em sala de aula; dificuldade de fazer uma aproximação, iniciar uma conversa ou mesmo responder a uma aproximação de outra pessoa; baixa capacidade para produzir e entender a comunicação verbal, não verbal, contato visual e linguagem corporal (expressões faciais, gestos e sinais com a cabeça, olhos e boca); muita dificuldade em entender as regras e situações sociais que se aprende observando e imitando. A falta de interação e comunicação é a maior manifestação do autismo (GAIATO, 2018).

O comportamento de interesses restritos e padrões repetitivos também podem fazer parte das características e manifestações do autismo. Insistência em manter a rotina a ponto de crises e birras com pequenas alterações, movimentos repetitivos ou estereotipados com objetos ou na fala. Intensa fixação por determinados objetos, hiper ou hiporreação a estímulos do ambiente, sistema sensorial sensível a barulhos, cheiros, claridade, textura e mesma dor. Cada indivíduo é único, assim as pessoas com TEA necessariamente não apresentam todas as características, cada uma tem seus próprios sintomas (GAIATO, 2018).

Sobre a incidência do autismo no Brasil, os dados são imprecisos, não existindo estudos específicos, não temos números estáticos de quantas pessoas tem autismo no país e menos ainda de quantos tem diagnóstico. Única pesquisa brasileira semelhante aconteceu em 2011 no interior de São Paulo, em um único bairro da cidade de Atibaia. A mesma tem somente 20 mil habitantes, o que resultou em 01 autista para cada 367 crianças, não existindo assim um parâmetro real no Brasil. Se observamos os dados da Associação Psiquiátrica Americana-APA, entre os anos de 1980 a 2014 aconteceram grandes saltos na incidência, 01 criança nascida com autismo a cada 10 mil em

1980. Já em 2014, 01 criança nascida com autismo para cada 45 crianças. E a cada nova pesquisa percebe-se um crescimento de novos casos (REVISTA AUTISMO, 2019).

No entanto, em 2019 foi sancionada a Lei Nº13.861/19, que obriga o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a inserir no Censo 2020 perguntas sobre o autismo. Possibilitando desta forma, através do censo, saber quantas pessoas no Brasil apresentam esse transtorno e como elas estão distribuídas pelo território, possibilitando o direcionamento de planejamento de políticas públicas no território nacional que atenda a demanda em todas as áreas, seja saúde ou educacional.

1.4 Neurociência e o cérebro social do TEA

Dentro do espaço escolar, as características específicas do autismo se sobressaem e se destacam, não somente por comportamentos disruptivos, mas também em função essencial do ambiente escolar, do eixo central, do cerne das ações e objetivos de funcionalidade, o ensino e aprendizagem.

A escola exige e impõem aos indivíduos padrões de comportamento e de aprendizagem, e neste contexto alunos com autismo divergem do padrão típico. Investigar o desenvolvimento desses alunos e compreender o estilo cognitivo nos permitirá uma intervenção com muito mais possibilidades de acertos, bem como metodologias e estratégias que produzam o efeito de funcionalidade na vida do aluno com TEA.

Os estudos sobre a comunicação bem como os processos cognitivos de crianças com autismo receberam progressos visíveis nas últimas duas décadas mediante os estudos da neurociência e neuropsicologia e das três grandes teorias em destaque: A primeira hipótese, déficit na aquisição da teoria da mente, isto é, “dificuldade na atribuição de estados mentais aos outros e a si mesmo” (SURIAN, 2019, p.57). A segunda hipótese está relacionada com a capacidade de planejar e controlar voluntariamente os processos de ação, memória e atenção. Capacidades essas chamadas de funções executivas, sendo identificado o déficit das funções executivas no autismo. A terceira hipótese é a teoria da coerência central fraca, visto como o ponto de origem

dos sintomas autistas na mínima capacidade de compreender informações diversas.

Para Surian (2019), as três teorias demonstram bastante utilidade, estimulam investigações mais profundas nos conhecimentos sobre autismo, investigando a medida do déficit individual e os estímulos necessários para superá-los. Essas três teorias são pontos de partida da neurociência na busca de compreender pontos singulares no cérebro da pessoa com TEA, sendo importantes para a compreensão do estilo cognitivo atípico dentro do espaço escolar.

A neurociência tem como elementos de estudo o sistema nervoso central e o cérebro. Esta nova ciência é voltada para entender a funcionalidade cerebral e vem construindo e favorecendo uma compreensão sobre estruturas e conexões acerca do cérebro e da mente humana (denominado de cérebro social) referente aos hábitos, convívio social, habilidade em criar laços afetivos e adaptações mediante espaços e cultura vivenciada. As habilidades sociais, assim como todas as demais funções do ser humano, tem como centro de comando o cérebro.

A neurociência é uma das áreas que vem trazendo muitas contribuições para a educação. Suas pesquisas e estudos sobre indivíduos autistas revelam pontos singulares em sua cognição, aos quais alteram profundamente o cérebro e a capacidade de desenvolvimento e aprendizagem esperada de cada criança com TEA. Uta Frit, pesquisadora há mais de 60 anos sobre o autismo, escreveu um livro que contém as grandes ideias sobre o autismo, isto é, as explicações sobre características específicas do autismo, que nos permite compreender melhor nossos alunos.

O livro da neurocientista Uta Frith, *Autism? Explaining the Enigma (Cognitive Developmente – Cambridge.Oxford, Inglaterra, 1989)*, sem tradução para o português, aponta que essas grandes ideias são os estudos e pesquisas que já norteiam as intervenções de terapeutas e devem servir como referencial para nós professores na prática pedagógica e acadêmica com alunos autistas.

Pontuaremos mais de perto essas pesquisas e estudos realizados e conduzidos nos últimos anos na investigação de compreender o cérebro autista

e seus padrões de comportamentos diferenciados no desenvolvimento e na aprendizagem com base na perspectiva cognitiva e como base científica comprovada para a intervenção e aplicação da análise do comportamento.

1.4.1 A falha na Teoria da Mente

Os estados mentais existem. Ninguém pode vê-los ou pegar, no entanto sabemos que eles desempenham condição essencial na vida humana. Para Tonelli, a teoria da mente é uma “expressão utilizada para nomear a habilidade automática e espontânea de se atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas a fim de se poder predizer e explicar comportamentos” (TONELLI, 2011, p.126). Esses estados internos é que impulsionam cada indivíduo a ter fé, perceber, avaliar e concluir leituras de expressões corporais e situações dentro de um contexto.

Essa capacidade de atribuição de estado mental permite entender e compreender situações e causas nas interações sociais. Olhar o outro e ser capaz de detectar sentimentos e emoções através dos movimentos e expressões faciais, uma leitura da linguagem corporal. Como pontua Surian, “a teoria da mente, isto é, dos conhecimentos psicológicos fundamentais que todas as crianças com desenvolvimento típico adquirem nos primeiros anos de vida, não é, porém, necessariamente um conhecimento consciente” (SURIAN, 2019, p.59).

A teoria da mente, assim como todo processo de desenvolvimento humano, vai acontecendo e mudando mediante as etapas de desenvolvimento de cada indivíduo. Na literatura é descrita como habilidade automática e espontânea adquirida a partir de cinco anos de idade por meio dos neurotípicos. Porém, no autismo ocorre um déficit, uma falha destas habilidades mesmo na vida adulta, sendo ela responsável pelo processamento de eventos mentais individuais e de terceiros. Essa capacidade de perceber e reconhecer os sentimentos de outras pessoas, as emoções, intenções, desejos, isto é, compreender o estado mental de outros indivíduos.

A falta de atividade de indicação protodeclarativa e de atenção compartilhada no segundo ano de idade é um dos indicadores mais informativos de um possível decurso autista, e, como já vimos, esses

comportamentos foram descritos como importantes precursores da teoria da mente. (SURIAN, 2019, p.63)

Em crianças com TEA é ausente o jogo de faz de conta. O teste da Sally-Ann, criado pela equipe de Baron-Chen, em 1985, para investigar o possível comprometimento de crianças com autismo na habilidade de usar o contexto social para compreender o que outras pessoas pensam e acreditam é um dos aspectos fundamentais da teoria da mente. Para os autores é a compreensão do papel da crença na determinação de uma ação, ou seja, aquilo que a pessoa acredita pode ser mais relevante no desencadeamento de um dado comportamento do que quaisquer circunstâncias reais.

Em sua pesquisa, esse grupo de pesquisadores defende categoricamente a incapacidade da pessoa autista de compreender que existe diferenciação de pensamentos e pontos de vista. O indivíduo com TEA é incapaz de entender emoções, sentimentos e atitudes alheias que não estão explicitadas através de palavras claras. Precisam aprender as regras sociais de forma objetiva.

O simbolismo, bem como a capacidade de imaginação e empatia, está distante das ações cotidianas do autista, o que dificulta muito sua comunicação e interação social. A pessoa com TEA deve receber uma previsibilidade de ações cotidianas em praticamente tudo que envolve situações de induzir sobre as emoções e ações de outras pessoas.

O professor precisa estar ciente das dificuldades de uma pessoa autista, seja criança, adolescente e mesmo adulta, e que tem deficiência de flexibilidade cognitiva de imaginação, de entender a simbolização e a imitação. Elas não compreendem ações que fazem alguém feliz ou triste, podem parecer insensíveis ao constatarem fatos que não precisam ser ditos em função das relações sociais, podem muitas vezes parecer grosseiras e mau educadas. Também são passivas de não perceberem quando estão sofrendo algum abuso, seja por piadas ou bullying.

Mesmo os adultos sofrem com essas dificuldades por não entenderem as regras sociais e situações subentendidas. Grandin (2018) disse conhecer muitos autistas de alto funcionamento e que perderam o emprego por fazerem comentários indiscretos e indelicados sobre aspectos de colegas de trabalho e de clientes.

Na escola é fundamental trabalhar estratégias específicas de intervenção nos TEA para que possam ter mais habilidades sociais e melhorarem a relação deles. Há algumas pesquisas sobre dificuldade de uma leitura compreensiva em indivíduos com TEA já alfabetizados ou mesmo com hiperlexia correlacionando a teoria da mente (MEYER, 2018).

Os profissionais da escola, sabendo sobre essa dificuldade no aluno com TEA, precisam criar possibilidades de entendimento e de ação diante de comportamentos inadequados que estão relacionados a essa alteração neural. Contribuindo em relação à simbolização de brincadeiras, uso adequado dos objetos, participação de atividades com seus pares, oferecimento de situações de eventuais mudanças na rotina, leitura de contextos e aprender a lidar com situações diárias, isso irá contribuir na construção de uma flexibilidade mental.

No processo de leitura e escrita de um aluno com TEA devem ser sempre observadas as dificuldades de generalizar e de entender que existem diferentes soluções para um mesmo problema e pontos de vista diferentes. Que uma única história pode ter versões diferentes. Lembrando sempre que uma pessoa autista tende a pensar que só existe uma maneira correta, a sua. Isso pode gerar sérios problemas quando envolve outras pessoas dentro de um grupo.

1.4.2 A Coerência Central Fraca

Por Coerência Central entende-se como a capacidade de processamento de informações que um ser humano faz sobre as partes para reconhecer o todo dentro de um contexto. Uma pessoa neurotípica junta as partes de uma figura e a reconhece por inteira, prevalecendo sempre o global sobre as partes. Uta Frith (1989) aponta que nos indivíduos com TEA ocorre uma falha nesta Coerência Central e uma única parte pode sobrepor o todo, uma visão fragmentada, em que podem criar preocupações obsessivas no detalhe, gerando dificuldades em ler o todo.

Essa característica faz toda a diferença na escola no momento de escolher o método de alfabetização, nas atividades pedagógicas e estratégias de ensino e aprendizagem, pois há métodos de alfabetização com abordagem global, do todo para as partes, e abordagens que inicia das partes para o todo.

As pesquisas apontam que existe mais possibilidade de êxito com o aluno autista por meio de atividades de alfabetização estruturadas de forma fragmentada.

Uta Frith (1989), uma das maiores pesquisadoras dos processos mentais no autismo, percebeu que não é possível explicar completamente o funcionamento do autismo somente com a teoria da mente. Na descrição de Frith, há uma condição que perpassa os processos cognitivos mais diversos, raciocínio, linguagem, habilidades de percepção visual e auditiva. O indivíduo autista insiste na semelhança, no detalhe, na rotina, criando preocupações obsessivas em relação aos detalhes, gerando dificuldades em ler um todo coerente, seja de uma conversa, de um ambiente, de uma figura, caracterizado pelas estereotipias e interesses restritos.

Dentro da sala de aula, o professor precisa organizar o ambiente reconhecendo que esta criança processa tudo de forma diferente e que o excesso de informações irá permitir sua distração facilmente. As adaptações vão além do ambiente, logo o planejamento de atividades e uso do brinquedo lúdico para alcançar objetivos deve sempre considerar a possibilidade do déficit na capacidade de integrar as partes em um todo pelo autista. Deve ser observada também que essa habilidade de foco pode ser usada como ponto de trabalho no processo de aquisição de conhecimentos, partindo sempre da parte para o todo diante dessa coerência central fraca do TEA. Entre os métodos de alfabetização, os com base fônica e multissensorial apresentam consistência científica através das pesquisas e estudos de análise do comportamento-ABA.

No Brasil, os estudos em que se relaciona a teoria da coerência central fraca de crianças autistas, para as particularidades da língua portuguesa, ainda encontram-se em estágio inicial, pois as pesquisas existentes atualmente ainda estão nos países de língua inglesa. Porém, é consenso na literatura da aplicação das terapias interventivas sua ligação com a Teoria da Mente e as Funções Executivas.

1.4.3 Déficit de Funções Executivas

O déficit nas funções executivas não é uma das características fundamentais para compreensão do autismo, ele é encontrado em vários

outros distúrbios, no entanto afeta profundamente a vida escolar da criança e toda sua capacidade de regulação comportamental, flexibilidade e organização mental. Segundo Moura (2018), as funções executivas criam vários fatores relacionados ao planejamento autônomo, controle e regulação das emoções dos pensamentos diante dos conflitos, cumprimento de tarefas e combinados sociais com flexibilidade, consciência e organização de si mesmo e do ambiente, sendo responsável também pela memória e atenção, destacando que quase tudo que executamos em nossas vidas, relacionado à interação, aprendizagem e adequação social são funções executivas.

Na descrição de Braga (2019), esse déficit provoca nos alunos: desregulação emocional, falta de iniciativa, dificuldade de flexibilizar o pensamento e resolução de problemas, alta impulsividade e ausência de percepção de qualquer risco de perigo, flutuação atencional, falta empática (se colocar no lugar do outro), desorganização total e falta de planejamento.

Adquirir e desenvolver habilidade de funções executivas é uma das tarefas mais importantes e essenciais no longo período do desenvolvimento infantil, havendo uma forte correlação entre funções executivas e aprendizagem, tanto nas atividades cotidianas como escolares. Planejar, executar e finalizar tarefas permite assimilação, integração e consolidação de informações em conhecimento.

As habilidades desenvolvidas diferem de aluno para aluno, pois alguns conseguem manter atenção, faltando memorização, seja de curto prazo ou longo prazo. Outros são suscetíveis à frustração e perda de controle, reagem com raiva quando não atendidos; ao receber algum tipo de pressão não controlam os impulsos e emoções, tudo gerenciado pelas funções executivas.

Moura (2018) defende que os ambientes escolares devem trabalhar atividades que constituam experiências, práticas e manejos das habilidades executivas, acreditando que esse desenvolvimento proporcionará condições necessárias para uma socialização eficaz. No caso do autismo, ampliar as melhores condições de convivência e melhorar as possibilidades de aprendizagem.

No aluno com TEA, o trabalho de desenvolvimento das habilidades executivas contribuirá com ampliação das condições de convivência e

possibilidades de aprendizagem, neste contexto, uma parceria entre a escola, família e principalmente os terapeutas que acompanham a criança.

1.4.4 Neurônios - Espelho

Segundo Braga (2019), os neurônios-espelho são um grupo de células nervosas que estão ligadas ao comportamento empático e social, que tem como principal função a capacidade de espelhar as ações motoras que percebemos, seja para imitar seja para interpretar.

De acordo com Gaiato (2018), foi descoberto por Rizzolatti e colaboradores, em experimentos feitos com macacos na década de 1990, que perceberam que neurônios eram ativados na área pré-motora, quando o animal se movimenta para pegar um alimento, no entanto, a grande descoberta foi observar que a mesma área também era ativada quando observa outro animal a fazer o movimento.

Estudos e pesquisas confirmaram a mesma ação entre os humanos, pois imitamos ao observar alguém em movimento, sorrimos de retorno e devolvemos o olhar, antecedente a fala, e aprendemos no processo de precursores da linguagem. A imitação faz parte da nossa capacidade de aprendizagem, na escola, a professora pede a cada momento que os alunos imitem, seja batendo palmas, cantando, sentando em roda, ficando um atrás do outro na fila, copiando algo da lousa, logo, a professora pede sempre uma imitação igual para todos que estão no ambiente. Isso é muito importante no processo de alfabetização, ao observar e imitar os comandos da professora.

Imitar é algo natural e proporciona inicialmente uma aprendizagem mecânica. O fazemos até de forma inconsciente, como bocejar logo após ver alguém fazer, por exemplo. Porém, no decorrer do processo de imitação as interpretações das observações serão processadas e acontecerá o entendimento de quem realizou a ação inicial. Os neurônios-espelho são responsáveis pela compreensão do gesto automaticamente, por isso fazemos devolutiva, nos permitindo a empatia. Trata-se de uma das primeiras capacidades desenvolvidas no início da aquisição da linguagem (quando os bebês imitam os adultos).

A descoberta desses neurônios permitiu aos neurocientistas buscarem respostas para muitas questões, entre elas, a relação entre eles e TEA, que foi pesquisada por Depreto *et al* (2006), através de técnicas de imageamento funcional por ressonância magnética entre grupos de crianças de controle (típicos) e crianças com diagnóstico de autismo leve (atípicos), sendo observadas as alterações no grupo de crianças com TEA.

Essa alteração no grupo de neurônios-espelho de crianças com TEA afeta a capacidade de imitação e interpretação dos gestos, dificultando as interações sociais e aprendizagem. A disfunção cerebral que afeta o movimento natural em busca da aprendizagem em uma criança com TEA precisa ser contornada através de um ensino estruturado, repetitivo e rotineiro.

O que um aluno neurotípico aprende somente observando e imitando dentro do contexto social e simbólico (comportamento inato), mesmo antes de chegar na escola, o aluno com TEA precisará de ser conduzido de forma sistemática, controlado por uma análise e aplicação de comportamento, tanto antes de ir para a escola, como dentro da escola, necessitando sempre de avaliação minuciosa de terapeutas, professores e principalmente da família.

1.5 Abordagens terapêuticas e intervenção educacional para autismo

Mesmo diante de tantos estudos e pesquisas, o autismo ainda é um transtorno pouco conhecido por uma grande maioria de pessoas, retratado até de forma romântica e com dificuldades e comorbidades minimizadas pela mídia, entre os profissionais da área da educação há um distanciamento sobre o assunto, ignorando a exigência deste dentro do contexto de inclusão escolar.

As escolas, a cada dia, necessitam de mais conhecimento sobre como proceder com metodologias e estratégias junto aos alunos com TEA, que fazem crescer o número de matrículas a cada ano. Em nossa escola, a cada ano chega um ou dois alunos com diagnóstico e outros que apresentam características de TEA, no entanto, há uma forte negação da família em aceitar que o filho possa ter algum transtorno.

Quando foram nomeadas por Kanner, na década de 1960, e diferenciadas das crianças com esquizofrenia, as crianças com os sintomas de autismo eram vistas como incapazes de aprender. Somente na década de

1980, com o psicólogo Lovaas, e as pesquisas da análise do comportamento aplicada (ABA) voltadas para estas crianças, surgem as primeiras metodologias e estratégias especificamente para intervenções no comportamento com resultados satisfatórios. Metodologias acadêmicas voltadas unicamente para a escola necessitam ainda de estudos e comprovações científicas. As propostas, a serem apresentadas abaixo, estão relacionadas aos programas de intervenções psicoterapeutas que buscam o ensino e aprendizagem de uma forma ampla e generalizada das habilidades de desenvolvimento de uma criança autista. Entre essas habilidades, que caracterizam fortemente o autismo, o déficit de socialização, comunicação e nos comportamentos estereotipados, a tríade principal.

Os programas de tratamentos precoces existentes, comprovados de forma científica e mais utilizados na infância de crianças com TEA, que nós encontramos na literatura em português, são baseados em duas abordagens da psicologia: a comportamental e a desenvolvimentista. A análise do comportamento aplicado fortemente defendida como ferramenta de intervenção e aplicação na mudança de comportamento é apresentada e comprova resultados eficazes na diminuição de comportamentos inadequados, no entanto, os conceitos teóricos desenvolvimentistas de engajamento afetivo, valorização do meio social e funcionalidade da aprendizagem fazem parte das intervenções vinculadas à abordagem comportamental.

Apresentaremos uma revisão teórica de forma resumida: ABA, PRT, TEACCH, PECS e DENVER. A literatura científica, os médicos e terapeutas são unânimes em defender e indicar o diagnóstico e intervenções precoces como uma das medidas de tratamento mais eficaz (BRASIL, 2013). Intervenções precoces são definidas como as medidas que têm início logo após a percepção de sinais do autismo, diagnóstico ou em qualquer momento da primeira infância. Essas intervenções atuam com objetivo de minimizar os danos e possibilitarem o crescimento de chances de se obter melhor desenvolvimento e manutenção das habilidades adquiridas e desenvolvidas pela criança.

1.5.1 Análise do Comportamento Aplicado – ABA

ABA (Applied Behavior Analysis) - Análise do Comportamento Aplicada é uma abordagem da psicologia que estuda e busca compreender e intervir sobre o comportamento humano, tendo como um dos maiores estudiosos o pesquisador B.F. Skinner. Para este autor, o comportamento é a relação entre o sujeito, o ambiente e os estímulos antecedentes e consequentes ao comportamento discriminado. Skinner (1974) é o pioneiro do behaviorismo radical e introduziu o conceito de condicionamento operante que faz toda a diferença na compreensão da análise do comportamento.

A ABA é uma metodologia que pode ser aplicada em contextos diferentes com a intenção de analisar o comportamento humano com relevância social e provocar mudanças. As intervenções podem ser realizadas em várias áreas, tais como: empresas, instituições escolares, tratamentos clínicos como a dependência química, medo, fobias, estresses e outros transtornos que não estão ligados ao tema autismo especificamente. No Brasil, a ABA ficou associada ao tratamento de pessoas com TEA, porém é uma abordagem ampla que antecede às pesquisas sobre o autismo.

Utilizada com crianças autistas, a abordagem analítica-comportamental foi pesquisada e aplicada primeiramente por Ivar Lovaas, americano, psicólogo e pesquisador do comportamento humano e, em particular, de crianças com diagnóstico de autismo em 1987. Através da publicação de seus estudos com crianças autistas pequenas, em turmas de primeiro ano, ele apresentou resultados científicos comprovando a mudança de comportamento de forma positiva na aplicabilidade da ABA. Lovaas (1987) comprovou que, seguindo a metodologia de ensino e intervenções da ABA, alcança-se um desempenho de funcionamento intelectual normal em crianças com diagnóstico de autismo bem superior ao de crianças do grupo de controle que não receberam tratamento e intervenção.

Essa metodologia é uma das primeiras abordagens comprovadas de forma científica com a eficácia de intervenções nos casos de autismo. Há três décadas, Lovaas (1987) defendeu que uma criança com TEA apresentou uma totalidade de atitudes e comportamentos que podem passar por transformações e modificações através de protocolos de ensinamentos especiais a partir de habilidades que já existem na própria criança.

Atualmente é um dos métodos mais utilizados por instituições e terapeutas com o objetivo de ensinarem comportamentos e habilidades às pessoas com TEA, em uma constante luta para que superem as dificuldades e tornem-se cidadãos independentes inseridos em sua comunidade (FIGUEIREDO, 2014). A intervenção da metodologia ABA não é como uma aplicação de psicoterapia de uma vez por semana em um consultório, como ocorrem em intervenções clínicas. A aplicação da ABA com crianças autistas tem como base procedimentos de ensino empregados durante horas por semana e com longa duração. O ambiente e os agentes de intervenções devem ser variados durante o processo, entre os diferentes terapeutas, professores, familiares. São atividades intensivas e estruturadas, que acontecendo de forma precoce, mesmo em casa, terão um êxito nas crianças maiores e em adultos, pois também oferecem benefícios. Os protocolos devem ser realizados de forma individual, respeitando as particularidades e necessidades de cada criança, cobrindo geralmente atividades de vida diária, linguísticas, sociais, habilidades motoras e brincadeiras. Portanto, neste parâmetro, a ABA, enquanto terapia voltada para indivíduos com TEA, apresenta-se como uma intervenção que proporciona aprendizado e mudança de comportamento global.

Dentro dos métodos de alfabetização, os métodos com abordagem fônica e multissensorial seguem os princípios norteadores comportamentais. Iniciam o ensino da leitura e escrita através das partes para o todo, fragmentando aprendizagem.

1.5.2 Treinamento de Respostas Pivôs – PRT

O Treinamento de Respostas Pivô (PRT – Pivotal Response Treatment) é um método que tem como base os princípios e os procedimentos da análise do comportamento aplicada (ABA). Robert Koegel (foi aluno de Lovaas) e sua esposa Lynn Koegel e colaboradores da Universidade da Califórnia (Santa Bárbara, EUA), em 2006, perceberam em seus estudos que as crianças com autismo apresentam em seu comportamento pontos críticos no desenvolvimento e os denominaram de comportamentos pivôs (FIGUEIREDO, 2014). As áreas denominadas de pivôs foram explicadas como as que

provocam alterações e progressos de forma ampla no desenvolvimento de outras áreas quando estimuladas corretamente de forma precoce e continua.

Uma das grandes contribuições deste método são o uso de duas abordagens psicológicas, os procedimentos da análise do comportamento e as considerações baseadas na psicologia desenvolvimentista. Temos, então, um método com ensino baseado na motivação, em situações e ambientes naturais, sem tanta formalidade e deixando de lado a característica tradicional da análise do comportamento em trabalhar cada comportamento individualmente (KOEGL & KOEGL, 2006). Os autores constataram em sua pesquisa que as crianças com TEA nem sempre apresentam um interesse em aprender. No entanto, houve também uma percepção de que em situações mais naturais e sem tanta formalidade e respeitando as escolhas de tema feitas por elas, o ensino e aprendizagem acontece com mais frequência e de jeito mais natural e com participação e envolvimento de todos que vivem no entorno da criança. Não devemos esquecer que o sucesso depende do grau do TEA, apresentado pela criança, e quanto mais precoce, mais bem sucedido.

O PRT objetiva deslocar a criança que vive dentro do autismo para uma aprendizagem mais típica do desenvolvimento, fazendo uso de protocolos individualizados, de acordo com as necessidades de cada criança, dando ênfase a motivação para a participação em comunicações sociais, destacada como a primeira e mais importante área pivô (FIGUEIREDO, 2014).

É um método que deve ser motivo de aprofundamento para todos que desejam uma prática mais natural e motivacional de intervenção no ensino e aprendizagem de crianças dentro do TEA. Koegel & Koegel (2006) defendem e acreditam na participação dos pais como essencial na intervenção efetiva dos programas, sendo vistos como partes integrantes e fortes agentes de intervenção, existindo treinamento específico para atuação em cada espaço, seja familiar, escolar e terapêutico.

1.5.3 TEACCH

O método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), na tradução, significa Tratamento e

Educação para Autistas e Crianças com Déficits na Comunicação, desenvolvido no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 1960, sendo inspirado inicialmente na Teoria Behaviorista, mas que ao passar dos tempos e estudos o método foi englobando noções e princípios de teorias cognitivas (SURIAN, 2010). O programa foi pensado e desenvolvido através da observação do comportamento de crianças autistas e utiliza-se de uma metodologia com apoiadores visuais, tendo como princípio de que todo indivíduo com autismo pode aprender.

É um método pouco divulgado e usado no Brasil, mesmo tendo sido pensado para ser utilizado na área educacional como uma ferramenta de atendimento aos alunos da Educação Especial, particularmente alunos com TEA. O Centro TEACCH Novo Horizonte, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, é pioneiro na utilização do método no país. O centro foi fundado em 1991 e filiado à Universidade de Carolina do Norte, EUA. Orienta suas atividades com os pressupostos práticos e teóricos associando técnicas comportamentais ao estudo da psicolinguística. A AMA e algumas APAEs das regiões sul e sudeste do país foram implementando o método teacch no decorrer do tempo e acessando o programa.

O TEACCH faz uso de uma avaliação chamada de PER-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), considerando tanto as dificuldades quanto os pontos fortes de cada aluno e construindo uma ação pedagógica individual, existindo, assim, um ensino estruturado que centralizasse na peculiaridade de cada aluno (MELLO, 2007).

Para que realmente a metodologia e as estratégias baseadas no método TEACCH ocorra, Morais (2012), em sua dissertação de mestrado, apresenta todo um agrupamento de fundamentos que abrange a estruturação do espaço físico, rotina de tempo, organização dos materiais e das atividades, visando sempre o processo de aprendizagem e a busca de autonomia do aluno. O método não é fechado, pois indica caminhos e apresenta-se como um sistema de orientação de suporte visual, apoiado na estrutura do ambiente e materiais planejados.

O TEACCH é um modelo de ensino que através de uma “estrutura externa”, organização do espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em “estratégias” e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados. (FERNANDES, 2010, p.28)

O trabalho com o método é individual, pois conta com atividades programadas e mediadas por um professor, podendo haver ajuda inicialmente até que o aluno consiga realizar as atividades sozinho. A sala precisa ser estruturada com divisórias, minimizando as distrações visuais e auditivas, e com informações claras com objetos ou pistas visuais como fotos, cartões e símbolos. Ressaltando que parte de um ensino totalmente estruturado, porém aberto às adaptações oportunas e, em sua grande maioria, necessárias para que sejam contempladas as peculiaridades de cada aluno e os materiais disponíveis em cada ambiente educacional.

1.5.4 PECS

PECS (The Picture Communication System) é um sistema único de Comunicação Alternativa e Aumentativa desenvolvido por Andy Bondy e Lori Frost, nos EUA, em 1985, praticado primeiramente em escola de educação infantil com alunos diagnosticados com autismo (BONDY; FROST, 1994). O PECS tem como qualidade o uso de material simples e de custo acessível, desenhos e figuras de fácil reconhecimento para alunos com baixa comunicação. Uma ferramenta que estimula a intenção de buscar e forçar o exercício de comunicar-se, exigindo uma atenção visual altamente desenvolvida.

O protocolo de ensino e aprendizagem do PECS é baseado no livro de B.F. Skinner, *Comportamento Verbal*, e em uma análise de comportamento aplicada ao espectro do autismo. Nestes protocolos também são usados procedimentos sistemáticos para correção de erros e promover sempre aprendizagem, sem o uso de dicas verbais (BONDY; FROST, 1994).

A dificuldade de comunicação é um dos sinais mais fortes do autismo. Mesmo nos casos leves e moderados em que apresenta a fala, o déficit na comunicação de ideias e sentimentos é forte. O PECS, como comunicação alternativa, oportuniza ao autista a construção de uma linguagem própria

através da troca de figura. A capacidade de expressar um desejo, uma vontade, torna-se algo possível. O método proporciona a construção de uma pré-linguagem, direciona o pensamento, permite que a interação seja real, trabalha o olhar, o apontar.

Sua metodologia é dividida em seis fases, iniciando sempre de forma simples, ensinando a dar uma única figura de um objeto ou ação desejada a um companheiro de comunicação (pai, mãe, professor ou terapeuta), que, em seguida, cumpra sua parte da troca entregando o objeto ou permitindo a ação. Sendo válido para todas as idades, respeitando o protocolo, o sistema prossegue ensinando as especificações de figuras e como transmitir o que deseja ao juntá-las em frases. Nas fases mais avançadas, o ensino vai ficando mais elaborado com perguntas, respostas e comentários que serão trabalhados.

O método PECS tradicionalmente é usado por troca de figuras, assim são confeccionadas pastas com banco de imagens para que possa ser usado em vários ambientes e situações. No entanto, em tempo de tecnologias avançadas já são encontrados alguns softwares que oferecem a mesma possibilidade de forma eletrônica. Exemplo disso é o “Matraquinha”, aplicativo criado pelo técnico em eletrônica Wagner Yamuto para seu filho diagnosticado com TEA. Assim como este aplicativo, existem algumas versões, entre elas tem o Proloquo2go, usado nos EUA, que converte imagens em sons.

O uso do método PECS exige uma formação inicial, respeito aos protocolos e a maneira adequada de aplicação. Ao escolher essa possibilidade de comunicação alternativa deve ser usado conjuntamente, pela família, os terapeutas, professores e cuidadores. Exige um trabalho em conjunto para que exista funcionalidade.

1.5.5 Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM–Early Start Denver Model)

O modelo de Denver, assim como o nome diz, é de intervenção precoce, destinado a crianças entre um a três anos de idade, podendo estender até aos cinco anos. Foi elaborado pelas doutoras Sally Rogeres e Geraldine Dawson e seus colaboradores. Em 2012, a abordagem do Modelo Denver de intervenção

Precoce foi reconhecida como uma das dez descobertas na área médica pela revista Time. A eficácia do método, comprovada através das aplicações, foi sendo disseminada através de formação de especialistas para atuação ampla. No Brasil podemos encontrar algumas instituições que visam o crescimento do Modelo de Denver. O Instituto Farol é referência em intervenção precoce, e está estabelecido em Florianópolis, oferecendo também serviços online.

Esse método agrega características predominantemente desenvolvimentistas, no entanto, utiliza recursos comportamentalistas e valoriza características motivacionais do PRT, por meio de uma combinação de abordagens. A interação social positiva é a base da intervenção que utiliza jogos e brincadeiras para que ocorra uma comunicação. A qualidade das relações afetivas e a responsividade da criança são consideradas importantes.

O programa tem como base estudos de como os bebês típicos evoluem para montar um plano de intervenção semelhante em crianças com suspeita de diagnóstico de autismo. Os pais são parte importante na manutenção da rotina diária (FIGUEIREDO, 2014). Uma diferença evidente entre Denver e ABA está no ensino de habilidade ou comportamento, e no Denver, na mesma atividade, ensinam-se várias habilidades, no ABA, uma de cada vez por atividade. Permitindo, assim, uma terapia mais dinâmica e com ganhos persistentes. Como terapia de estímulos precoces é uma das com maior eficácia e comprovação científica.

Todos esses métodos revisados apresentam estudos e pesquisas que comprovam situações de eficácia, no entanto, a aplicação sempre depende de uma avaliação minuciosa, que faça uma caracterização individual e específica das necessidades primordiais de cada indivíduo.

1.6 As Comorbidades e os desafios em sala de aula

Ao receber um aluno com diagnóstico de TEA, o desafio não será somente as metodologias e estratégias para o ensino da leitura e da escrita. Associados ao TEA, outros traços e características que não pertencem ao autismo, também irão se manifestar. São condições tão severas, que podem gerar mais dificuldades e barreiras do que o próprio autismo no ambiente escolar.

O que faz o autismo ser um quebra cabeça tão complexo e misterioso não é somente os níveis diferenciados, mas principalmente a variedade de comorbidade que um indivíduo pode ter e mudar ao longo da vida. São muitas e de intensidade diferenciada, criando um quadro clínico com muitas razões para a construção do quebra cabeça, “uma das razões da grande variação na apresentação clínica dos transtornos do espectro do autismo é que eles podem vir acompanhados de outras manifestações físicas ou mentais – as chamadas *comorbidades*” (BRASIL, p.56, 2015).

Neste contexto, o professor precisa aprender a lidar inicialmente com o déficit de socialização, comunicação, falta de interação com o meio ambiente, juntamente com comportamentos estereotipados e interesses restritos. Características que descrevem o autismo, apresentando níveis diferenciados a cada indivíduo.

No entanto, o autismo dificilmente vem sozinho, havendo sempre a possibilidade de coexistir outras condições. Norbert Saxe, epidemiologista do Centro de Controle de doenças (CDC) dos EUA, que realizou um estudo em cinco estados norte americanos em 2010 sobre a presença de comorbidade e seus efeitos no diagnóstico do autismo, publicado no Journal of Autism and Developmental Disorders, afirma que “o autismo puro é muito raro”. Ele aponta que 95% das crianças apresentavam mais de duas condições médicas além do TEA, e registraram prevalências de 18 condições e características como TDAH, distúrbio do sono e problemas gastrointestinais. O Estudo e mapeamento foi realizado com 783 crianças de 4 anos e 1.091 de 8 anos. Neste estudo evidenciou-se que a escola pode ser um ambiente propício a subavaliações, podendo apontar caminhos.

Existe o que são chamados de comorbidades do autismo, que dificulta mais ainda o processo de aprendizagem. O que são elas? Segundo Brites e Brites (2019), as comorbidades são condições que podem ser comportamentais, neurológicas ou não neurológicas e que associadas ao autismo, muitas vezes, intensificam os sintomas autísticos, causando mais prejuízo social e escolar.

O acompanhamento médico é essencial para indicar tratamento, seja com remédios ou indicação de terapias específicas. O professor deve ter como

esclarecimento que nem toda ação e reação do aluno são traços do autismo, muitas vezes estão relacionadas a outra condição, como uma enxaqueca, cefaleia, distúrbio do sono, distúrbio gastrointestinal e, principalmente, a um transtorno motor ou deficiência intelectual.

Brites e Brites (2019) consideram que os profissionais que avaliam uma criança com TEA possuem a obrigação de questionar a presença de comorbidades, diante da probabilidade de 95% dos casos de autismo ser acompanhada por duas ou cinco condições médicas diferentes. Os autores, acompanhando a literatura, afirmam que as complicações severas e evolutivas de comorbidades comprometem a inserção social da criança na escola e em outros ambientes, até mesmo no caminhar da terapia, quando não diagnosticadas e tratadas especificamente.

Sobre as comorbidades, Brites e Brites (2019) afirmam que devem ser sempre observadas e definidas em cada criança de forma diferenciada, pois a existência e incidência tem uma gama de variedades, podendo aparecer em qualquer fase da vida (infância, adolescência e fase adulta), em grau de intensidade diferente, muitas vezes, e afetando a vida da criança mais do que as características autísticas. Cada comorbidade deve ser tratada mediante o protocolo indicado. Através de medicação, intervir com terapia específica, adaptar o espaço em casa e na escola, além de evitar situação ambiental que desencadeará em crise.

Como desafio macro da escola, podemos apontar ausência de informações sobre as possíveis comorbidades. Um aluno que chega a escola somente com um diagnóstico inconclusivo de TEA, que apresenta severo déficit de linguagem e ausência de habilidades de vida diária, tendo crises constantes, sem que ninguém possa fazer uma intervenção mais eficaz, abala a escola como um todo, aumentando a sensação de incapacidade de lidar com o problema.

Deficiência intelectual, transtornos motores e disfunções sensoriais, sem um conhecimento prévio e intervenção individualizada, desestruturam todo planejamento individual que o professor faça somente dentro de um parâmetro para um TEA. A escola não tem condições ou autoridade para uma análise que depende de toda uma rede de profissionais.

Segundo os estudos de Braga (2019), alunos com TEA apresentam desordens e alterações nos processamentos de cada sistema aqui relacionado: sistema vestibular, que é a capacidade de percepção do movimento; sistema proprioceptivo, habilidade de percepção do próprio corpo e suas partes no espaço que ocupa; sistema tátil, responsável em desenvolver habilidade de ler informações no ambiente; sistema visual, conectado aos demais sistemas, é crucial ao pleno desenvolvimento motor e social; sistema auditivo, responsável por toda percepção de ondas acústicas e a comunicação que irá desenvolver a medida da capacidade de distinção dos sons; sistema olfativo, ligado diretamente a percepção do ambiente através do cheiro, particularmente na alimentação; sistema oral ou gustativo, é responsável pela construção e aceitação dos vários tipos de texturas e sabores dos alimentos.

No quadro, podemos observar como as comorbidades foram genericamente divididas em três tipos por Brites e Brites (2019, p.101-102), que podem apresentar-se associados ao TEA, e necessitam de diagnóstico diferenciado.

Quadro 1 - Comorbidades mais citadas e associadas ao TEA

Comorbidade Comportamental	Comorbidade Neurológica	Comorbidade Não Neurológica
Transtorno de ansiedade (generalizada, fobia social)	Transtorno de déficit de atenção, impulsividade e hiperatividade (TDAH)	Alergias respiratórias
Transtorno obsessivo compulsivo (TOC)	Deficiência intelectual (DI)	Alergias alimentares
Esquizofrenia	Transtorno do desenvolvimento da linguagem	Intolerâncias alimentares (glúten, lactose, cafeína, etc)
Transtorno opositor-desafiador (TOD)	Transtorno do desenvolvimento da coordenação	Doenças autoimunes
Transtorno de Depressão	Paralisia cerebral	Dermatites
Transtorno de personalidade (antissocial, Borderline)	Tiques – movimentos involuntários (diferentes das estereotipias)	Distúrbios visuais
Transtornos alimentares	Epilepsia	Distúrbios auditivos
Transtorno bipolar	Síndromes genéticas: de Landau- kleffner, do X frágil, de Rett	Problemas endocrinológicos (hipotireoidismo, distúrbio do cortisol, puberdade precoce, baixa estatura etc.)
Comportamento auto lesivo	Transtorno do sono	Cardiopatia
Transtorno de humor	Transtorno de	

	aprendizagem	
Transtorno da separação	Enxaquecas	
Mutismo seletivo	Cefaleias	
	Desmodulação sensorial	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

As comorbidades, de forma ampla, afetam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA, no entanto as que logo no primeiro contato apresentam-se como possíveis barreiras são: Transtorno do déficit de atenção, impulsividade e hiperatividade – TDAH, Deficiência Intelectual-DI, Transtorno Opositor-desafiador-TOD, Transtorno do desenvolvimento da Coordenação, Transtorno obsessivo compulsivo-TOC, Distúrbio Visual e Auditivo.

Uma avaliação neuropsicológica, cognitiva e da linguagem é de fundamental importância. Essa avaliação permitiria uma orientação e um planejamento de ações aos professores de apoio, professor regente e sala de recursos multifuncionais. Partindo do pressuposto de uma melhor compreensão de que tipo de suporte seria necessário para as atividades do cotidiano, seja um currículo funcional ou adaptações no currículo comum, possibilitando maiores condições para entender as necessidades do aluno. Nós, escola, tendo conhecimento sobre as características que fazem parte do TEA e comorbidades que nosso aluno apresenta, teremos muito mais capacidade de entender como uma crise pode desencadear em sala, fazendo um trabalho de prevenção e redução dessas possibilidades, buscando a superação das dificuldades e possibilitando uma intervenção mais próxima da realidade do aluno.

Desconstruindo alguns rótulos sobre os alunos com TEA, não podemos simplesmente determinar que comportamento com crises, estereotipia, restrições sensoriais, impulsividade, falta de atenção, falta de autocuidado, autolesão, dificuldades motoras, agressividade, restrições intelectuais, incapacidade de ficar sentado, choro repentino, hiperatividade são sintomas exclusivos do TEA. Mediante Brites e Brites (2019), na maioria das vezes são indícios de alguma comorbidade, seja física, neurológica ou mental, variando de indivíduo para indivíduo. Necessitando de um acompanhamento médico

bem próximo com diagnóstico de comorbidades, possível medicação e principalmente de terapia especializada.

A escola tem seu papel, os terapeutas, os médicos e a família também, formando uma grande rede de apoio ao desenvolvimento da criança com TEA, sendo vista e respeitada como um autista diferente de outro autista.

Assim, diante da atividade de alfabetizar um aluno com TEA e seguindo a premissa de que somos um ser social, produto de nossa capacidade, de comunicação e interação com o ambiente físico e comunitário, que nosso desenvolvimento e aprendizagem estão ligados: à sensação, percepção, observação, imitação e organização do pensamento, é preciso considerar que esse aluno tem falha e déficit em todas essas características e necessita de estratégias e metodologias diferenciadas.

Nós, escola, ao reconhecermos que um aluno com TEA sente e percebe o entorno, seja luminosidade, textura, barulho, cheiros e gostos de forma única, podemos nos organizar para gerenciarmos ou evitarmos comportamentos conflituosos em sala de aula e fora dela. Estando diante de um aluno que apresenta características próprias no jeito de desenvolver e aprender, focalizaremos sempre que a inclusão deve priorizar a funcionalidade do ensino e aprendizagem antes a qualquer conteúdo conceitual, tendo a valorização da qualidade de vida do aluno sempre em primeiro lugar.

2. Linguagem, Leitura, Escrita e TEA

Muita gente pensa que falar é se comunicar e que o ser humano é naturalmente levado a fazê-lo porque é capaz e necessita falar e escutar [...] Eu penso diferente. [...] Eu não sei falar, mas vocês são capazes de cultivar relações mesmo em silêncio? (FEDERICO DE ROSA, 2016, p.07)

A capacidade de comunicação, o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem ocorrem entre os seres humanos há tanto tempo que faz parte de nosso componente biológico dentro de nossas comunidades, em que cada criança faz aquisição de sua língua como expressão de sua identidade cultural.

Ser capaz de expressar emoções, pensamentos, desejos é um recurso dominante. Enraizar-se dentro do seu grupo sociocultural, alcançar uma participação efetiva em atividade cooperativa e um compartilhamento. Segundo Caetano, “a linguagem representa um dos aspectos de maior relevância do comportamento humano e sustenta, em grande parte, as relações sociais ao longo de toda a vida” (CAETANO, 2015, p.25).

Uma criança nasce e logo nos primeiros meses de vida apresenta a atitude de comunicação e com doze meses conseguirá interagir com os adultos através de comportamentos que são denominados de pré-verbais e envolvem a construção de gestos, como apontar e esticar os braços, sorrir, vocalizar sons, o olhar direcionado e compartilhado, essas ações foram denominadas de precursores da linguagem (FIGUEIREDO, 2014). A fala surgirá logo, através das interações, das imitações, da construção de símbolos e uma intenção explícita de demonstrar desejo, pensamentos, sentimentos e emoções.

Ao relacionar linguagem e Transtorno do Espectro do Autismo-TEA, nos aproximamos do prejuízo central do autismo. A primeira descrição clínica realizada sobre o tema, a incapacidade de realizar interação e comunicação foi descrita no início do século vinte. A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) destaca o déficit de linguagem como critério de diagnóstico. Na escola, a ausência de comunicação causa angústia em nós professores.

Entre 30 a 40% das crianças com TEA não desenvolveram linguagem verbal e as que desenvolvem apresentam limitações de graus

variados na habilidade de atingir o intuito final da comunicação de permitir interação com o outro. (CAETANO, 2015, p.18)

As pesquisas e os estudos sobre os aspectos de desenvolvimento e características da linguagem de crianças com TEA pela neurociência e neuropsicologia, apresentam algumas respostas para as limitações existentes e apontam caminhos que podem ser percorridos. O entendimento sobre o estilo de processamento cognitivo presente em alunos com TEA permite que o ensino e aprendizagem da leitura e escrita sejam direcionados e diferenciados.

2.1 Debate sobre Ler, Escrever e Concepções metodológicas

A compreensão sobre o processo de alfabetização no Brasil, nas últimas décadas, foi ampliada, mediante os estudos de Soares (2017), que considera que o alfabetismo, isto é, contrário de analfabetismo, é um conceito multifacetado, pois engloba um vasto leque de conhecimentos, competências, habilidades, valores, técnicas, uso social e sofre uma forte variação histórica e espacial. A autora define como um estado ou condição que vai além do saber ler e escrever, mas que saiba fazer uso do domínio dessa tecnologia incorporando seu uso no cotidiano como ferramenta social e cultural. Podendo ser analisado em duas dimensões, a individual e a social,

O alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associados com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social e específico. (SOARES, 2017, p.155)

Diante do contexto de inclusão e alfabetização de alunos com TEA, a aquisição da língua escrita perpassa as duas dimensões: ter posse individual da tecnologia do ato de ler e escrever, assim como a funcionalidade adequada dentro dos contextos sociais que exigem essa habilidade, e preparar para a participação de todas as atividades em que a leitura e escrita são necessárias em seu contexto social, familiar, escolar, religioso e de lazer.

O aluno com TEA apresenta dificuldades em sua capacidade de comunicação e de interesse na aprendizagem. Trata-se de um aluno aparentemente distante do processo de alfabetização e letramento. Esse aluno exige uma transformação em nosso olhar, na idealização de ensino e

aprendizagem e o tempo de desenvolvimento do processo cognitivo tanto no ato de aprender a ler, escrever, quanto no uso social dessa escrita, o letramento.

Refletindo sobre a análise que Fayol (2014) faz sobre o efeito da divulgação do ensino da escrita nas sociedades industrializadas, há mais de cem anos, e a possibilidade quase totalitária da população em ter o acesso aos livros e materiais impressos do período, tais ocorrências possibilitaram que nos países desenvolvidos o analfabetismo ficasse pequeno. Lutamos por uma inclusão real que alcance algo semelhante entre os que são marginalizados, sempre deixados de lado. A alfabetização efetiva, com seu significado social, assim como o processo de letramento e sua prática sociocultural, precisam considerar perfis de alunos com TEA, que possuem um modo de funcionamento das atividades intelectuais diferenciadas dentro do que apresenta o espectro.

O que temos dentro do contexto de alfabetização de alunos com TEA, em particular os alunos de nossa escola, são alunos com severos déficits cognitivos e apresentando ausência de linguagem verbal e não verbal. Sendo definidas essas dificuldades como “um conjunto de sintomas iniciados na infância, onde a capacidade para pensamentos abstratos, jogos imaginativos e simbolização fica severamente prejudicada” (CUNHA, 2017, p.27).

Alunos que apresentam uma mínima capacidade de imitação, de brincadeiras simbólicas, de respostas aos comandos e um desconforto, uma fuga e agitação a situações de exposição sensorial, como olhar diretamente em um cartaz, pegar em um lápis, essas “desmodulações sensoriais são alterações oriundas de falhas no processo de recepção, interpretação e respostas aos mais variados estímulos sensoriais” (BRAGA, 2019, p.85).

Dentro desta situação, olhamos os alunos com TEA dentro do mesmo comportamento de desenvolvimento típico e ao estendermos a mesma prática metodológica a esses alunos é como negar a inclusão e alfabetização, fechando os olhos, ignorando que juntas (a inclusão e a alfabetização) geram uma complexidade que deve ser profundamente estudada e analisada.

Nossa pesquisa buscou ultrapassar as concepções políticas que muitas vezes mantém os discursos presos aos contextos históricos, sociais e teóricos,

gerando entraves e ampliando o fracasso escolar tão aceito dentro da inclusão, pois a culpa é da deficiência do aluno, de suas limitações já comprovadas através de um laudo médico.

O debate sobre a garantia da alfabetização a todas as crianças é amplo e atesta que ler e escrever são habilidades primordiais no processo de construção do ser histórico e social, no entanto, o investimento econômico não condiz com o amplo debate. O primeiro investimento real para que a construção da mudança ocorra são as formações de profissionais da educação, diretores, coordenadores, orientadores e, particularmente, os professores, sobre o significado da inclusão. Incluir exige enxergar o aluno, permitir a mudança nas práticas pedagógicas, além do que já vivencia-se junto aos alunos com desenvolvimento típico, isto requer conhecimento, estudo, flexibilidade teórica e investimentos econômicos. Rojo (2002) destaca que dentro dos debates a respeito da educação brasileira e suas principais dificuldades, a tarefa de alfabetizar e desenvolver habilidades de leitura e escrita para grupos que historicamente vêm sendo marginalizados no sistema de ensino, e neste caso, os alunos com TEA, por toda sua singularidade, requer um contexto educacional diferenciado e com adequações que propiciem a aprendizagem deste público de alunos.

Nossa escola não oferece Atendimento Educacional Especializado-AEE, por não ter o espaço físico da Sala de Recursos Multifuncional-SRM, uma circunstância levando a outra, não existindo também professor com conhecimento para assumir a função. Um debate sobre inclusão que não transparece em ações de investimento econômico. Sentimos que, na vivência da pesquisa, todo o processo de alfabetização de um aluno autista é muito singular e depende do perfil dos precursores de linguagem, seja ela oral ou não, dos pré-requisitos de leitura e escrita conquistados pelo aluno, e o respeito ao seu jeito e tempo diferenciado de aprender. Ao lermos as bibliografias dos autistas (Federico de Rosa (italiano), Naoki Higashida (japonês) e parte da história da Carly Fleischmann (canadense)), podemos refletir como o alfabetizar constitui uma possibilidade de comunicação com o mundo externo e constituição de sua subjetividade, ampliando suas

potencialidades de interação com o mundo social, muitas vezes a única possibilidade.

Assim como Soares (2017; 2018), acreditamos que o alfabetismo deve superar o analfabetismo respeitando as individualidades de cada aluno na forma de adquirir a tecnologia inicial da alfabetização. Soares (2017) denomina de “faceta linguística” a parte que forma todo percurso de reconhecer a existência de um sistema para que exista leitura e escrita, defendendo como o alicerce da aquisição da língua escrita, isto é, o momento em que o aluno precisa compreender que a língua gráfica (textos, palavras, sílabas e letras) é a representação sonora da língua (falada) e todo o sistema alfabético-ortográfico convencional que governa o uso desse sistema. Esse momento de ensino e aprendizagem para um aluno com TEA precisa ser estruturado mediante toda uma avaliação individual. Em nossa escola, assim como em muitas outras, principalmente nas que não oferecem AEE, o aluno que apresenta dificuldades, ou um estilo de processamento cognitivo que necessita de adaptações curriculares, recebe uma atenção e olhar diferenciado. Geralmente, a professora busca atividades em que acreditam serem simples e fáceis e que os alunos, repetindo e tendo contado, possam aprender de forma espontânea, difícil, porém real. Confesso que em meus vinte anos de magistério utilizei desta estratégia em alguns momentos por falta de conhecimento.

Especificamente no caso dos alunos com autismo, o argumento da alfabetização natural e espontânea diminui potencialmente a probabilidade, uma vez que há falha em condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida: a dificuldade na interação social e na flexibilidade comportamental e intelectual. (SERRA, 2018, p.24)

Segundo Serra (2018), essa condição neurológica diferenciada de um aluno com TEA recebendo abordagem metodológica, em que a interação e o simbolismo natural prevalecem, impossibilita uma aprendizagem. Neste cenário de inclusão e alfabetização, o conhecimento sobre teorias, métodos e concepções sobre alfabetização é primordial, pois, agregando o conhecimento sobre o estilo cognitivo do aluno nos permite escolher o que contemplará as necessidades reais de cada turma e aluno. Em relação a metodologias, busco sempre dedicar uma atenção, pois aprendemos que em algumas situações

somos eficientes em planejar e ministrar as metodologias, porém elas deixam de ser eficazes quando essa prática não promove a aprendizagem.

Soares (2018) produziu toda uma explanação sobre o quesito dos métodos de alfabetização no Brasil em seu livro *Alfabetização a questão dos métodos*, abordando de forma bem sensível e real um tema que sempre merece uma análise ampla, evitando limitar-se a defesa científica e pedagógica de alguns dos métodos tão defendidos por grupos brasileiros. Ela aborda claramente a imprecisão no uso para definição de métodos de alfabetização.

[...] considerando a ambiguidade que tem contaminado a palavra método, quando se lhe acrescenta o complemento de alfabetização – frequentemente manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos recebem inadequadamente a denominação de métodos de alfabetização-, convém desde já esclarecer que aqui se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização (SOARES, 2018, p.16)

Soares (2018) apresentou as teorias mais citadas e consistentes em relação ao desenvolvimento e aprendizagem infantil no processo de aquisição da linguagem escrita do século XX, e que fundamentam os métodos de alfabetização até atualidade tendo como base os seguintes teóricos: Vygotsky, Luria e Kress dentro da perspectiva semiótica; Ferreiro e Teberosky na perspectiva psicogenética; Bissex, Read e Gentry na perspectiva de uma escrita inventada; Frith e Ehri na perspectiva voltada para as fases da leitura.

Cada uma dessas teorias parte do princípio de um desenvolvimento infantil típico, isto é, uma criança com capacidades cognitivas e linguísticas de simbolizar, interagir, imitar, brincar de forma significativa, falar e escutar dentro do contexto social de interação. Ao buscar metodologias e estratégias voltadas para o ensino e aprendizagem de alunos autistas, precisamos ter todo um olhar diferenciado no processo de alfabetização e letramento, um respeito ao estilo cognitivo diferenciado de cada um.

Mediante Soares (2018), a concepção da aquisição do sistema alfabético-ortográfico de escrita ocorre através da criação de fases de uma progressiva interação entre o desenvolvimento das causas internas, maturação cognitiva e linguística envolvendo visão e memória; e aprendizagem das causas externas, experiências com a língua escrita em contexto formal ou

informal, criando uma ação recíproca entre causas internas e causas externas gerando aquisição da linguagem escrita.

Cientes de que a autora afirma que o que funciona na alfabetização não pode ser reduzido à escolha de um método e seus conceitos de ensino e aprendizagem e diante dessa função social importantíssima de ensinar a um aluno com TEA e todos os demais, cabe à escola desenvolver constantemente procedimentos, recursos e estratégias metodológicas que atendam a demanda de cada nova geração dentro de seu contexto.

Partindo desta premissa, as Concepções Metodológicas devem ser o ponto de partida para uma inclusão real e alfabetização eficiente, por serem planejadas e executadas dentro das necessidades apresentadas inicialmente pelos alunos e sendo reformuladas na medida das necessidades específicas. Soares responde a questão do método a ser escolhido:

[...] **método** é o *caminho*, [...] em direção à *criança alfabetizada*, e se, para trilhar um *caminho*, é necessário conhecer o curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores (as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita- para orientar seus próprios passos e os passos da criança – é o denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**. (SOARES, 2018, p.352, grifo do autor)

Defendemos que o diagnóstico de TEA seja o motivo para buscarmos novos caminhos metodológicos, não permitindo que se transforme em uma sentença de isolamento e distanciamento social e afetivo ao autista.

2.2 Escrita e Leitura resultam em interação social

É indispensável a existência de uma motivação para escrever e ler, também deve ser indispensável uma motivação para ensinar a ler e escrever. Podemos dizer que é uma profissão, uma forma de ganhar o pão, mas nada deve preencher a sensação de propósito ao se ver fazendo a diferença na qualidade de vida de outro ser humano.

É uma sensação incrível! Não conseguir falar significa não compartilhar o que a gente sente e pensa. É como ser um boneco que passa a vida toda em isolamento, sem sonhos ou esperanças. É

claro que levou um bom tempo até eu começar a me comunicar através do texto por conta própria. Porém, desde o primeiro dia em que minha mãe me ajudou guiando minha mão para escrever, eu comecei a descobrir uma nova forma de interagir com as outras pessoas (NAOKI HIGASHIDA, 2007, pergunta 01)

A invenção da escrita pelo ser humano pode ter muitas explicações, motivações, mas através do registro escrito desse pequeno japonês podemos concluir que expressar as sensações é libertador. Justificamos, assim, a árdua missão de alfabetizarmos alunos com TEA, o quanto o ato de ler e escrever pode alterar profundamente a qualidade de vida desses alunos. Para Fayol (2014), a escrita é uma extensão da memória, sendo ela importante na conservação de informações individuais e coletivas. Equivale a um HD externo, através dos diários e anotações pessoais e arquivos coletivos de instituições públicas, empresariais, religiosas e virtuais através da internet. O ato de escrever e o seu uso está estreitamente relacionado à cultura de um povo. Para uma comunidade indígena, pode apresentar-se como algo secundário na vida diária da aldeia e primordial na relação com a sociedade externa a ela. Após a invenção da imprensa e expansão da tecnologia, o consumo e a exigência transformaram a escrita em dispositivo poderoso, todavia extremamente complexo.

Mesmo um aluno sendo exposto diariamente a uma enorme variedade de material escrito não garante a apropriação da habilidade de escrever. No decorrer de todo um dia lemos mais do que escrevemos. A leitura é uma forte contribuição para uma boa escrita, mas não garantia. O ensino sistemático é necessário. A produção da linguagem escrita é uma atividade árdua, pois necessita de muita atenção, memória, exige conhecimentos e habilidades específicas. Diferenciando-se bastante da fala, a escrita é um ato linguístico formal, abstrato e de estrutura complexa, no entanto, a fala é uma estrutura simples e informal, concreta e que depende muito do contexto. Segundo Consenza & Guerra, “falar é fácil, mas ler já é um pouco mais difícil” (CONSENZA & GUERRA, 2011, p.101). Em um aluno que apresente um desenvolvimento típico, a fala faz parte de todo um conjunto neurobiológico, pois em suas relações cotidianas, ao imitar os adultos, logo fará uso completo de todas as funções comunicativas da oralidade.

Todavia, em um aluno que a fala já é comprometida e as funções responsáveis pela capacidade de interação também, a aprendizagem dessa escrita e leitura será muito mais árdua e necessitará de mais tempo e dedicação, muito a praticar e rever junto ao nosso aluno em relação a construção de todos os pré-requisitos de competência para leitura e escrita.

No caso específico de um aluno com TEA, os estudos de Serra (2018) salientam e defendem que o processo de alfabetização de uma criança autista deve ser baseado a partir do conhecimento específico sobre ela mesma e suas características únicas. Deve ser observado o seu desenvolvimento e aprendizagem e passar por uma avaliação ampla, destacando suas capacidades cognitivas (memória, atenção e linguagem), percepções sensoriais e níveis de ansiedade, podendo assim oferecer um processo metodológico próximo de suas características.

Utilizando os preceitos de Soares (2018), que defende como alicerce para essa aprendizagem da leitura o que denomina de “faceta linguística”, primeira e mais relevante etapa no processo de aquisição da escrita, baseada na descoberta do Princípio Alfabético, definida por Byrne (1995) *apud* Soares (2018, p.208), definindo essa descoberta como uma “ideia relativamente simples de que as letras que constituem nossa língua escrita representam os sons individuais que constituem nossa língua falada”. Assim, a criança precisa aprender o alfabeto e a mecânica de codificar e decodificar os fonemas (sons da fala) e entender a organização dos segmentos maiores como sílabas e palavras. O autor defende que grande parte das crianças não descobrirá o princípio alfabético sem uma efetiva ação. Sem ajuda específica do desenvolvimento da leitura e da escrita, a descoberta não ocorrerá.

O entendimento do princípio alfabético está relacionado ao ensino planejado e sistemático da aprendizagem das relações entre um grafismo e um som. “O domínio do sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” ressalta a BNCC (BRASIL, 2018, p.88). Neste processo de aprendizagem da escrita, compreender que o grafismo tem uma relação direta com a representação do

som da fala é fundamental, destacando, assim, que a complexidade dessa relação entre letra e som é somente uma configuração não um espelho.

Como Soares (2017; 2018), reconhecemos e defendemos que existe todo um processo complexo e multifacetado (métodos de alfabetização e métodos de letramento) que deve ser desenvolvido de forma simultânea, denominado como alfabetizar letrando, sendo esse um processo natural para um aluno que tenha uma função cerebral neurotípica. Contudo, diante das peculiaridades do aluno com TEA e o seu diferente processamento cognitivo, um cérebro com funcionamento atípico, em que o ensino deve ocorrer dentro de uma fragmentação do ensino das habilidades ou conteúdos acadêmicos. Considerando a fraca coerência central e a capacidade limitada de teoria da mente, recomendamos que o processo de alfabetização de um aluno com TEA inicie valorizando a faceta linguística do processo, que corresponde e é denominada como representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita, isto é, a tecnologia que envolve aquisição do sistema alfabético-ortográfico e as convenções que a organizam (fonêmicas) deve ocorrer primeiramente de forma sistemática e exclusiva.

A criança pode aprender a ler mesmo antes de conhecer as letras? Sim. A leitura antes da escola pode ser fonte de prazer, alegria e motivação para a aprendizagem do sistema alfabético. A leitura vai além do contato ocular e decifrativo do leitor. Também existe a leitura através de outra pessoa lendo em voz alta. Ouvir ou ver a história é uma das formas de ler, tanto dentro como fora da escola. Nos primeiros anos de vida, em casa e ao entrar na educação infantil, é importante e enriquecedor as crianças ouvirem alguém lendo. Não somente ouvir alguém contar história, mas ouvir a leitura feita de um texto escrito que possui características próprias. Ouvir permite perceber as marcações específicas do texto em linguagem escrita. Ao permitir e estimular que a criança leia e escreva sem conhecer a letras, os estímulos das habilidades de pré-alfabetização estarão sendo desenvolvidos. Serra (2018) ressalta que, no trabalho de alfabetização de alunos com TEA, as habilidades da pré-alfabetização devem ser feitas através de avaliação criteriosa para que as atividades metodológicas sejam planejadas sistematicamente no atendimento específico de cada aluno.

2.3 Pré-requisitos na alfabetização e TEA

Ao nos referimos a pré-requisitos para alfabetização, somos conduzidos a identificar conhecimentos que devem ocorrer antes dos alunos serem matriculados no Ensino fundamental e nos reportamos a fase pré-escolar e a tudo que uma criança adquirir de conhecimentos antes dos seis anos de vida. A Educação no Brasil vem passando por períodos de transformação, sobretudo na Educação Infantil, por meio da revisão de concepções e práticas pedagógicas e acadêmicas. Ao relacionar esses conhecimentos ao desenvolvimento infantil e a inclusão, há muito a ser analisado, estudado e revisto. Existe todo um suporte de mecanismo inato dentro do desenvolvimento típico que a escola se projeta, bem como a maturação natural que ocorre a partir das experiências mediadas pelos adultos desde o nascimento da criança.

A Psicologia do desenvolvimento tem muito a contribuir sobre esses pré-requisitos. Shaffer (2008) apresenta o desenvolvimento físico e a intrínseca maturação que ocorre neste processo junto das experiências sociais em cada grupo como fundamentais para o desenvolvimento da maturidade motora, isto é, do intelectual (cérebro). Maturidade que ocorre por meio dos receptores e transmissores cerebrais na percepção visual, auditiva, do espaço tridimensional e aquisição da linguagem oral. A maturação faz parte da base do desenvolvimento motor natural em todas as crianças típicas em qualquer grupo social, mesmo com experiências diferentes.

A concepção social interacionista que permeia nas teorias educacionais, e que tem como base os estudos e pesquisa de Vygostsky juntamente com Luria, mais os estágios de desenvolvimento de Piaget, pressupõe uma aprendizagem natural assegurada através convivência e interação entre as pessoas e o meio social. Essas concepções interacionistas são fundamentadas em um desenvolvimento natural e de interação com o meio social. É defendido que nesta interação natural da criança com sua comunidade social irão desenvolver e aperfeiçoar as habilidades de precursores da linguagem como o olho no olho, percepção visual e auditiva, a capacidade de fazer discriminação, surgindo a maturidade física e motor junto com a aquisição da linguagem e comunicação, construindo-se um ser social e interacionista a partir da

capacidade de simbolização e imaginação no contato diário com o mundo a sua volta. Tudo isso no contexto de uma criança com desenvolvimento típico, não ocorrendo nas crianças com TEA.

Segundo Shaffer (2008, p.338), “apesar da linguagem ser um dos corpos do conhecimento mais abstrato a ser adquirido, crianças de todas as culturas passam a entender e usar essas intrincadas formas de comunicação logo cedo”. Assim, a linguagem é uma habilidade adquirida através da imitação social, sendo vista por Saussure (2006), no curso de Linguística Geral, como um conjunto de costumes e princípios necessários e adotados por grupos sociais. O autor ressalta que a linguagem é repleta de multiplicidade, além de ser bastante complexa, sendo ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, pertencendo sempre ao domínio individual e social. No entanto, como defende Serra (2018), diante de uma criança com TEA, esses requisitos que fazem parte do desenvolvimento típico do ser humano precisam ser observados e avaliados, realizando intervenções para que possa haver sucesso no processo de aquisição da escrita. Cada indivíduo com TEA apresentará características únicas em relação a sensibilidade sensorial, comportamento e capacidades cognitivas.

O pré-requisito para alfabetização ou competência inicial para leitura e escrita recebe visibilidade quando um aluno apresenta atraso no desenvolvimento e particularmente na aprendizagem escolar em função de algum transtorno ou deficiência. Um desses exemplos é a pesquisa realizada por Pereira e Rocha (2011), em Portugal, sobre a avaliação de competências de leitura e escrita, na área de dificuldade de aprendizagem com atenção em dislexia. Os autores criaram uma bateria para avaliação de pré-competências da leitura e da escrita com a finalidade de diagnosticar em qual nível de desenvolvimento se encontra cada criança ao iniciar o primeiro ano do ensino fundamental. Tal trabalho ainda não foi divulgado como uma prática na educação pública brasileira, mas referencia e reflete em literaturas do meio acadêmico, consultórios terapêuticos e escolas particulares.

Pereira *et al* (2016) nos apresenta a BACLE – Bateria de Avaliação de Competências iniciais para Leitura e Escrita, que permite uma avaliação de aprendizagem sobre as pré-competências de áreas já pesquisadas e

teorizadas sobre desenvolvimento infantil, sendo um instrumento que utiliza conhecimentos de princípio neuropsicológico, elaborado e validado em Portugal e no Brasil.

O campo de diagnóstico da BACLE é dividido em cinco habilidades: Maturidade Perceptiva (auditiva, visual, dominância lateral e reconhecimento da dominância lateral); Memória (auditiva e visual); Esquema corporal/Orientação espaço-temporal (identificação em si, identificação no outro e posição no espaço gráfico); Desenvolvimento Motor (motricidade fina); Linguagem oral (compreensão oral, consciência fonológica e expressão oral).

Analisando e refletindo sobre os pré-requisitos de alfabetização nos documentos oficiais da educação infantil, neste caso, a BNCC (BRASIL, 2018) e as áreas que são avaliadas pela BACLE podem ser percebidas de forma diluídas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências, percepção sensorial, esquema corporal, orientação espaço e tempo, desenvolvimento motor e linguagem.

Especificamente para crianças com TEA, o currículo e as práticas metodológicas necessitam de serem reestruturados já na Educação Infantil, para atender a demanda específica de um processamento de estilo cognitivo atípico. Dentro das abordagens terapêuticas que descrevemos anteriormente, a com maior aplicabilidade e divulgação de resultados no Brasil, mesmo aqui em nosso município de Redenção, ABA, tem maior comprovação de resultados com crianças com TEA. As pesquisas de Lovaas (1987) tiveram como foco a mudança de comportamento, por isso destacamos que essa metodologia usa de programas muitas vezes criticados no Brasil por ter como fundamentação conceitual e teórica Skinner (1974), que defende ideias de um comportamento relacionado entre sujeito, resposta, estímulos antecedentes e consequentes. Lovaas e Skinner defendem os estímulos, condicionamento, reforço, repetição de atividades e principalmente um ensino sem erros.

No contexto vigente sobre o ensino e aprendizagem de crianças com TEA, a aplicação de análise do comportamento que agregou conceitos fundamentais da teoria desenvolvimentista registra comprovação de resultados nas terapias. Seguindo critérios bem próximos, nossa pesquisa buscou as

práticas em situação de treino de comportamento e um ensino por etapas executadas e alcançadas pouco a pouco e de forma constante.

Serra (2018) defende que os pré-requisitos e estímulos que precisam fazer parte do ensino terapêutico de um aluno com TEA tem como base um trabalho de intervenção nos déficits que afetam profundamente a socialização, comunicação, interação, percepção, sensações, memória e comportamento. Para que o processo de alfabetização ocorra com possibilidades de sucesso, um mapeamento sistemático das habilidades e dificuldades precisa ser realizado no início das aulas e revisto a cada período, sejam nas questões comportamentais, sensoriais, cognitivas ou precursores de linguagem. Diante deste desafio e exigência, faz-se necessário ter como parâmetro o desenvolvimento e necessidades de uma criança típica, fazendo ampliação e adaptações às características específicas de cada criança dentro do espectro do autismo e respeitando a singularidade de cada uma.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como principal característica o déficit na socialização e comunicação, afetando profundamente a capacidade de relacionamento do indivíduo com o ambiente. O comportamento estereotipado e interesses restritos agravados com as alterações sensoriais exige um trabalho em conjunto e cooperado de vários profissionais. Na escola, todo esse trabalho cooperativo serve como suporte para o papel do professor. Um dos pontos mais desafiantes, inicialmente, está ligado ao comportamento inadequado e desorganizado, logo que chega a escola, pois há um mundo fora da sua rotina. Precisamos organizar vários fatores, dentre eles a desmodulação sensorial. Os indivíduos com espectro autista podem apresentar um comportamento agitado (não é regra geral), em que não parem sentados, movimentam as partes do corpo de forma contínua e não respondem de forma alguma a um comando dado. Se não houve um trabalho anterior, habilidades funcionais como autocuidado (ir ao banheiro ou mesmo avisar da necessidade de ir, lavar as mãos, retirar e vestir roupa) podem não existir. Nosso aluno, que contribuiu com a presente pesquisa, chegou à escola sem apresentar nenhum tipo de auto cuidado.

Cunha (2018) ressalta que, além dos níveis de comprometimento dissimilares, não é estranho alunos autistas apresentarem comportamentos de

hiperatividade, déficit de atenção e comportamento disruptivo e outras situações que já foram abordadas em relação as comorbidades que podem acompanhar o TEA. Inicialmente, pré-requisitos a serem analisados e trabalhados são os relacionados ao comportamento. Um vínculo entre professor, auxiliar de vida escolar (AVE) e aluno é exigência, pois existe a necessidade de escuta de ambas as partes. Aprender a sentar e ficar sentado esperando, vale tanto para habilidades sociais como acadêmicas.

Dentro de uma sala de aula é primordial manter a rotina de flexibilidade de comportamento: sentar, ouvir, olhar e responder a comando. Entender como funciona as alterações sensoriais de cada criança com TEA é importante para trabalhar comportamentos inadequados. Quais são as alterações? Podem ocorrer em um mais de um caso nos seguintes sistemas: vestibular, olfatório, visual, auditivo, tátil, oral, proprioceptivo. Quanto mais observar o educador, conversar com a família, terapeutas, estudar, mais chances há de conhecer melhor o desempenho do aluno.

Fabio Coelho, psicólogo, sócio-diretor da Academia do autismo e responsável por formação virtual sobre Inclusão Escolar defende um mapeamento completo sobre o aluno com TEA. Ele ofereceu, em seu curso online, um modelo guia para que esse mapeamento acontecesse e nele apresenta os seguintes tópicos e sub tópicos:

Desenvolvimento comunicativo (contato visual, comunicação não-verbal, linguagem, funções da comunicação); Desenvolvimento social (relação interpessoal, expressão facial, imitação, comportamento empáticos); Desenvolvimento sensorial e cognitivo (hiperatividade, flexibilidade, atenção compartilhada, resposta emocional); Desenvolvimento Global (Estereotipias, atividade de vida diária, coordenação motora, alimentação).

A cada tópico e sub tópico existe situações que devem ser avaliadas inicialmente para um diagnóstico inicial e depois reavaliadas para que se perceba se houve avanços. A avaliação é chamada de “Meus Progressos”. A partir desse levantamento, o professor deve planejar metas e objetivos respeitando as necessidades de cada aluno na construção do PEI ou CFN. Serra (2018, p.41) defende que os precursores de linguagem interferem profundamente no processo de alfabetização e que eles “ocupam uma pré-

condição indispensável ao desenvolvimento da leitura e escrita”. Dentro do contexto escolar, o avanço do processo de aprendizagem da escrita está ligado diretamente ao ato de comunicar, a relação histórica e social da criança dentro da construção de um simbolismo com o mundo, seja a mãe, o pai, os familiares em primeiro momento (SOUSA, 2010). Toda criança típica desenvolve a capacidade de expressar e identificar as emoções, sentimentos, vontades e necessidades com a pessoa que cuida dela, no entanto esse vínculo, assim como do ensino e aprendizagem de quase tudo do aluno com TEA, precisa ser construído, pois não irá ocorrer de forma natural e espontânea, deve ser ensinado passo a passo.

Tomasello (1998; 2003) estudou a comunicação de bebês antes da fala e aponta que as primeiras experiências e o desenvolvimento de comunicar-se iniciam logo nos primeiros meses de vida. Aponta uma capacidade de reconhecimento de voz da mãe, percepção do olhar, e que esticar a mão para pegar o objeto faz com que ele receba mais rápido e continua a repetir o gesto, aprimorando essa busca. Imitar o sorriso, o abrir da boca, fechar dos olhos. A pesquisa com 24 crianças típicas constata a capacidade de atenção conjunta, isto é, alternância do olhar entre o objeto e o adulto. A criança aponta para um objeto que lhe chame atenção e observa se a mãe acompanha seu olhar, sorri e produz som com intenção de sinalizar a interação.

Habilidades denominadas de precursores de linguagem, como o gesto de apontar, o acompanhamento do olhar e a alternância de olhar entre objeto e o adulto acontecem antes do aparecimento da fala em um bebê típico, sendo comportamentos pré-verbais. É importante ter conhecimento sobre essas noções do desenvolvimento típico da comunicação humana para entender que não é a falta da fala que é caracterizada como déficit no autismo, mas um problema maior, uma dificuldade de interação social, de comunicação e de um desinteresse pelo rosto, olhar, gestos do outro, uma barreira de linguagem. Não existe resposta ao som da voz da mãe, da professora, do cuidador e outros déficits, cognitivo e de comportamento. Trabalhar as habilidades pré-verbais é regra geral para todos os tratamentos e metodologias para pessoas com autismo, segundo Figueiredo (2014).

Na escola não podemos faltar com o diagnóstico inicial e o trabalho com cada um desses precursores que fazem interferência direta no processo de alfabetização de um aluno com TEA, pois deve-se levar em consideração a complexidade da linguagem humana, baseada na produção de sistema simbólico de interação (SOUSA, 2010) e a falha persistente de comunicação e interação social da pessoa autista (DSM-5,2013).

Assim, o olhar, o sorriso responsivo, a vocalização, o movimento antecipatório, a atenção compartilhada, a atenção conjunta e imitação arbitrária, que são desenvolvidas antes da criança ir para a escola ou a mesma aprender a falar, entre seus primeiros 13 meses de vida de forma natural, precisam de ser analisados pelo professor alfabetizador. Neste contexto específico, o processo de aprendizagem precisará de estratégias que respeite a história do aluno (SERRA, 2018).

Segundo Serra (2018), o desenvolvimento inicial da comunicação vai ocorrendo logo nos primeiros meses em um bebê típico, bem como as falhas nessa comunicação do bebê com autismo também. Primeiro ele reconhece o som da voz da mãe e o olhar vem logo em seguida. No terceiro mês de vida começa a procurar o olhar do cuidador e responde ao sorriso e logo nos meses seguintes com gritinhos, vocalizações, movimentos com os braços e pernas para indicar emoções, jogando-se nos braços de alguém com movimentos antecipatórios nos seus seis meses. Já demonstra desejos, vontades e antecipação; antes de completar os dozes meses de vida consegue acompanhar o olhar do adulto ao seu lado e é capaz de dividir atenção entre um objeto e o interlocutor e apontar o que deseja, assim, a atenção conjunta e atenção compartilhada, são trabalhadas, preparando para as conversas e mudanças de turno em um diálogo.

Kanner (1943) já descrevia uma falha nesta comunicação do indivíduo com autismo. Figueiredo (2014) descreve que as birras, gritos, comportamentos inadequados, são utilizados em substituição a capacidade de apontar e expressar desejos de forma intencional. Muitas vezes tentam usar o outro para obter o que deseja no momento. O olhar é um dos precursores mais importantes no processo de alfabetização. Um olhar de qualidade, que acompanha as orientações, demonstrando uma comunicação, que busca a

face do interlocutor. Se o aluno com TEA não demonstra interesse em olhar, observar e perceber o mundo, não criará uma memória visual, pois não acompanha as atividades propostas.

Serra (2018) defende que o olhar é um gesto primordial para o aprender. Um canal receptor de informações. O uso do olhar avalia as emoções na face do outro, faz uma leitura do estado mental. Uma das dificuldades das pessoas com TEA é fixar o olhar, pois evitam em parte esse contato. A ausência do uso do olhar poderá afetar a percepção dos detalhes e a coordenação visomotora, primordial à prática da escrita. Não apresentando uma qualidade no uso do olhar, a recomendação é o estímulo. O sorriso responsivo é aquele que o bebê, a criança, devolve como resposta, reconhecido como um diálogo sem palavras. Não o riso solto sem contexto. Ele envolve mais a interpretação, capacidade futura de compreensão de textos e o mundo a sua volta. Inicialmente, no processo de alfabetização, a ausência desse sorriso não será obstáculo para aprendizagem, como a ausência do olhar, mas é importante trabalhar. O leitor com êxito necessita desta habilidade de leitura e constrói um engajamento afetivo entre professor e aluno.

A vocalização, a capacidade de emitir sons, gritos e ecolalias são possibilidades de facilitar a repetição dos fonemas, que contribui no processo de alfabetização (SERRA, 2018). Mas, dentro do autismo, existe um grande número de indivíduos não-verbais. A falta da fala, porém, não é impedimento para o aprendizado da leitura e da escrita. Repetir sons das letras, das sílabas, das palavras várias e várias vezes para o aluno, mesmo ele não repetindo junto é muito válido. Por mais que ainda seja misterioso o que se passa dentro da mente dos alunos com TEA, eles são capazes de aprender. A dificuldade de conseguir expressar essa aprendizagem muitas vezes faz com que os professores desistem de insistir no ensino, por não receberem uma resposta da qual se espera. O uso da leitura de texto verbal e não verbal é uma opção no momento de trabalhar a escuta e interação afetiva.

Um dos precursores da linguagem que o bebê desenvolve entre os cinco e seis meses, e que muitas crianças autistas chegam até aos 8 anos sem desenvolver, são os movimentos antecipatórios tais como erguer os braços em sinal de pedido para ir para o colo expressa um desejo, uma vontade, uma

antecipação. No processo de alfabetização, eles possuem sua importância, para a criança aprender existe uma necessidade de demonstrar o desejo, o que quer. Ensinar o aluno a antecipar um desejo é importante, pois trabalha-se uma habilidade interativa.

A atenção compartilhada e atenção conjunta iniciam juntas com essa habilidade de antecipação de movimento. Segue-se o apontar da mãe, olha para o rosto do interlocutor e depois para objeto de desejo com uma clara intenção de dividir o que vê. Atenção conjunta é percebida quando a criança é capaz de seguir o olhar do adulto. Ela olha para o balão, olha para mãe e retorna o olhar para o balão com movimentos ou vocalização, deixando claro, a atenção conjunta e o compartilhar e existindo uma alternância no foco da atenção. As crianças com TEA ou não apresentam nenhum comportamento semelhante a este de atenção ou fazem de maneira muito baixa (TOMESELLO, 2003). Em uma sala de aula, a alternância de foco é importante, pois sua ausência interfere, a todo momento, quando a professora pede aos alunos que olhem, observem na mesma direção. Copiar necessita de alternância de foco. Apontar o dedo é um movimento, uma habilidade primordial na linguagem. Existe o apontar para compartilhar uma ideia, estar declarando um pensamento e existe o apontar de forma imperativo, quando ela pede algo, aponta um desejo. Na escola precisamos desse apontar, dessa intenção de comunicação.

Um dos precursores importantíssimos no processo de alfabetização e na aprendizagem de forma ampla é a capacidade de imitação, sendo ela de atos, uma ação sobre o objeto ou imitação arbitrária, movimentos do corpo, do som, do olhar de uma forma geral. Crianças com TEA apresentam um déficit na capacidade de imitação (SERRA, 2018). Todos esses precursores acontecem de uma forma tranquila e com qualidade em crianças que não apresentam nenhuma falha no desenvolvimento e crescem em um ambiente que lhes proporciona essas possibilidades. Quando uma criança chega à escola apresentando falha ou inexistência dessas habilidades é possível que exista um atraso em seu desenvolvimento e faz-se necessário um olhar específico (SERRA, 2018).

No processo de alfabetização de alunos com TEA é preciso desenvolver os precursores de linguagem que não existem ou têm falhas, permitindo que o que não ocorreu de forma natural aconteça de uma forma artificial. Portanto, a escola juntamente com um acompanhamento terapêutico deve exercitar todos esses precursores, fazendo parte do planejamento individual do aluno.

2.4 TEA e Método Fônico e Multissensorial

Segundo Cunha, “no ensino do aluno com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras” (2018, p.49). Com essa afirmação de Cunha queremos ampliar as dimensões e possibilidades da prática pedagógica do professor que tem o desafio de alfabetizar um aluno com TEA, particularmente os sujeitos não verbais. Ensinar a ler e escrever tem como ponto inicial sempre a realidade de cada aluno, seja ele autista ou não. No entanto, as peculiaridades que a neurociência vem buscando responder sobre o estilo cognitivo da criança com TEA, em relação Teoria da Mente, Coerência Central, Função Executiva e Neurônios Espelho, exige uma avaliação muito mais detalhada e específica para planejar as intervenções. Alunos com autismo em diferentes graus podem apresentar déficits nas competências e habilidades que antecedem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nós, professores, precisamos ficar atentos às contribuições da neurociência sobre uma nova compreensão e explicação acerca do cérebro e da mente humana e como isso modula nossas ações e comportamentos dentro dos espaços sociais, em especial, dentro da escola, local em que atuamos com o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Na busca por respostas das causas do comportamento atípico e prejuízos primários nos indivíduos com TEA, as pesquisadoras Leslie e Frith (1985) correlacionaram os estudos sobre a Teoria da Mente já existentes com as características autísticas e iniciaram um processo de explicação dos comportamentos ao comprovar a falha desta teoria mental nas crianças com TEA. Esse déficit afeta a capacidade de percepção, simbolismo, imaginação e empatia. No referente à leitura e escrita, as pesquisas apontam que o déficit, a falha na teoria da mente, afeta a capacidade de compreensão. Meyer (2018),

em sua dissertação, defende atividades de intervenções específicas ligadas diretamente ao desenvolvimento da teoria da mente.

Alunos com TEA necessitam de estímulos e atividades que a percepção e imaginação sejam trabalhadas de forma estruturada. Para contribuir, a teoria da coerência central evidencia a dificuldade de uma visão ampla e ficção de autistas por detalhes. De acordo com os estudos de Baron-Chen (1999), neurocientista que investigou a relação entre autismo e coerência central, os prejuízos que os indivíduos com TEA apresentam em relação a situações e atividades que requer um reconhecimento global da situação, uma visão ampla, estão ligados ao déficit da habilidade de coerência central. Pessoas com TEA processam as informações ligadas aos detalhes, focam atenção nas partes, impossibilitando de ter noção e visão do todo.

Anteriormente, Frith (1989) fez referência e descreveu a coerência central como uma das peças-chave na explicação do comportamento de pessoas com TEA, existindo uma instabilidade na assimilação de informações em diferentes níveis, mantendo dificuldade em proceder as informações em um contexto e dar sentido coerente, gerando uma falha, um prejuízo na compreensão das situações, uma falta de conexão contextualizada e significativa nas informações linguísticas. Assim, no processo de alfabetização de alunos com TEA, as metodologias voltadas para o ensino das partes, dos detalhes em detrimento do todo, haverá maiores chances de aprendizagem do aluno.

Na literatura ligada às habilidades cognitivas e estudos relacionados ao autismo, as funções executivas aparecem relacionadas à teoria da mente e coerência central. As funções executivas estão ligadas diretamente à atividade de vida diária em qualquer pessoa, existindo uma falha, um déficit, afetará todas as questões relacionadas ao controle inibitório, bem como planejamento, memória de trabalho (incluindo o fonológico e visuoespacial) e flexibilidade cognitiva (CORTEZ, 2018). Em alunos com TEA todos esses fatores são reconhecidos quando o aluno não mantém atenção, mudando de foco e atenção em todo momento, pois não conseguem manterem-se sentados e regular as emoções diante das modulações sensoriais.

Reter informações nessas circunstâncias torna-se uma prova de resistência. Alfabetizar por atividades curtas e objetivas tendo como suporte o centro de interesse do aluno através de figuras e imagens aproxima ao uso dos métodos fônicos e multissensoriais, que possuem em sua essência o ensino estruturado das partes para o todo. Destacando os Neurônios-Espelho e os muitos estudos que passaram a ser realizados em relação a aprendizagem, após sua descoberta na década de 90 por Rizzolatti, eles passaram a serem vistos como os responsáveis por nossa capacidade de empatia, além de serem capazes de indicar e entender as emoções e particularmente a imitação. São eles os responsáveis pela nossa capacidade de leitura dos comportamentos, sendo reconhecido que em indivíduos com TEA é apontada a baixa ativação desses neurônios-espelho. Dentro do processo de alfabetizar, alunos com TEA necessitam de aprender as habilidades de consciência fonêmica e fonológicas e, entre os métodos de alfabetização, o fonovisuoarticuatório (multissensorial) apresenta toda uma estrutura de imitação visual e articulatória que favorece a esses alunos na prática de imitação para aprendizagem.

Soares (2018, p. 46) define que “aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita – ou converter letras, ou combinação de letras em sons da fala – leitura.” Sendo a escrita alfabética basicamente essa troca, essa conversão de sons em letras e letras em som. Esse é o processo de desenvolvimento típico de leitura, uma invenção cultural que mantém um sistema de representação regular. O que temos inicialmente é a construção do alicerce, um fio da teia de todo conhecimento necessário para garantir uma aprendizagem da leitura e escrita global. Iniciemos com alunos autistas pelas partes, sons, letras, sílabas e palavras e depois o texto, respeitando seu estilo cognitivo.

O método multissensorial, quando trabalhado, tem algumas particularidades únicas, assim como o fônico com particularidades que correspondem às necessidades do aluno com TEA nesta fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. O fônico permite a aplicação de forma estruturada dos sons aos grafemas, o multissensorial às atividades de imitação

fonoarticulatória que, ao usar o comum desvio do olhar do aluno do olho para a boca, haverá um ganho positivo.

Não podemos deixar de junto ao foco acadêmico o desenvolvimento do aluno em suas necessidades funcionais. A comunicação alternativa não pode ser deixada de lado. O método como o Pecs permite a construção de uma comunicação com mais autonomia, criando a voz e a possibilidade de expor desejos, necessidades, sentimentos e engajamento social. Em um contexto geral, as crianças com TEA necessitam de instruções claras, objetivas e precisas, partindo das partes para o todo. Os Déficits na Função Executiva, que são habilidades cognitivas referentes a planejamento e organização, afetam a competência de seguir um passo a passo na leitura e escrita, no momento de correlacionar a letra ao som certo, na sequência correta de letras na formação de sílabas, palavras e textos. A utilização dos métodos estruturados e o uso de pistas visuais são fundamentais para um aluno com TEA. Quanto mais visuais forem as estratégias de ensino, maior a possibilidade de um aluno com TEA manter atenção e sucesso de aprendizagem.

Recomendação não é regra, estamos focalizando no processo básico, inicial da leitura e escrita, no processo do aluno ser capaz de ler palavras, de compreender a existência de um sistema de escrita e leitura que seguem regras, seja ler ou escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo e que sons são representados por letras. Devemos sempre ressaltar e lembrar que não existe receita pronta nem para alfabetização de alunos típicos e menos ainda procedimentos fixos para alunos com TEA.

O aprender é um atributo natural em nós seres humanos, pois somos belas criaturas da aprendizagem. Nascemos para o descobrimento e admiração diante do novo aprendido. A percepção e o desenvolvimento nos transformaram e permitiu nossa sobrevivência. As metodologias e estratégias utilizadas para o ensino são o refinamento de nossa capacidade de ensinar e aprender.

2.5 Procedimentos iniciais ao receber um aluno com autismo

O aluno com TEA não pode ficar unicamente com as intervenções da escola. Ele precisa de acompanhamento de outros profissionais mediante sua

necessidade, no entanto a escola tem papel substancial, primeiro como palco principal para o desenvolvimento de interação social, segundo por ser o ambiente responsável pelo ensino e aprendizagem de forma estruturada e sistemática e necessária para uma integração mais ampla com a sociedade. Os procedimentos metodológicos e estratégicos do ensino de leitura e da escrita sempre permeiam a vida de um professor, mesmo ele não sendo o alfabetizador, porém, quando ele é o alfabetizador, a busca por esses procedimentos é algo natural em sua prática diária. A leitura e a escrita são habilidades de alta complexidade, alicerçadas por processos de níveis cerebrais em relação a aquisição da linguagem. No que se refere ao ensino dessas habilidades a um aluno com TEA, é um caminho a ser percorrido com paciência e incessante busca por conhecimento, porque envolve muitas etapas exigindo do aluno habilidades motoras fundamentais para o processo de alfabetização como esquema corporal, organização temporal, motricidade fina. Falhas nessas habilidades tornarão mais difícil o processo, por isso deve haver um olhar diferenciado, investigador e desapego de defesa à uma única abordagem de ensino, bem como uma postura de flexibilidade e aceitação de mudança. Perceber que é necessária a inclusão de alunos com TEA e conduzi-los até o momento de alfabetização é adentrar num processo de descoberta inicialmente sobre quem é esse aluno único, mesmo que dentro do TEA não exista nenhum indivíduo igual a ele, ficando livre de rótulos sobre o autismo. Lembrar sempre o significado da palavra “espectro” (uma variedade de condições, gravidade e singularidade), neste contexto, o que serve para um aluno com TEA, necessariamente não servirá para outro aluno com o mesmo diagnóstico. No entanto, os passos de observação partem do mesmo princípio.

A literatura é unânime em relação a intervenção individual, pois cada estudioso, Lovaas (1987); Koegel & Koegel(2006); Dawson(2010); que pesquisou sobre intervenções em indivíduos com autismo indica um plano específico que atenda as particularidades de cada um, dentro do espectro, assim se existe dois alunos com TEA na mesma turma, na mesma escola, os planos precisam ser individuais, isto é regra. Os procedimentos aqui explorados e apresentados têm como base referencial as orientações em vídeos aulas e leitura dos escritos e estudos dos psicólogos: Dayse Serra,

autora da coleção de livros Alfabetização de alunos com TEA, publicado em 2018, e Fabio Coelho, sócio-diretor da Academia do Autismo e pai de duas crianças diagnosticadas com TEA. Uma leitura e organização mais pedagógica com um olhar e adequações para sala de aula, dando ênfase as considerações dos métodos com uma abordagem desenvolvimentista que defende as relações baseadas no afeto e motivação para o desenvolvimento, porém valorizando o condicionamento operante defendido e comprovado pela análise do comportamento que controla e mantém a frequência do comportamento (FIGUEIREDO, 2014).

O professor precisa ter um conhecimento prévio sobre o que é o transtorno do espectro autista, quais alterações podem ocorrer no desempenho e desenvolvimento como um todo do indivíduo com autismo de forma generalizada. O primeiro procedimento deve ocorrer antes de iniciar as aulas. Se o aluno já frequenta a escola, bem como ler os relatórios dos professores anteriores sobre o desenvolvimento comportamental e cognitivo. No entanto, se é novato, iniciar conversando com a família e traçar o perfil inicial. Quais são os comportamentos que podem ser barreira para aprendizagem, os gostos (personagens, brinquedos, alimentos, outros) que podem ser utilizados para pensar em atividades; o que o aluno sabe fazer bem (habilidades já desenvolvidas); fragilidades; se tem acompanhamento terapêutico (se possível fazer contato com o psicólogo para maiores informações); como é o nível de comunicação e linguagem verbal ou não verbal (se faz uso de comunicação alternativa).

Todo um levantamento sobre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, sensoriais e sociais possíveis para pensar na organização do espaço da sala de aula e nas primeiras atitudes ao receber o aluno. Recomenda-se que o aluno visite a escola antes do início das aulas para conhecer o ambiente e criar uma certa intimidade com o espaço e nos primeiros dias de aula chegue na escola após a entrada dos demais alunos em sala, evitando qualquer desconforto sensorial inicial.

O segundo procedimento é receber o aluno, buscando a construção de um vínculo afetivo respeitando as questões de aceitação ou não de contato físico. O local que o aluno vai sentar precisa ser observado em função do

índice de distração (cortinas, cartazes e ventiladores), da ocorrência de hiperatividade física ou crises constantes. Ter o cuidado de não segregar dentro da sala ao afasta-lo dos colegas. Não esquecer jamais da dificuldade de recepção de linguagem e comunicação, assim a organização do espaço físico faz muita diferença.

O terceiro procedimento é avaliar as habilidades do desenvolvimento da comunicação não-verbal, os gestos pré-verbais foram pesquisados por vários autores. Entre os que estudaram o autismo estão Tomasello (1998) e Hobson (2002), que buscaram localizar e analisar as falhas no desenvolvimento comunicativo de indivíduos autistas, traçando um paralelo com o desenvolvimento de bebês típicos na mesma idade ou mesmo a ausência das habilidades em idades que já deveriam ter adquirido.

A criança, antes de falar, apresenta comportamentos relacionados aos precursores de linguagem, movimentos que vem antes da fala e que são vários. O foco aqui será avaliar o que são pré-requisitos para alfabetização e sua ausência torna-se um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem: uso do olhar; movimentos antecipatórios (estender os braços, apontar); imitação arbitrária, atenção conjunta e atenção compartilhada. Sorriso responsivo e vocalização, mesmo não tendo sido desenvolvidos, não impedem o processo de alfabetização inicial, porém devem ser avaliados e estimulados em conjunto para uma possível comunicação mais efetiva. Clark (1978) e Lampreia (2005) defendem que os precursores de linguagem fazem parte de uma pré-condição obrigatória à aprendizagem e desenvolvimento do ato de ler e escrever.

Neste contexto de alfabetização, o educador precisa entender e acolher que por mais que seu papel de professor seja pedagógico, o viés terapêutico não pode ser deixado de lado. Ensinar a ler e escrever para um aluno com TEA é proporcionar uma terapia, uma possibilidade de comunicação. Abrir possibilidades de diálogos entre o aluno e o mundo através da escrita.

O quarto procedimento, tendo em mãos todas as informações possíveis (barreiras e pontos forte) sobre o aluno com TEA, seja por meio de informações dos pais ou responsáveis, juntamente com avaliação multiprofissional (mesmo que seja através de relatórios de terapeutas e médicos que fazem o

acompanhamento), o professor precisa pensar no plano educacional individualizado (PEI). Se ele vai seguir o currículo comum com adaptações ou um Currículo Funcional Natural (CFN), vai depender de todo levantamento feito até agora sobre o desempenho do aluno mediante as habilidades esperadas para sua idade.

3. Metodologia da Pesquisa

Na seção anterior abordamos e apresentamos o embasamento teórico sobre as particularidades relacionadas ao autismo e tudo que faz parte desse mundo a ser pesquisado, descoberto e principalmente construído dentro do ambiente escolar em relação aos nossos alunos com TEA e suas particularidades únicas. Com um panorama tão complexo de autismo e alfabetização é necessário sistematizarmos ações pedagógicas, analisarmos e repensarmos metodologias e estratégias que possibilitem o ensino e aprendizagem do aluno com TEA.

Ao sermos desafiados a pesquisar sobre a maior dificuldade existente no ensino da língua portuguesa dentro do nosso ambiente escolar em 2018, na primeira disciplina do mestrado de Profletras, veio em minha mente imediatamente as frustrações diante das barreiras de comunicação, interação social e comportamental incomum dos alunos com TEA no início do ano letivo. Em janeiro, no mesmo ano vigente (2018), trabalhando em duas escolas, com dois segmentos diferentes, a mesma angústia: alunos com TEA em que não temos um direcionamento sobre como procedermos.

Escola de anos iniciais, 1º ao 5º ano, dois casos com laudo, um saindo no quinto ano com pouca contribuição da escola em seu desenvolvimento, um novo aluno matriculado no primeiro ano e outro aluno no segundo ano em que a família ignorou a suspeita e nunca procurou fechar o diagnóstico. Na outra escola, anos finais, 6º ao 9º ano, um aluno concluindo nono ano sem diagnóstico e negação total da família. Inicialmente teríamos como sujeitos de intervenção os três dos anos iniciais, no entanto o do quinto ano já não podia participar, pois estava saindo da escola, então restaram dois. No processo de qualificação, a banca orientou a não incluir um aluno que não possuía laudo conclusivo e baixa aceitação da família, ficando somente um aluno como sujeito de intervenção. Ao propormos esta pesquisa-intervenção com um aluno de 2º ano, que apresenta uma necessidade de muito suporte, nossa pretensão aqui são as possibilidades de análise dentro do contexto real da inclusão em espaço da escola e sala de aula comum, regida pelo qualitativo, pela

experimentação, mantendo o intuito de promover mudanças na prática pedagógica e um constante diálogo com o referencial teórico.

Há os desafios de superar a distância entre teoria e prática no contexto da sala de aula e a busca constante de engajar a pesquisa como mecanismo para aprimorar o ensino aprendizagem. Tripp (2005) aponta como uma das várias características desta modalidade de pesquisa a subserviência da pesquisa à prática, sua colaboratividade na forma de trabalhar por ser participativa, sendo interventiva e menos experimental. Permitindo-nos um entendimento tanto do que fizemos quanto do porquê estivemos fazendo, a intenção foi de ampliar a compreensão sobre o motivo da ação educativa.

Acatamos as variáveis e peculiaridades da inclusão, do movimento da sala de aula, do calendário escolar, dos problemas de saúde, das características de desenvolvimento e dificuldades de nosso aluno, que gerou a necessidade de criação ou eliminação de situações no dia a dia.

Quadro 2 - Síntese das ações gerais da pesquisa

AÇÕES	PARTICIPANTES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1 - Procedimentos éticos	Diretora da Escola; Professora; Responsável pelo aluno (avó).	- Apresentar o projeto da pesquisa e obtenção da autorização por termo de consentimento livre e esclarecido.	- Entrega de requerimento na SEMED, conversa individual com responsável pelo aluno, professora e diretora.
2 – Explorar literatura específica sobre TEA e contexto da educação na rede pública municipal	Pesquisadora e Coordenadora do departamento de Educação Especial do município de Redenção.	- Estudar, analisar o acervo literário e áudio visual sobre autismo e ensino, desenvolvimento, aprendizagem e alfabetização de crianças com TEA. - Coleta de informações gerais sobre inclusão de alunos com diagnóstico autismo no	- Leitura de livros, artigos, dissertações, guias e assistir aulas online de cursos sobre autismo, inclusão escolar e alfabetização - Preenchimento de um questionário pela coordenadora do Departamento de Educação Especial sobre informações gerais de alunos com TEA na rede municipal.

		município.	
3- Definições: construção do contexto (diagnóstico inicial)	Pesquisadora, diretora, professora regente, auxiliar de vida escolar, avó.	- Entender o contexto geral do local da pesquisa - Conhecer o perfil da professora e auxiliar de vida escolar-AVE.	- Preenchimento da ficha de identificação da escola e descrição do contexto; - Encontro com professora e AVE do aluno; - Análise de diagnóstico e relatório anteriores à pesquisa sobre o aluno; - Coleta de informações através de relato oral da família.
4- Planejamento dos instrumentos de intervenção	Pesquisadora.	- Pesquisar protocolos e instruções para compor ações conjuntas de procedimentos iniciais e de intervenção, junto ao aluno com TEA.	- Definição do uso da metodologia: Currículo Funcional Natural; - Construção do Currículo individualizado; - Escolha por uma ficha de identificação e caracterização do aluno com TEA que avalia seu desenvolvimento comunicativo, social, sensorial, cognitivo e global; - Orientação específica para AVE sobre práticas de estratégias de ensino para o aluno diariamente;
5- Execuções das intervenções	Pesquisadora e auxiliar de vida escolar-AVE;	- 1º M Identificar as reações comportamentais específicas com intenção de identificar habilidades do aluno ou ausência delas 2º M Praticar o ensino colaborativo em sala de aula com o aluno pela AVE de forma natural e ações de intervenções realizadas pela pesquisadora em ambiente estruturado.	- Observação e uso da ficha de avaliação para iniciar a identificação das características; - Aplicação da Bateria de Avaliação de competências Iniciais e Escrita – BACLE; - Aplicação das atividades de ensino e aprendizagem para desenvolvimento das habilidades previstas no currículo funcional.
6 - Análise do processo, organização de	Pesquisadora.	- Analisar as possíveis contribuições de	- Organização descritiva dos procedimentos de aplicação das atividades

dados descritivos		ensino e aprendizagem para o aluno com TEA.	do CFN.
7- Divulgar os Resultados	Pesquisadora.	- Montar contribuições didáticas ao professor de aluno com TEA; - Apresentar as contribuições ao público-alvo;	- Seleção e organização sequencial das partes do texto que irão fazer parte das contribuições didáticas; - Exposição e publicações do resultado da pesquisa.

Fonte: Produção da pesquisadora (2020).

3.1 Instrumentos da pesquisa

Para a coleta de dados, os seguintes instrumentos foram usados:

Educação Municipal

1. Um questionário para SEMED, sistematizado para organizar informações gerais sobre a oferta do ensino público municipal e dados específicos sobre matrícula de alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista, preenchido pela coordenação do Departamento de Educação Especial com dados do Departamento de Estatística de Redenção.

Características da Escola

2. Um questionário de caracterização da escola, contemplando a organização física, recursos materiais e humanos, infraestrutura e desenvolvimento do trabalho pedagógico e preenchido pela direção da escola.

Professora e Auxiliar de vida escolar

3. Um questionário que permita construir a situação de contexto e ação da professora e da auxiliar de vida escolar frente ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA, abordando informações pessoais,

formação inicial e continuada na área de Educação Especial e inclusiva e experiência na docência. Foi preenchido de forma manuscrita pela auxiliar e digitado pela professora.

Sobre o aluno: perfil, sondagem e intervenção

4. Uma ficha de identificação do aluno;
5. Bateria de Avaliação de competências Iniciais para a leitura e Escrita – BACLE;
6. Ficha de avaliação contínua sobre Desenvolvimento de habilidades: Comunicativa, social, sensorial e cognitivo, Global;
7. Currículo Funcional Natural;
8. Questionário para avó;
9. Um roteiro de registro.

3.2 Descrição do quadro síntese das ações gerais da pesquisa

1 - Procedimentos éticos – O projeto de pesquisa foi apresentado para a direção da escola, ocorrendo assinatura de termo de consentimento no final de 2018. Na sequência, foi entregue o requerimento de permissão da Secretaria Municipal de Educação informando sobre o teor da pesquisa junto aos alunos diagnosticados com TEA de uma escola pública municipal.

Iniciando o ano letivo de 2019, retomei contatos com escola e com a família do aluno, que foi convidada para um encontro na escola. Conversei e expliquei sobre o tema, significado e importância da pesquisa. Ressaltamos todos os cuidados e respeito pela integridade do aluno. A avó, responsável legal pela criança, autorizou, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, se prontificando a responder ao questionário e ofereceu informações sobre o comportamento e histórico do aluno. Após o consentimento da avó, única pessoa que tem a guarda judicial sobre o menor, a professora e auxiliar de vida escolar foram convidadas a participar de uma conversa com a direção da escola e a pesquisadora. As duas não fizeram oposição, sendo a auxiliar mais receptiva, visivelmente mais otimista e feliz com a expectativa de auxílio e orientação. As duas expressaram angústia

diante de um aluno com comportamento tão distante do comportamento de outras crianças da mesma idade.

2- Exploração da literatura - Esse momento de imersão ao mundo azul do autismo dentro da escola, do processo de alfabetização ao contexto de inclusão, iniciou em abril de 2018, quando fiz opção por pesquisar a situação que mais me inquietava dentro da escola e também o levantamento das maiores barreiras dos professores ao receber um aluno com TEA diretamente de quem estava vivendo a experiência de ter um aluno com TEA dentro da sala de aula. A partir de relatos de muita angústia e sensação de incapacidade diante da ausência de comunicação e dos comportamentos inadequados, nasceu assim o desejo de produzir, ao término da minha pesquisa, algum material que servisse como contribuição didática inicial no trabalho de professores que recebessem alunos com autismo. Etapa fundamental, leitura de biografias de pessoas autistas, cursos online, teses, dissertações, guias das mais diversas instituições. Inclusão escolar envolve muita dedicação, muito estudo, algumas possibilidades e poucas certezas. O espectro do autismo exige uma rede de apoio que a escola ainda está longe de receber. Não é somente o processo de aquisição da língua escrita, é aquisição da possibilidade de comunicar, de aprender o que é útil para a vida, exigir uma educação terapêutica.

Esse período também corresponde à uma coleta de dados sobre como ocorre o processo de inclusão na rede pública municipal de Redenção. No primeiro momento, mesmo com uma insistência constante, não recebi nenhum dado, somente com a troca da coordenação da educação especial foi que obtive o questionário respondido com dados estatísticos. Somente com essas informações foi possível concluir o contexto da pesquisa. São muitos alunos e pouca assistência.

3 - Definições: Contexto local e diagnóstico inicial - Inicialmente, coletados os dados para caracterização da educação do município, organizando o contexto macro, nesta fase a escola, a professora, a auxiliar e aluno, estão no centro. Ocorreu sem dificuldades o preenchimento de questionário sobre a escola. Os encontros com a professora deixaram claro

uma ausência de efetiva participação por parte dela. A AVE do aluno se apresentou com vontade de participar, prontificou a executar as orientações e ser colaborativa com aplicação de atividades e mudança de comportamento. Foi realizada a leitura de todas as fichas avaliativas e relatórios pedagógicos sobre o aluno em anos anteriores. Os diagnósticos e relatórios dos profissionais da saúde também foram analisados pela pesquisadora. Os relatos orais foram anotados em roteiro de registro.

4 - Planejamento dos instrumentos de intervenção - A caracterização do trabalho pedagógico a ser realizado com o aluno foi feita inicialmente através do levantamento de métodos terapêuticos educativos que buscam ensinar, compreender qual concepção metodológica é a mais coerente com o estilo de processamento cognitivo do aluno com TEA no processo de aquisição da leitura e da escrita. Logo no início ficou perceptivo que o trabalho colaborativo da AVE seria primordial para qualquer sucesso de ensino e aprendizagem do aluno. Os protocolos escolhidos foram: uma ficha que avaliou os precursores de linguagem, a capacidade do aluno em se comunicar de forma não verbal; Aplicação da Bateria de Avaliação de competências iniciais para leitura e escrita, a intenção de diagnosticar pré-habilidades para aquisição da língua escritas; Ficha de avaliação específica para crianças com TEA, que possibilitou acompanhar a evolução da intervenção, sendo contínua e a sua recomendação aplicada a cada três meses. Produzida por Coelho (2019), essa ficha buscou avaliar as características de desenvolvimento comunicativo, social, sensorial e global, em quatro grandes áreas e 16 habilidades com itens claros e mensuráveis; O Currículo funcional Natural que é defendido por Suplino (2009) como capaz de aumentar as respostas adaptativas e diminuir o comportamento disruptivo e trabalhar questões úteis para a vida, uma metodologia de planejamento inclusivo. Roteiro de registro que contribuiu com anotações da auxiliar de vida escolar.

5 - Execuções das ações de intervenção – As ações ocorreram em dois momentos com o aluno. Inicialmente as atividades, mesmo com caráter avaliativo, buscaram a construção de vínculo, observando as reações e anotando no roteiro de registro, avaliando as habilidades dos Precursores de

Linguagem (SERRA, 2018), ciente da importância dos mesmos para que ocorra o processo de alfabetização, junto ocorreu também a avaliação de competências iniciais para leitura e escrita, aplicação da BACLE (PEREIRA e ROCHA, 2016). A partir das observações e avaliação construímos o CFN para atender os déficits percebidos. O segundo momento, iniciamos a aplicação com ações para intervir no desenvolvimento e comportamento do aluno. A cada quinze dias aconteceram os encontros de estudos, planejamento e reflexões com a AVE, que funcionou como um dos componentes da intervenção. A professora nunca participou. O ensino colaborativo funcionou somente com a auxiliar.

6 - Análise do processo - Organização descritiva dos procedimentos de aplicação das atividades do CFN.

7 - Divulgar os resultados - Seleção e organização sequencial das partes do texto que irão fazer parte das contribuições didáticas; exposição e publicações do resultado da pesquisa.

3.3 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

3.3.1 O contexto da pesquisa

Redenção, município localizado na região sudeste do estado do Pará. Jovem, 38 anos, emancipado em 13 de maio de 1982 através da Lei nº 5028, até então um distrito do município de Conceição do Araguaia. Seu primeiro nome no início da década de 1970 era Boca da Mata, região rica em recursos minerais e vegetais. O extrativismo da floresta fez surgir um intenso fluxo migratório, tornando-se também ponto de entrada e abastecimento para os garimpeiros e madeireiros na região.

Forte índice migratório, a cidade cresceu a cada dia, estimulada por sua localização. É passagem obrigatória ao transitar entre os municípios da região do Araguaia, servindo de cidade polo desta micro região. Existe uma composição populacional bem diversificada e pessoas de todas as regiões do Brasil marcam certa peculiaridade nos traços culturais da cidade. No último censo do IBGE (2010), o município tinha 75.556 habitantes, no entanto a população estimada no próprio site apresenta 84.787 pessoas no ano de 2019.

No decorrer de seu desenvolvimento, o município vivencia ciclos econômicos diferentes. O extrativismo da madeira e do ouro foram fortes nas décadas de setenta e oitenta. Hoje a pecuária de corte e a introdução da cultura da soja sustenta a economia. O comércio também é forte, mantendo a tradição de abastecimento da região e a manutenção de empregos.

Quanto ao cenário educacional em Redenção, existe um sistema de ensino público e privado com oferta de serviço da educação infantil ao ensino superior. A rede privada oferece o ensino da educação infantil ao ensino superior. O Sistema Público Municipal oferta: Educação infantil; Educação Fundamental 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos do 1º a 9º ano em ciclos. O Sistema Público Estadual é responsável por toda a oferta do Ensino Médio. A Universidade Estadual do Pará - UEPA e UAB vinculada a UFPA, oferecem ensino Superior Público.

As informações relacionadas à oferta de ensino público municipal e números específicos sobre a matrícula de alunos diagnosticados e com laudo conclusivo em TEA foram obtidas através de questionário respondido pelo departamento de educação especial e do departamento de estatística, apresentando que a rede Municipal de Educação de Redenção é basicamente urbana. No Censo Escolar 2019 foram declaradas em funcionamentos: 13 unidades de educação que oferecem educação infantil, sendo 11 na zona urbana e 02 na zona rural; 24 unidades escolares que oferecem do 1º ao 5º ano, sendo 19 na zona urbana e 05 na zona rural; 17 unidades de educação que oferecem do 6º ao 9º ano, 12 na zona urbana e 05 na zona rural. Um total geral de 37 unidades de ensino, somente 05 na zona rural, 11 exclusivamente de educação infantil e 21 mesclam os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

A educação integral é oferecida somente na educação infantil em 06 unidades entre creches e pré-escola. Educação de Jovens e adultos é oferecida no noturno somente em uma unidade escolar. O número geral de matrículas de alunos declarados no censo foi de 14.367 alunos. De acordo com informações da coordenação de educação especial no município, são atendidas em salas regulares 114 crianças e adolescentes que necessitam de educação especializada. Desse total, somente 06 dos laudos ainda estão

inconclusivos, sendo esses casos de provável diagnóstico de TEA. 20 é o número de alunos com TEA e laudos concluídos no município de Redenção em 2019. Mesmo diante deste número expressivo de alunos com laudos, nenhuma escola do município ofereceu o serviço de AEE e possuiu sala de recurso multifuncional -SRM. O número de professores atuando dentro de sala de aula de forma regular é em média de quinhentos e sessenta professores. Os mesmos atuam em seguimentos diferentes, educação infantil e fundamental.

O número de professores que atuam na escolarização de alunos com TEA em salas regulares foram fornecidos pela coordenadora da educação especial. Assim temos os seguintes dados: na educação infantil duas professoras, de 1º ao 5º ano 14 professores e do 6º ao 9º são 07 professores. Cada aluno dos 26 que apresentaram diagnóstico conclusivo e os que aguardavam concluir os laudos foram acompanhados por auxiliar de vida escolar- AVE, nome que recebe o mediador escolar no município. Desses professores nenhum apresentou certificação de cursos ou minicurso com formação em autismo. O município contou com os seguintes profissionais: 01 psicólogo, 01 pedagogo, 01 psicopedagogo e 01 assistente social que compõem a equipe do departamento de educação especial que dão assistência às escolas nas demandas referentes à educação especial e inclusiva. Nenhum efetivo no cargo, todos contratados.

Em relação à existência de orientação aos professores da educação infantil e anos iniciais sobre a observação específica de comportamento sobre sinais de autismo, ciente de que o ambiente escolar é um dos mais propícios à essas observações em função da criança conviver com seus pares e que quanto mais precoce o diagnóstico, mais rápido se deve iniciar a intervenção possibilitando resultados mais positivos, a resposta foi negativa.

O município não tem nenhum trabalho voltado para um diagnóstico precoce dentro do ambiente escolar, não existindo encaminhamento aos profissionais da saúde, e nem mesmo um alerta aos responsáveis pela criança, que alegam ser uma situação muito difícil em função da não aceitação e resistência por parte da família. Um dos poucos suportes que as famílias têm no município é um atendimento uma vez por semana da APAE local, mesmo assim é difícil conseguir profissionais necessários e horários. O município ainda

não apresentou ter uma rede pública na área da saúde no atendimento especializado, a pessoa com TEA no que é referente a consultas, tratamento, assistência com terapias e diagnósticos precoce.

3.3.2 Descrição da Escola

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Redenção, que declara buscar atender toda a comunidade de forma inclusiva. O espaço de aplicação das atividades da pesquisa se deu em ambientes distintos: sala de aula regular frequentada pelo aluno, intervenção realizada pela AVE, sala individual para aplicação de atividades preparadas exclusivamente por nós (ambiente com baixa possibilidade de desvio de atenção). Pátio, quadra da escola em atividades com liberdade de movimentos. A escola funciona somente com ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Descrição da escola realizada a partir de questionário e observação visual. O prédio da escola apresenta bom estado e conservação, sendo composto por 28 dependências, e dentre elas, 09 salas de aula, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 direção, 01 cozinha, 01 depósito de material de limpeza, 07 banheiros (19 vasos sanitários), 04 corredores, 01 área coberta, 01 auditório, 01 biblioteca. Todas as salas de aula são amplas e arejadas com exceção de uma sala que é fechada, a única climatizada. Amplo jardim e pátio.

Fundada em 2007 pela Diocese de Conceição do Araguaia, a construção foi financiada por uma instituição filantrópica italiana. Doze anos mantida por um convênio entre diocese e prefeitura, declarada no censo como público, regimentada e orientada pela secretaria municipal de educação, sendo administrada por uma congregação de freiras de princípios Clarissas e Franciscanos.

Em seu projeto político pedagógico, a escola se declara como inclusiva e comunitária que tem como lema formar gerações para que sejam cidadãos de Paz e Bem. No entanto, sofre dos mesmos problemas de várias escolas do município: não oferece atendimento educacional especializado por falta de profissional capacitado e ausência de sala de recurso multifuncional. Ausência desse profissional e desse espaço físico fragiliza de forma significativa uma inclusão mais pedagógica e acadêmica, logo a pesquisa em questão surge

deste contexto por meio de uma busca por estratégias, metodologias e entendimento sobre quais práticas adotar diante dos alunos com estilo cognitivo atípico.

Em seus recursos humanos, a escola conta com 03 pessoas no setor administrativo (diretora, vice-diretora e secretaria geral); 02 pessoas no apoio administrativo (auxiliares de secretaria); no setor pedagógico e de orientação 02 pessoas (orientador e técnico em suporte pedagógico); serviços gerais (03 na limpeza, 02 merendeiras, 02 portão e corredor); 10 professoras, em que somente duas não dobram turno e 04 auxiliares de vida escolar. Um total de 28 funcionários.

Atende, em média, por ano, 544 a 576 alunos, oriundos de três creches com proximidade da escola, mantendo atendimento aos alunos da proximidade com baixa situação econômica e muitas famílias disfuncionais em que o único refúgio seguro da criança é a escola. No censo 2018, o número de alunos informados dentro do quadro de inclusão da escola foram treze, levando em consideração que a escola só pode informar como deficiente existindo uma indicação médica, um laudo, relatório pedagógico que descreve as dificuldades e não são vistos como documentos que possam ser inseridos no censo escolar indicando um aluno com dificuldade, transtorno ou deficiência. Desses treze alunos, dois com laudo de autismo, um concluindo o quinto ano e outro iniciando o primeiro ano. Os dois que não apresentam linguagem verbal e não verbal, existindo um terceiro aluno que recebe um olhar inclusivo, no entanto nunca recebeu laudo de autismo em função de uma família que não aceita e evita levá-lo para fechar diagnóstico.

3.4 Descrição dos participantes

3.4.1 A Pesquisadora

Graduada em pedagogia e licenciatura em português, 20 anos de experiência na docência, especialista em Pedagogia Escolar e Psicopedagogia, mestranda em Letras, com experiência em formação de professores sobre alfabetização e letramento e no exercício da alfabetização de crianças e adultos. Sempre inquieta com as dificuldades de aprendizagem, iniciou a busca

por respostas e descobertas ainda no papel de professora nos anos iniciais do ensino fundamental ao lidar frequentemente com crianças com baixo rendimento na leitura e escrita. Enquanto professora de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, a inquietude só aumentou diante de textos ilegíveis, mesmo no papel de coordenadora pedagógica, a escuta diária das colegas ao lidar com a mesma situação que ela em sala de aula, bem como com o baixo rendimento de aprendizagem dos alunos.

Nos últimos tempos, cresceram as dúvidas e angústia, particularmente ao se deparar com alunos com TEA dentro de sala e em todos os espaços escolares. Agora, não são somente dificuldades de aprendizagem, passou a existir uma dificuldade de comunicação, de interação e de saber lidar com uma relação tão complexa quanto a da aprendizagem do aluno; que em sua maioria não consegue expressar o que sente e pensa, além do baixo entendimento dos comandos dados pela professora. Por fim, trata-se de uma professora que acredita que todos têm direito à aprendizagem e o que precisa acontecer é ter coragem de mudar as metodologias e estratégias e principalmente o olhar docente sobre o aluno e seu comportamento.

3.4.2 A Professora

A descrição do perfil foi produzida através das respostas registradas no questionário preenchido pela professora, ao refletir sobre sua prática junto ao aluno diante da proposta de trabalho colaborativo, no qual ela foi convidada a participar, existindo uma baixa participação.

Graduada em pedagogia, doze anos na docência, primeira vez que trabalhou com um aluno autista, nenhuma formação sobre Educação Especial ou conhecimento sobre autismo. Declarou que não recebeu nenhuma formação ou orientação no trabalho com alunos com TEA nem antes ou depois de estava atuando em sala com nosso aluno, nem por parte da secretaria de educação ou pela escola.

Figura 1 - Recorte do questionário da PROFA

4. Tempo de experiência com alunos com TEA
 Primeira vez ainda em exercício
 1 a 2 anos
 3 a 5 anos
 6 a 10 anos
 mais de 10 anos. Quantos anos _____
5. Você recebeu informações antecipadas sobre o aluno com TEA que iria trabalhar ?
 Não
 Sim () . Quais _____
6. Você recebeu algum tipo de orientação específica por parte de escola ou secretaria municipal de educação sobre o trabalho em sala de aula com alunos diagnosticados com TEA.
 Não
 Sim. Quais _____
7. Fez algum curso específico na área de autismo?
 Não
 Sim. () Qual curso/carga horária _____ () presencial ou online.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Relatou que não recebeu qualquer apoio pedagógico sobre como proceder diante do planejamento de atividades, organização da sala ou mesmo em relação ao comportamento do aluno. Sentiu-se abandonada e sem orientação. Não houve informações da família ou aproximação, mesmo no primeiro dia de aula.

Figura 2 - Recorte do questionário da PROFA

13. Você recebe algum apoio pedagógico da escola ou secretaria de Educação, em relação: qual estratégia, método de alfabetização, como avaliar seu aluno, como planejar atividades específicas, como reagir diante de crises, como organizar a sala, orientações específicas sobre o trabalho com crianças com TEA.
 Não (x) Sim () _____

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 3 - Recorte do questionário da PROFA

de aprendizagem que ele apresenta, houve alguma avaliação inicial realizada por você orientada pela escola ou secretaria de educação do município?

R- *Meu primeiro contato com o aluno foi na escola no primeiro dia de aula, a família não me passou nenhuma informação sobre o aluno a família chegava e entregava o aluno para a cuidadora. No início a escola me passou como era o aluno e quais era suas dificuldades. Termo de aprendizagem houve um desenvolvimento na parte de socialização com os colegas e outros do convívio escolar que antes não havia.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Escreveu que sua maior dificuldade em relação ao ensino aprendizagem foi reconhecer e encontrar quais atividades trabalhar para alcançar algum desenvolvimento por parte do aluno.

Figura 4 - Recorte do questionário da PROFA

9. Qual estratégia pedagógica você utiliza na sala de aula para inclusão do aluno com TEA ?
R- Atividades diferenciadas, dinâmicas, jogos, brincadeiras.
10. Faz algum planejamento específico de metodologia/ estratégia, atividades voltadas somente para atender o desenvolvimento do aluno com TEA.
 Não ()
 Sim (x). Quais? **R-** Dinâmicas e atividades lúdicas
11. Qual o comportamento do aluno frente às atividades propostas?
R- *No primeiro momento demonstrava um mínimo interesse mais logo em seguida não mais interessava.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Mesmo quando utilizou atividades diferenciadas, jogos e brincadeiras, o aluno não apresentou manter atenção e interesse. Tentou utilizar comunicação alternativa, mas desistiu diante da falta de resposta do aluno. Qualificação foi o que desejou quando recebeu o nosso aluno. Recomendou que secretaria de educação juntamente com a escola preparasse o professor ante e durante atuação com alunos autistas.

Figura 5 - Recorte do questionário da PROFA

14. Qual seria o seu desejo em relação a escola ou secretaria de educação quando soube que trabalharia com um aluno com TEA?
R- *Gostaria que a secretaria de educação juntamente com a escola pensasse tanto no aluno como no professor. No professor qualificando-o para receber esse aluno e pensar no aluno que ia receber um ensino que realmente faria a diferença na sua vida.*

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

3.4.3 A Auxiliar de Vida Escolar

A descrição do perfil foi produzida através das respostas registradas no questionário preenchido pela AVE ao refletir sobre sua prática junto ao aluno diante da proposta de trabalho colaborativo na qual ela foi convidada a participar. Uma participação efetiva e que deu grande contribuição para uma leve mudança no desenvolvimento do aluno. É um direito conquistado ter um mediador em sala, que faz muita diferença quando o profissional tem conhecimento sobre como desenvolver sua função.

Graduada em pedagogia recentemente, funcionária efetiva da educação do município em serviços gerais, primeira vez no papel de auxiliar de vida escolar de um aluno, passou dois anos no auxílio de nosso aluno, 1º ano 2018 e 2º ano 2019. Dentro do contexto de nossa pesquisa ela iria iniciar o segundo ano com o aluno, existindo uma relação de afeto e carinho já construída. Relatou não ter recebido qualquer informação sobre o tipo de trabalho que deveria executar nesta função inicialmente.

Figura 6 - Recorte do questionário da AVE

13. Você recebeu algum apoio pedagógico da escola ou secretaria de Educação, em relação: qual estratégia, método de alfabetização, como avaliar seu aluno, como planejar atividades específicas, como reagir diante de crises, como organizar a sala, orientações específicas sobre o trabalho com crianças com TEA.

Não () Sim ()

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No primeiro dia de aula do 1º ano só sabia que iria cuidar de uma criança deficiente, porém não tinha noção de como agir ou como ele iria reagir chegando à sala de aula, bem como quais eram suas dificuldades, características. Ela não recebeu nenhum tipo de conhecimento ou informação sobre o aluno ou o que era autismo e como deveria auxiliar.

Relatou que teve medo do aluno fugir, pois nas primeiras semanas ele só corria pelos corredores e pátio da escola. Começou a trancar a porta da sala inicialmente até conseguir construir laços. A família simplesmente deixava o

12. Escreva um breve texto sobre como ocorreu seu primeiro contato com o aluno autista, a família contribuiu com informações, existe alguma peculiaridade em termos de aprendizagem que ele apresenta, houve alguma avaliação inicial realizada por você orientada pela escola ou secretaria de educação do município?

No primeiro dia de aula eu só sabia que eu ia cuidar de um aluno especial, mas eu não tinha noção como seria seu comportamento e nem suas dificuldades em relação ao aprendizado, e nem tive orientações naquele momento de como seria a reação dele em sala de aula ou na escola, com o passar dos dias, eu fui aprendendo a lidar com ele, mais o meu maior medo, era dele fugir da escola, e ele corria muito no pátio da escola, nos primeiros dias de aula eu até deixava a porta da sala trancada, como a escola

aluno na sala e saia sem oferecer nenhuma informação ou demonstrar preocupação.

Figura 7 - Recorte do questionário da AVE

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como a escola tem uma estrutura física de grades nas salas para que exista ventilação, a observação pode ocorrer de todos os espaços externos. Ela nos conta que ele criava uma tensão dentro da sala com as outras crianças, mas que aos poucos com carinho e atenção foi conquistando a confiança dele e ele passou aceitar a rotina da escola, ficando mais calmo.

Inicialmente não sabia como lidar, mas no decorrer do primeiro ano recebeu informações sobre o que era inclusão, mas nada específico sobre TEA.

Figura 8 - Recorte do questionário da AVE

6. Você recebeu algum tipo de orientação específica por parte de escola ou secretaria municipal de educação sobre o trabalho em sala de aula com alunos diagnosticados com TEA.

() Não

() Sim. Quais

Já depois que eu estava trabalhando
tenho várias capacitações.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 9 - Recorte do questionário da AVE

Sim. ()

Qual curso/carga horária, presencial ou online.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A AVE mesmo diante de pouco conhecimento abraçou a colaboratividade com a pesquisa, buscou iniciar uma comunicação alternativa com o aluno, mudou as estratégias pedagógicas mediante nossa orientação através do CFN, começou a perceber que sua prática pedagógica poderia fazer toda diferença na aprendizagem do aluno.

Figura 10 - Recorte do questionário da AVE

8. Faz uso de comunicação alternativa no trabalho com aluno com TEA.

() Não

(X) Sim, Qual após orientação da profª Jane.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 11 - Recorte do questionário da AVE

9. Qual estratégia pedagógica você utiliza na sala de aula para inclusão do aluno com TEA ?
quebra-cabeça, jogos da memória, palito de picolé,
figura de objetos, dominó etc.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A falta de comunicação do aluno sempre foi o que apontou como maior dificuldade, não conseguiu entender ou perceber o que ele sentia ou desejava deixando-a confusa muitas vezes.

Figura 12 - Recorte do questionário da AVE

12. Quais são suas maiores dificuldades diante ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA ?

a falta de comunicação, por não entender o que
aluno quer ou sente,

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Entre os seus desejos estava qualificação e uma sala equipada somente para trabalhar com dificuldades específicas do aluno.

Figura 13 - Recorte do questionário da AVE

14. Qual seria o seu desejo em relação á escola ou secretaria de educação quando soube que trabalharia com um aluno com TEA ?

uma sala para trabalhar atividades
específicas com alunos especiais, ter formação
específica.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Revelou ser dedicada ao trabalho mesmo diante das dificuldades, ao iniciar o processo de mudança de comportamento teve que lidar com muitas crises de birra por parte do aluno que já tinha uma rotina de receber tudo pronto por ela. A AVE precisou rever o papel somente de cuidadora que fazia tudo pelo aluno, passando a ter uma prática pedagógica e acadêmica dentro do CFN construído para o aluno mediante suas necessidades individuais.

Nos relatos da AVE, descreveu insegurança e medo de ser julgada por quem ouvia e via as birras do aluno ao ser ensinado a usar as próprias mãos para retirar a roupa no banheiro para o uso do vaso, do banho, ao ter que lavar as próprias mãos, recolher o material que jogava no chão. A diretora precisou conversar com todos os funcionários sobre o motivo dos choros durante as idas ao banheiro e explicou sobre a mudança de comportamento da AVE e como isso afetou o aluno, sendo demonstrado através do choro. O aluno precisou desacomodar da rotina de passividade.

AVE demonstrou real interesse em fazer a diferença na vida escolar do aluno. Passou a acreditar que o Currículo Funcional Natural poderia de fato fazer diferença, ao perceber a aprendizagem de pequenas ações ensinadas e repetidas diariamente.

3.4.4 O Aluno

Essa caracterização foi construída a partir dos seguintes instrumentos: ficha de identificação, leitura de laudo médico, relatório médico, fichas de avaliação usada pela escola de Educação Infantil e Fundamental, Relatório de acompanhamento pedagógico das professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, questionário com a avó e ficha de avaliação Meus Progressos.

Iniciamos a pesquisa em 2019. O aluno tinha sete anos, cursando o segundo ano do Ensino Fundamental na escola EMEF Diocesana Imaculada Conceição, com um ano de rotina já vivenciada no ambiente, tendo como AVE a mesma que o acompanhou no primeiro ano cursado em 2018.

Constando na pasta de documentações do aluno na escola um laudo de autismo infantil (F84.0), recebido aos três anos de idade, e um documento que apresenta como responsável legal somente a avó materna, que possui a tutela e guarda legal do aluno, recebida antes mesmo dele completar dois anos de vida, assinada por ambos os pais.

A avó foi quem procurou levar o aluno aos médicos em busca de respostas pela falta de interação, comunicação, linguagem e comportamento estranho de movimentos com as mãos, que apresentava, não gostava de barulho, brincadeira diferenciada de outras crianças, fazia contato visual, leve sorriso, olhava em alguns chamados, porém não atendia aos comandos.

Figura 14 - Recorte do Laudo médico do aluno

MÃE ENGRAVIDOU COM 15 ANOS, PRIMEIRA GESTAÇÃO, FOI SEM INTERCORRENCIAS, PRÉ NATAL REGULAR, NASCIDO A TEMPO, PARTO NORMAL, APGAR 6/7, PESO 2900, FICOU EM ENCUEADORA POR ALGUMAS HORAS (?). APÓS 4 DIAS TEVE ALTA. NÃO FOI AMAMENTADO, POIS NÃO CONSEGUIU PEGA ADEQUADA.
 DNPM: SENTOU 12 MESES, ANDOU 1 A 7 MESES
 ATÉ HOJE NÃO DESENOVOU LINGUAGEM
 A CRIANÇA NÃO INTERAGE MUITO COM OUTRAS CRIANÇAS, AS VEZES FALAM APARENTAM QUE A CRIANÇA NÃO ESTÁ OUVINDO
 NÃO GOSTA DE INTERAGIR COM OUTRAS CRIANÇAS
 BRINCA COM PARTE DE OBJETOS, POR EXEMPLO FICA RODANDO PNEU DA BICICLETA, E DE CARRINHOS
 GOSTA DE BRINCADEIRA NÃO HABITUAIS
 NÃO GOSTA DE BARULHO, COLOCA AS MÃOS NOS OUVIDOS
 SE ESCONDE DENTRO DO QUARTO QUANDO CHEGA OUTRAS PESSOAS
 SE QUER ALGUMA COISA PEGA A MÃE DA AVÓ E LEVA ATÉ ONDE QUER
 TEM EXTRINTEIPIAS MANUAIS
 NÃO ENTENDE COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL
 História Exame Físico:
 PACIENTE TEM CONTATO VISUAL
 SORRI, ATENDE ALCUNS CHAMADOS
 POREM NÃO ATENDE A COMANDOS
 # TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA - F84.0

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Mesmo antes de receber a guarda legal, a avó já cuidava do neto. A filha tinha somente 15 anos e viveu pouco com o pai da criança. Uma avó-mãe que cuida com muito carinho e matriculou ele na educação infantil, com 5 anos, da unidade de educação infantil junto com a declaração de direito a matrícula veio somente uma ficha individual que é comum a todos os alunos, nenhum

relatório de desenvolvimento pedagógico acompanhando o aluno. Ao analisarmos a ficha e as habilidades que serviram de base para avaliações, percebemos que não houve uma atenção adequada ao avaliarem o aluno nas questões sociais, emocionais, cognitiva e psicomotora. O que temos é uma avaliação de uma criança com desenvolvimento típico na avaliação bem distante do aluno atípico que chegou à escola de ensino fundamental e da declaração que a avó trouxe da terapeuta ocupacional da APAE do município. Atendimento terapêutico uma vez na semana por uma hora, sendo a única terapia que recebeu. A terapeuta o descreve com total dependência em suas AVDS, sem nenhuma interação e ausência de resposta à comandos.

A escola também recebeu relatório médico em 2018, ano que ele cursava o 1º ano e ficou ausente da escola por mais de 15 dias. O relatório descreveu o quadro de agitação psicomotora, compulsão alimentar e crises convulsivas, indicando também que a criança encontrava-se em uso de risperidona e depakene, com necessidade de fonoaudiologia, por apresentar ausência de comunicação e fala, podendo frequentar escola inclusiva, porém com mediador.

No relatório pedagógico da professora do 1º ano, a professora descreveu o aluno como sensível ao barulho, o que levava a ficar agitado. Academicamente não apresentou interesse ou rendimento, mantendo distância social dos demais colegas e jogando o material no chão como forma de expressar frustração. Mas ele é visto pela auxiliar de vida escolar como uma criança afetuosa, sorridente e com necessidades de atenção e apresentando flexibilidade nas pequenas mudanças.

A inserção social de nosso aluno ocorre na escola, na família, uma vez por semana na APAE. A avó relatou que não levou ele a nenhum outro lugar, como igreja, supermercado, feira ou mesmo visita a outros familiares. O mesmo não apresentou em casa interesse por televisão ou celular. Passou o tempo todo no quintal sentado em cima de um monte de areia movimentando os dedos entre os grãos. Muito tempo sem participação em qualquer atividade junto com a família, e quando chega alguém na casa ele se esconde no quarto. Quando desejava algo, pegava a mão da avó e levava ao que desejava. Não aponta o que desejava. A avó não conseguiu identificar os gostos do aluno.

3.5 Definição do Corpus da pesquisa

Inicialmente, os resultados da BACLE seria a delimitação do corpus desta pesquisa, no entanto, o aluno apresentou uma irrisória participação e interação, os resultados foram pífios. Respeitando característica autísticas do aluno e criando mecanismos com respaldo, ampliamos assim para três os instrumentos que foram utilizados em três versões: avaliação inicial, introdução interventiva de ensino e reavaliação após três meses. Bateria de Avaliação de competências iniciais para leitura e escrita de Pereira e Rocha (2016), Meus Progressos de Coelho (2019), Os Precursores de Linguagem, ficha organizada pela pesquisadora baseado em Serra (2018).

Existiu resultado somente em dois dos instrumentos: Ficha ampla de avaliação denominada de Meus Progressos de Coelho (2019) e ficha organizada por nós tendo como referência Serra (2018). A BACLE foi utilizada e mantida somente como parâmetro de planejamento das atividades.

3.5.1 Descrição do Corpus da pesquisa

A BACLE (Bateria de avaliação de competências iniciais para leitura e escrita) de Pereira e Rocha (2016) apresenta caracterização de um conjunto de habilidades já vistas e apresentadas como importantes no desenvolvimento infantil, relacionadas aos pré-requisitos do ensino da leitura e da escrita. Uma avaliação completa e minuciosa em relação a linguagem, percepção, lateralidade, psicomotricidade, funcionamento psicológico, consciência fonológica, motricidade e memória.

Resultado de investigações no âmbito da Educação Especial, a BACLE estabelece objetivos de avaliação em: Maturidade Perceptiva incluindo e subdividindo-se em quatro áreas: Auditiva, Visual, Dominância Lateral; Memória com dois aspectos: Visual e Auditivo; Esquema Corporal/Orientação Espaço-temporal quatro conjuntos de itens: Identificação em si, Identificação no outro e Posição no espaço geográfico; Desenvolvimento motor: o foco são habilidades de Motricidade fina; Linguagem: focou na oralidade criando três divisões: Compreensão oral, Consciência fonológica e Expressão oral.

A aplicação da bateria avaliativa com o aluno sujeito da pesquisa apresentou-se através de um quadro de insuficiência de dados e parâmetros para planejarmos uma intervenção que correspondesse à necessidade e realidade do aluno, assim mais dois instrumentos foram utilizados e adaptados para o ensino e o pós-ensino interventivo da pesquisa-ação dentro do corpus.

Uma das ferramentas escolhidas e denominada de Meus Progressos, produzida e divulgada pela Academia do Autismo, instituição localizada no estado do Rio de Janeiro, que mantém um canal de formação online direcionada a Inclusão Escolar de crianças com TEA. Esta avaliação tem como principal função permitir que pais, terapeutas e particularmente professores possam verificar o desenvolvimento da criança e melhor direcionar as estratégias e intervenções de forma contínua. As áreas avaliadas são pontos do desenvolvimento infantil, estudados e apontados como fundamentais a serem estimulados precocemente e de forma contínua nos casos de TEA.

Divididas em quatro grandes áreas a serem desenvolvidas: Habilidades comunicativas, sociais, sensorial/cognitiva e global. As dezesseis subdivisões: contato visual, linguagem, comunicação não-verbal, funções da comunicação, relação interpessoal, imitação, expressão facial, comportamento empático, hiperatividade, atenção compartilhada, flexibilidade, resposta emocional, estereotipias, coordenação motora, atividades de vida diária e alimentação. Cada uma dessas dezesseis subdivisões possuem em média nove itens explicativos e detalhados (anexo), devendo ser avaliada dentre uma das cinco opções: nunca ou raramente; com pouca frequência; com regular frequência; muito frequentemente; sempre ou quase sempre. Cada uma dessas situações só deve ser considerada como fazendo parte do rol de aprendizagem da criança (aluno), ao realiza-la sem: ajuda física, instrução, dicas ou pistas. Durante o processo de ensino e aprendizagem a meta é ir retirando-as de forma gradativa, mediante autonomia, sendo considerada como aprendida ao realizar sem ajuda em 70% das situações, isto é, a cada dez vezes, sete realizadas sem qualquer interferência, considerando apto para prosseguir o próximo item ou etapa (COELHO,2019).

De forma conjunta, a ficha Meus Progressos ocorreu com o olhar avaliativo específico sobre os Precursores de Linguagem, isto é, habilidades de

comunicação pré-verbal, sendo utilizada uma ficha organizada e produzida pela pesquisadora com base teórica em Serra (2018), que defende a ligação direta dessas habilidades de comunicação pré-verbal com o êxito ou não do processo de alfabetização em todas as crianças. São capacidades desenvolvidas bem antes da fala, logo nos dozes primeiros meses de vida de uma criança típica, no entanto em crianças com TEA é comum chegar sem o desenvolvimento natural em idade escolar (6 a 9 anos), sendo orientado, pela autora, uma avaliação pelo professor antes de iniciar o processo de aquisição da língua escrita. Essas habilidades de linguagem, pesquisadas por Tomasello (1998) e apontadas como essências para o processo de alfabetização por Serra (2018) são: o olhar, sorriso responsivo, vocalização, movimentos antecipatórios, atenção conjunta, atenção compartilhada e imitação arbitrária. Podemos observar que dentro da avaliação contínua, Meus progressos, vem diluída em várias áreas, no entanto uma avaliação exclusiva do professor é fator primordial no planejamento de aquisição da língua escrita e vida escolar. Observemos os precursores e os efeitos. Existe um déficit nessas habilidades.

Quadro 3 - Síntese das ações e intervenções junto ao aluno

Ord	Foco das ações	Objetivos	encontros	
1	Diagnóstico avaliativo inicial do aluno caracterizando o desenvolvimento	Construir um diagnóstico avaliativo inicial do aluno através de observações e registro sobre o comportamento		
2	Desenvolvendo habilidades de precursores de linguagem	Desenvolver habilidades dos precursores da linguagem e comunicação como pré-requisitos ao processo de aquisição da leitura e da escrita	05	
3	Construção de habilidades avaliadas pela BACLE - maturidade perceptiva, esquema corporal, motricidade, linguagem oral Pré - requisitos para leitura e escrita	Construir pré-habilidades para leitura e escrita, gerando competência indispensável para o processo de alfabetização	05	

4	Atividades acadêmicas de leitura e escrita	Reconhecer os sons das letras do alfabeto e iniciar o processo de nomeação das letras	07	
---	--	---	----	--

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

3.6 Avaliação e análise inicial do desenvolvimento do aluno com TEA

Nossa avaliação inicial sobre o desenvolvimento foi organizada seguindo orientações da ficha Meus Progressos de Coelho (2019), sendo habilidades de: comunicação; sociabilidade; sensoriedade; cognitiva e global. Aplicamos a Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para leitura e Escrita de Pereira e Rocha (2016). Um olhar abrangendo os precursores de linguagem defendidos como essenciais por Serra (2018). Os mesmo fazem parte do desenvolvimento comunicativo anterior ao desenvolvimento da fala. Desenvolvimento Comunicativo juntamente com Precursores da Linguagem.

O primeiro ponto observando dentro das habilidades de comunicação foi a capacidade de contato visual. Nosso aluno apresentou um olhar durante uma interação rápida. Manteve um contato ocular no atendimento de um chamado bem próximo, no entanto não apresentou sustentação de olhar quando pedimos uma execução de atividade. Em sala de aula não engajou o olhar durante a fala da professora ou mesmo quando ela apontou para o quadro ou cartazes. Não demonstrou acompanhamento de olhar com outra pessoa (atenção conjunta) ou mesmo compartilhamento de olhar entre um objeto e seu interlocutor.

Um aluno que não exibiu linguagem verbal ou não-verbal, em casa a avó e na escola usou a AVE para conseguir o que desejava minimamente. Nenhum tipo de comunicação alternativa com figuras, gestos ou sons diferenciados. Ausência de pedido sobre algo que desejava. Não estendeu a mão para solicitar e não atendeu o comando de apontar algo. Chorava e jogava tudo no chão como meio de expressar desejos, frustrações, um dos poucos tipos de comunicação. Não respondeu as perguntas ou seguindo comando de apontar o que desejava mesmo feito bem próximo dele. Manifestou sorriso fora de contexto e em alguns momentos responsivo a um olhar do interlocutor.

Desenvolvimento Social. Com todas essas dificuldades na comunicação acima citadas, podemos perceber interações sociais mínimas. Suas expressões faciais nem sempre revelavam o que desejava ou sentia, fazia uma pequena leitura de expressão do interlocutor. Suas imitações, seja de forma ampla usando todo o corpo ou simples como bater palmas, são ausentes. Ele ficava somente olhando quando pedíamos para bater palmas, bater os pés, movimentar qualquer membro do corpo ao som da música e com outra pessoa fazendo os movimentos. Fez somente com alguém dando ajuda física, mesmo assim existiu uma esquivia. Aceitava ser abraçado, ser conduzido pela mão, aceitava beijos, aceitava toque da AVE. Durante a refeição não conteve impulso de pegar algo que desejava do colega do lado. Também jogava ao chão material de colegas que estavam sentados ao lado, demonstrando nenhuma empatia nesses momentos. Baixa capacidade de interação social no recreio e atividades no pátio.

Desenvolvimento Sensorial e Cognitivo. Diante de abraços, beijos e contatos físicos com baixas intensidades de pessoas adultas com intimidade já construída, houve uma aceitação. Com crianças existiu um receio e distanciamento. Em relação ao barulho não prevaleceu um comportamento padrão fechado no que incomodava, pois participou de uma aula em que tinha música. Não ficou irritado, mas durante conversas dos colegas em sala de aula colocava as mãos tapando os ouvidos, chorava e gritava. No tocante a presença seletiva de alimentos do lanche escolar, ele não comia sopa, canjica e frutas.

Sensibilidade em relação ao material escolar. Manifestou uma rejeição altíssima em relação a lápis, giz de cera, o manuseio de jogos de encaixe, quebra-cabeças, fantoches, bonecos, carrinhos. Para brincar, precisou de ajuda física ou instruções. Aceitou mudanças pequenas na rotina, existindo uma flexibilidade sobre o local que se sentava em sala. As mudanças de atividades, com limites impostos, permitiram que ele fosse auxiliado fisicamente e com instruções depois de longas tentativas. Não participou de brincadeiras ou jogos de forma autônoma ou com iniciativa.

Desenvolvimento Global. Como desenvolvimento global, observamos as estereotipias, as AVDs, coordenação motora e outros aspectos do

comportamento. Nosso aluno apresentou estereotípias frequentes com as mãos, cabeça e tórax. Utilizou um canudinho como apoio para auto regulação. Ele segurou o canudinho com uma mão e usou os dedos da outra mão para movimentá-los de um lado para o outro. Isso permitiu que ficasse calmo em momentos de ansiedade. Buscou estímulo em tecidos, parede e no chão. Não retirou a roupa para o banho ou vaso e não lavou as próprias mãos. O autocuidado foi totalmente dependente.

As alterações emocionais ocorreram em momentos em que precisou aguardar. Teve dificuldades de participar de eventos coletivos como caminhadas na rua com toda a escola, apresentações teatrais, ensaio ou apresentação de desfile de Sete de Setembro. O sorriso aconteceu em momentos de interação. Também aconteceu de forma descontrolada e sem contexto. Chorou muitas vezes com expressão de dor e incomodo; incapaz de dizer onde doía ou incomodava. Quando a tarefa apresentada foi no papel, seja no caderno ou folha avulsa, ele virava as costas, tentava jogar no chão, fugia da escrita e da leitura tão convencional dentro da sala de aula. Não apresentou movimento de pinça ou movimentos de coordenação motora fina. Sua percepção de situação de perigo e nojo não surgiram. Enfiou a mão no vaso sem problemas assim como correu pela rua sem medo de ser atropelado.

É importante ressaltar que nosso aluno não apresentou momento de agressividade ou autoagressão. Não houve choros ou crises ao chegar na escola. Seu comportamento só foi altamente modificado em dias que a família comunicou que ele não dormiu bem e ausência de medicamento.

Aplicação da BACLE. A bateria de avaliação seria um instrumento primordial na análise de porcentual do desenvolvimento de habilidades básicas para estimulação de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, nosso aluno não respondeu aos comandos, não fez um movimento para responder aos questionamentos, não apontou figuras, em nenhum momento demonstrou atenção ao que lhe era pedido. Ficamos impossibilitados de resultados naquela avaliação, mesmo com várias tentativas e insistências.

Quadro 4 - Descrição dos precursores de linguagem e efeitos do déficit

PRECURSOR DE LINGUAGEM	EFEITOS DO DÉFICIT
------------------------	--------------------

Olhar a interação no desenvolvimento de comunicação (essencial para o processo de alfa)	Dificuldade de sustentar o olhar, na coordenação visomotora e percepção dos detalhes
Sorriso responsivo, iniciativa de resposta a interação, nasce o primeiro diálogo (não é obstáculo para o processo de alfa, fará falta durante a interpretação de texto)	A falta do sorriso demonstra a incapacidade de lê os estados mentais, de ser empático com outras pessoas. De iniciar ou participar do diálogo
Vocalização (gritos no berço ou colo) sinal de que há possibilidade de imitação de fonemas (sons) (ausência não é impedimento para alfa, pode aprender ler e escrever não falando)	O isolamento sonoro representa a não verbalização dos pensamentos e percepções. Haverá problemas na fala a falta desses gritinhos logo no início
Movimento antecipatório (faz interferência no processo de Alfa), manifestação de vontade ao jogar o corpo, esticar os braços para alguém ou algo que deseja	A falta desse movimento já apresenta dificuldade em demonstrar o desejo, que será visível no comportamento de birras por não saber expressar os desejos
Atenção conjunta (necessária no processo de alfa) é realizada junto à atenção compartilhada-seguir o olhar, acompanhar outra pessoa no olhar - movimento quase imperceptíveis, mas que são fundamentais para interação	Baixíssima ou inexistente processo de observação do outro, não inicia diálogo. Falta desta habilidade afetará diretamente atenção compartilhada
Atenção compartilhada (é o foco de duas pessoas num mesmo objeto. Um indivíduo olha para outro indivíduo, aponta para um objeto e depois volta a olhar para o indivíduo)	Pouca ou baixa qualidade nas ações que envolvem curiosidade, gestos de apontar, chamar, seguir com o olhar o apontamento de alguém fazer antecipação de desejo sobre algo
Apontar o dedo imperativo ou Imitação arbitrária (importante no processo de alfa) acontece de forma espontânea, bater palmas, dá tchau, jogar beijo, fechar os olhos, imitando adultos ou outras crianças	Geralmente atrasada ou ausente mesmo. Repete frases a muito tempo dita por outra pessoa em outro contexto

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

3.7 Aplicação CFN para o aluno com TEA

Propomos compartilhar neste tópico os registros da aplicação do Currículo Funcional Natural, as análises do caminho percorrido na execução em contexto reduzido e específico: um aluno de segundo ano do ensino fundamental com diagnóstico de autismo, a partir da caracterização do perfil,

avaliação inicial e aplicação da proposta de intervenção através de módulos, correspondendo a quarta questão problema da pesquisa-ação.

As intervenções desta proposta aplicada foram desenvolvidas a partir da construção do Currículo Funcional Natural (CFN), defendida no Brasil por Suplino (2009), que teve como objetivo atender as reais necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de nosso aluno, respeitando sua individualidade. Soares (2017; 2018) fundamenta a compreensão da alfabetização como aquisição multifacetada que necessita de clareza nos objetivos metodológicos de aprendizagem de cada faceta do mesmo processo de aquisição. Os objetivos, os princípios norteadores e os procedimentos do CFN referentes as habilidades acadêmicas têm o desenvolvimento linguístico como foco. As atividades aqui propostas correspondem como ações pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico que conduzem a habilidade funcional da leitura e da escrita, respeitando a individualidade do aluno TEA.

As intervenções ocorreram de forma estruturada e dentro de um contexto natural. O trabalho colaborativo da AVE foi primordial, sendo ela a pessoa com mais contato e receptividade da atenção do aluno. Ficou responsável em manter a rotina de aplicabilidade orientada pela pesquisadora. O aluno frequenta a escola de forma assídua de terça-feira à sexta-feira no período da tarde e segunda-feira é o dia que ele frequenta APAE.

Quadro 5 - Proposta de Currículo Funcional Natural aplicada

Descrição do perfil pedagógico inicial: Aluno que olha para a pessoa por mais de 3 segundos, porém não tem o mesmo olhar para qualquer atividade proposta. Uma escuta breve, não chegando à 1 minuto. Não faz comunicação verbal ou não verbal. Não pega em lápis, tesoura. Massa de modelar leva a boca como tudo que pega. Passa muito tempo em auto estimulação. Não tem iniciativa para ir ao banheiro, faz xixi na roupa, não lava mãos, precisa de ajuda em todas as situações.	
Princípios Norteadores: O aluno é o centro, acreditamos que mesmo com suas dificuldades será capaz de desenvolver habilidades de forma paulatinamente, nosso olhar está voltado para as possibilidades. A busca de envolver a família é uma tarefa a ser conquistada, assim como o progresso de habilidades funcionais a cada dia.	
Precusores da linguagem (elementos de comunicação pré-verbal)	Objetivo: Desenvolver habilidades dos precusores da linguagem e comunicação com a intenção de eliminar barreiras ao processo de alfabetização. Construir competências funcionais para comunicação e interação em qualquer ambiente que o aluno esteja inserido

<p>1-O olhar engajado; 2-O sorriso responsivo; 3-Vocalização de sons significativos; 4-Movimentos antecipatórios de engajamento; 5-Atenção conjunta e compartilhada; 6-Imitação arbitrária;</p>	<p>Estratégia: Através de jogos e brincadeiras e exercícios intencionais vem ajudando o aluno a desenvolver esses elementos da linguagem pré-verbal. Com gravuras, vídeos musicais, jogos de encaixe e objetos nos planos vertical e horizontal com a intenção de despertar e estimular: imitação, movimentos de interação com o olhar, com os braços e pernas. Exercício de apontar com ajuda física, troca de olhar entre duas pessoas ou objetos com ajuda física ou muito estímulo oral. As ajudas físicas para manter o olhar, na imitação de movimentos de pernas e braços, na orientação de direcionamento do olhar</p>
<p>Pré-habilidades para leitura e escrita (Alfabetização)</p>	<p>Objetivo: Foi gerar competências indispensáveis para aquisição dos conhecimentos essenciais à leitura e escrita. Produzir crescimento: cognitivo, sensorial, de atenção, de memória, capacidade com funcionalidade presente na vida dentro e fora da escola.</p>
<p>1- Maturidade da: - Percepção auditiva - Percepção visual - Dominância lateral - Reconhecimento da dominância lateral 2 – Memória - Visual - Auditiva 3 – Esquema Corporal/orientação espaço-temporal - Identificação em si - Identificação no outro - Posição no espaço gráfico 4- Desenvolvimento Motor - Motricidade fina 5 – Linguagem - Compreensão oral - Consciência fonológica - Expressão oral</p>	<p>Atividade/Estratégia: Proporcionar atividades, experiências e situações que possibilitasse um amadurecimento perceptivo auditivo, visual, algum reconhecimento de lateralidade. Usando imagens, figuras, objetos, criando situações práticas, repetindo muitas vezes comandos e sons. Uso do espelho, jogos que envolva identificação das partes do corpo, jogos de encaixe, caixa de areia, atividades de pintura e escrita. Leitura de imagens e figuras. Assistir e interagir com vídeos musicais.</p>
<p>Atividades de análise linguística</p>	<p>Objetivo: Iniciar procedimentos de efetiva aquisição de elementos do processo de alfabetização. Escutar, ler, escrever em situações que o aluno consiga acompanhar e desenvolver.</p>
<p>- Escuta como leitura de textos, figuras e imagens; - Identificação dos sons das letras do alfabeto; - Identificação visual das letras do alfabeto; - Escrita do próprio nome;</p>	<p>Atividade/estratégia: Através de Alfabeto móvel, livros de histórias infantis, vídeos musicais, cartazes com foto dos movimentos da boca, espelho, objetos com letra inicial do nome, quebra cabeça de duas partes, repetição do som, caixa de areia, figuras. Atividades estruturadas com</p>

- Olhar adequadamente para tarefas; - Localizar objeto, figura indicada; - Expressar habilidade de reconhecimento do que já foi apresentado (som, letra, figura)	estímulo visual, tátil e auditivo.
--	------------------------------------

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para tanto, inicialmente, consideramos importante a caracterização pedagógica do aluno, os instrumentos utilizados na avaliação inicial serviram como parâmetro de planejamento, ensino e delimitação do corpus a ser analisado.

3.7.1 Descrição da Primeira Oficina

Quadro 6 - Primeira Oficina

Objetivo geral	Desenvolver habilidades dos precursores da linguagem e comunicação como pré-requisitos ao processo de aquisição da leitura e da escrita.
Objetivo específico:	Manter contato ocular sustentado; Permanecer com atenção ao assistir um vídeo; Brincar com significado; Imitar sozinho ou com ajuda física; Aceitar participação nas atividades; Criar movimento de pinça;
Conteúdos	Elementos que constituem a comunicação pré-verbal; Sons das letras do alfabeto, foco nas vogais A/I; Coordenação motora fina.
Procedimento metodológico	Manutenção da atenção no vídeo musical por no mínimo cinco minutos; Olhar de forma engajada para pesquisadora durante o exercício de movimento articulatorio da pronúncia dos sons das letras, para as figuras que representa o som inicial; Brincar imitando a pesquisadora apontando as partes da cabeça (olho, sobrancelha, nariz, boca, orelhas, cabelo, bochecha, queixo, cílios, testa); Colocar os lápis dentro da garrafa.
Recursos metodológicos	Celular, vídeo musical, figuras, lápis, garrafa pet.
Avaliação	Aceitação e participação nas atividades, mesmo que com ajuda física.
Referência	Currículo funcional Natural (Produção da pesquisadora) Serra (2018)
Duração	05 encontros (60 minutos cada encontro)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Com essa oficina de cinco encontros, iniciamos o processo de desenvolvimento das habilidades dos precursores de linguagem, defendido por Serra (2018) como os pré-requisitos necessários ao processo de alfabetização de um aluno com TEA. No relato da avó, o aluno não apresentava nenhum

interesse por celular ou qualquer outra tecnologia, no entanto para alcançar uma atenção com mais foco fizemos o teste em usá-lo como ferramenta e surgiu uma aceitação imediata sobre o celular. Usamos em todos os encontros vídeos musicais e com imagens em movimento das letras das vogais, trabalhando especificamente os sons e depois a grafia do A/I. Uma conquista agradável foi o despertar para a música e os movimentos no vídeo. Ele manteve uma atenção e olhar sustentado, inicialmente não tocava no aparelho, tínhamos que ficar segurando na frente dele, isso de certa forma veio a contribuir com o trabalho de atenção conjunta e compartilhada. Ele, em alguns momentos, dividiu o sentimento de novidade ao nos olhar e devolver o olhar ao vídeo. O olhar só foi desviado durante os encontros, quando ficou cansado e estressado (jogava as coisas no chão). As brincadeiras com significado nestes primeiros encontros foram difíceis. Tudo que foi apresentado ele colocou na boca para tomar, mastigar ou cheirar. As bolinhas de sabão e massinha de modelar foram descartadas logo.

O primeiro comando a ser trabalhado e executado por ele foi o de juntar tudo que jogou no chão, comando trabalhado diariamente em sala de aula pela AVE. Nosso posicionamento sempre a frente do aluno ao pronunciar os sons das letras, e ele nunca repetiu, no entanto o tempo de aceitação e atenção foi aumentado de forma gradativa, chegando a dois minutos seguidos sem reclamar e tentar sair do lugar. Durante o primeiro encontro a cortina da sala foi um grande problema, pois ele não conseguiu ficar longe dela. Então mudamos todos os móveis de lugar, deixando o ambiente o mais limpo possível, ele longe e de costa para a cortina. O aluno apresenta um movimento contínuo de levar a mãos aos seios da pessoa a frente, sendo ela uma mulher. Passamos a usar blusas com enfeites no ombro e relógio e pulseira chamativa. Buscamos antever o movimento desviando a mão do aluno para o braço ou ombro. Durante a brincadeira de apontar as partes do corpo ele sorria muito, mas não executava sem ajuda física. Nos primeiros encontros aconteceu também do aluno fazer xixi durante a aula sem esboçar qualquer reação diferente. Percebíamos somente ao observar a roupa molhada. Começamos a tentar evitar a situação levando-o ao banheiro antes e no meio da aula. Neste

primeiro módulo a negação ao uso do lápis ou qualquer atividade de movimento de pinça foi muito forte, chegando a início de choro.

Durante os encontros, fomos construindo o respeito com o tempo, quando cansado ele se sentou ou deitou no chão e ficou quietinho. Não usava o colchonete, então mantivemos o chão bem limpo. Ao final do primeiro módulo foi com satisfação que percebemos que o aluno ao sair da sala de aula regular já se dirigia de forma automática a sala de intervenção, chegando, já esperava ligar o celular e realizou os primeiros gestos de tocar a tela do aparelho de forma voluntária sem dica ou ajuda física. As atividades foram sempre repetidas parte por parte para depois introduzir algo diferente. Palavras que fazem parte do vocabulário de pronúncia do aluno, às vezes correspondia a alguns contextos, outros não, sendo impossível dizer, pois foram tentativas de comunicação (não, epa, logo, tia e palavras de baixo calão).

3.7.2 Descrição da Segunda Oficina

Quadro 7 - Segunda Oficina

Objetivo geral	Construir pré-habilidades para leitura e escrita, gerando competência indispensável para o processo de alfabetização
Objetivo específico:	Desenvolver habilidades pré-verbal; Identificar partes do próprio corpo pelo nome; Brincar com significado; Imitar sozinho ou com ajuda física; Aceitar participação nas atividades; Aprender a pegar no lápis e traçar letras no papel.
Conteúdos	Elementos que constituem a comunicação pré-verbal; Componentes da maturidade perceptiva; Som e visualização das vogais; Coordenação motora fina e grossa/esquema corporal;
Procedimento metodológico	Acompanhar a leitura da pesquisadora através do apontamento das palavras no cartaz usando uma régua grande, com ajuda física; Nomear objetos apontando, a pesquisadora fala ele aponta, com ajuda física; Desenhar em volta do corpo de um colega em um cartaz com ajuda física, apontar as partes do corpo e seus nomes; Montar quebra cabeça de duas partes com leves instruções físicas; Assistir vídeo com movimento articulatorio da boca das vogais; Imitar movimentos com os pés batendo na água.
Recursos metodológicos	Cartaz, régua grande, celular, caixa com vários objetos com inicial das vogais, vídeo educativo, figuras, lápis, papel madeira.
Avaliação	Aceitação e participação nas atividades, mesmo que com ajuda física.

Referência	Currículo funcional Natural (Produção da pesquisadora) Serra (2018)
Duração	05 encontros (120 minutos cada encontro)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Composto de cinco encontros, aumentamos o tempo de uma hora para duas horas, noventa minutos em sala e trinta na quadra da escola. O exercício de engajamento do olhar, a imitação, movimentos voluntários, atenção conjunta e partilhada, sempre valorizados com muitos elogios e em alguns momentos com brinquedos de interesse dele por meio dos princípios da análise do comportamento que estudamos através de curso online. O foco das atividades do segundo módulo concentrou no despertar das habilidades que são avaliadas na BACLE de Pereira e Rocha (2016), avaliação que o aluno não respondeu, não existindo percentual a ser analisado, o que denota um estágio de ausência das habilidades que devem ser introduzidas mediante o progresso de outras habilidades de comunicação pré-verbal e de AVDs. Como as habilidades partem do mesmo princípio do desenvolvimento perceptivo, não deixamos de trabalhar essa necessidade.

O desenvolvimento da maturidade perceptiva ocorre com a idade, mais precisamente com as experiências, na busca de trabalharmos a percepção auditiva e visual e o corpo no espaço. Usamos nos encontros cartaz com os nomes da parte do corpo lidos pela pesquisadora e apontados pelo aluno. Com ajuda física traçamos o desenho do corpo de um colega deitado no papel madeira, depois fixamos os nomes de cada parte, a dificuldade em segurar o pincel ou giz, sempre uma rejeição ao escrever, desenhar, muita insistência, estímulo, elogios e constância para aceitar o traçado. As peças de montar como quebra cabeça e encaixes foram os recursos que mais utilizamos na luta por percepção dos detalhes. Aproveitando o interesse por vídeo, mantivemos a rotina nos encontros com os que trabalham o movimento da boca ao pronunciar os sons das letras. Rotina de repetição, insistência, elogios, ajuda física constante nos momentos de inércia do aluno. Tínhamos certo receio com o tempo do encontro na quadra e a quantidade de estímulos para distração, no entanto foram divertidas e alegres, as idas para a quadra, trabalhar esquema corporal na identificação do corpo e imitação. Água, uma das poucas coisas que tínhamos certeza de que ele gostava muito, assim poças de água pelo chão da quadra, música e muitos comandos de bate pé, bate o pé, no início

coloquei o pé dele sobre o meu para ele entender o que pedíamos. Aprendeu e gostou, assim tivemos a primeira imitação voluntária.

Ao final da segunda oficina ficou evidente a necessidade de um envolvimento maior da família. Fizemos contato com avó sobre trabalhar em casa em conjunto com a escola as habilidades de autocuidado, no entanto essa participação efetiva não aconteceu. O aluno passou duas semanas sem ir à escola em função de uma gripe muito forte e retornou com menos receptividade as atividades individuais, isolou-se e tivemos que recomeçar todo um processo de aproximação antes de começar o módulo seguinte.

3.7.3 Descrição da Terceira Oficina

Quadro 8 - Terceira Oficina

Objetivo geral	Reconhecer os sons das letras do alfabeto e iniciar o processo de nomeação das letras.
Objetivo específico:	Aprender a reconhecer os sons das letras; Conseguir associar som a letra; Desenvolver habilidades pré-verbal; Identificar partes do próprio corpo pelo nome; Brincar com significado; Imitar sozinho ou com ajuda física; Aceitar participação nas atividades; Aprender a pegar no lápis e traçar letras no papel.
Conteúdos	Os sons das letras do alfabeto; A grafia das letras do alfabeto; Elementos que constituem a comunicação pré-verbal; Componentes da maturidade perceptiva audição e visão; Coordenação motora fina e grossa/esquema corporal.
Procedimento metodológico	Acompanhar a pronuncia dos sons em vídeo e o movimento da boca; A pesquisadora fala o som ele aponta a grafia, com ajuda física; Montar o próprio nome através de letras móveis com instruções; Completar partes da historia através de imagens; Brincar de passar a bola; Fazer empilhamento de palitos de picolé; Fazer pareamento do próprio nome; Iniciar o pareamento de letras;
Recursos metodológicos	Celular, vídeo educativo, uma história em figura, alfabeto móvel, folha com alfabeto impresso.
Avaliação	Aceitação e participação nas atividades, mesmo que com ajuda física.
Referência	Currículo funcional Natural (Produção da pesquisadora) Serra (2018)
Duração	07 encontros (120 minutos cada encontro)

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Neste módulo foram sete encontros. Focalizamos os sons das letras e reconhecimento de figuras com som inicial, aceitação dos vídeos, sempre uma surpresa agradável. Poucos minutos sempre com concentração e uma porta aberta para o trabalho com as letras. Em nenhum momento ele repetiu os sons nem o nome das letras nos encontros, porém a avó relatou repetição em casa, sozinho no quintal. Para esse módulo pedimos ajuda a uma colega fonoaudióloga. Ela gentilmente foi até a escola e nos instruiu sobre a melhor postura e posição para pronuncia e apresentação de figuras e grafia das letras. Encontros em que os sons e as letras foram enfatizados, repetidos, trabalhados com figuras, alfabeto móvel. Nós tentamos com areia na caixa de papelão para trabalhar o traçado, houve pouca aceitação. Árdua repetição. O trabalho manual não é fácil de convencê-lo a fazer. Entre ficar sentado ouvindo uma leitura com entonações diferentes e participar de trabalho manual com letras e figuras, ficou mais tempo nas atividades de escuta. Nesses encontros usamos mais tempo de descanso e recompensas com brinquedos e muitos elogios e ajuda física.

Usamos nos encontros desta oficina bastante contato com material de escrita e leitura. Os cadernos, os livros, exercitamos o movimento de folhear, apontar as letras, palavras, acompanhar a leitura com o dedo no texto, sequenciar as histórias através das imagens. Leitura e escrita do próprio nome. O complexo era deixá-lo confortável para manter ajuda física. Deixar guiar a mão ao segurar o lápis. Tudo saiu bem mordido: lápis, palito de picolé, letras. Exploramos muitas atividades de pareamento, de figuras com mesmo som, letras, escrita de palavras. A mesa limpa, mínimo de distração, uma proximidade bem curta, comandos diretos e manutenção do contato visual foram estratégias que ajudaram a realizar a aplicação da atividade com maior ampliação de tempo. Encerramos nossa oficina com a sensação de que ainda tem muito a ser feito, estudado e aplicado.

3.8 Resultados da aplicação das oficinas

Os resultados são complexos e subjetivos de serem analisados e avaliados, principalmente diante de um aluno não verbal e ausência de comunicação. A falta de uma rede de apoio como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, professor de sala de recursos, psicopedagogo e mesmo da professora da sala de aula regular criou uma fragilidade nas atividades executadas. Único apoio real e com resultado bem positivo foi o da auxiliar de apoio educacional que compartilhou as práticas e procurou seguir as nossas orientações nas estratégias de ensino usando o CFN como norteador de sua prática.

Montamos o CFN para nosso aluno em função das características específicas dele. A maior necessidade, mesmo antes de ser alfabetizado, é de desenvolver minimamente a capacidade de comunicação e autocuidado. O planejamento de aplicação por módulos permitiu transitar entre os conteúdos e habilidades de uma forma transversal por seguir fielmente os objetivos do CFN. Assim como a avaliação inicial foi realizada por áreas, buscaremos transcrever uma análise comparativa seguindo os mesmos critérios.

Desenvolvimento Comunicativo juntamente com Precusores da Linguagem. A habilidade de olhar para o adulto quando chamado pelo nome bem próximo passou a existir com regular frequência durante os encontros com a pesquisadora. Na quadra foi o lugar que isso ficou mais evidente, pois mesmo com certa distância, olhou e atendeu ao chamado de aproximar-se com pouca frequência. No entanto, ao ser avaliado pela AVE, foi apontando um olhar com muita frequência durante o fim do recreio e atividades fora da sala de aula. Passou a brincar com outras crianças no pátio da escola de pega-pega, durante as corridas olhava para trás na verificação da distância e constâncias das meninas, em que ele era sempre o perseguido, ainda não corre atrás, houve um engajamento no olhar e para mais de uma criança.

Com a orientação (material e vídeos para o primeiro nível) da pesquisadora, houve uma tentativa de construir inicialmente uma comunicação alternativa com o PECS, um bom sistema de comunicação para alunos com TEA, porém exige uma participação da família, dedicação da professora e da própria AVE. É primordial um planejamento e monitoramento com um sistema de recompensa e muito treino por parte do adulto responsável em ensinar

diariamente o uso das figuras e seus níveis e protocolos. Infelizmente a família não quis nem experimentar. Professora e AVE disseram não terem tempo para estudar cada mecanismo e ficaram desanimadas quando o aluno só mordida a primeira figura. O desenvolvimento dos Precursores de Linguagem ficou distante do minimamente esperado. Apontar e imitar o movimento de antecipação e a vocalização, necessitam de intensa intervenção e exercícios.

Desenvolvimento Social. A relação interpessoal apresentou uma evolução após os estímulos frequentes e ensinamentos para uma brincadeira em conjunto com outras crianças feitas pela AVE durante a recreação e estímulos dentro da sala de aula no uso de brinquedos. Demonstrou algum tipo de atenção ao que a pesquisadora insistia em fazer próximo a ele e quando falava diretamente olhando nos olhos dele. Durante a repetição dos sons, figuras, atividades em que a postura era frente a frente, existiu uma demonstração de atenção e interação. As atividades na quadra com o uso de água possibilitou a iniciativa de busca de contato. Sorrisos condizentes com o momento aconteceram. Em alguns momentos percebemos uma leitura de nossas expressões faciais ao dizer que não podia comer massinha de modelar, produzíamos expressões de nojo e aversão. Ao elogiar, buscávamos expressar alegria, contentamento com atitudes positivas expressando incentivo além das palavras.

As imitações limitadas, a ajuda física e verbal nas questões de motricidade fina (escrever, apontar no cartaz, bater palmas, pintar, sequenciar figuras, letras). Mas em relação as que precisaram de ser ensinadas e regularmente observadas como lavar as mãos, beijar o rosto, bater o pé, dar a mão para fazer a roda, sentar-se na roda de conversa, tudo ocorreu com uma regular frequência. Em relação ao comportamento empático, o máximo foi aceitar dividir os brinquedos com o grupo de colegas dentro da sala de aula e no pátio nos momentos que essas atividades foram executadas.

Desenvolvimento Sensorial e Cognitivo. A flexibilidade é um ponto sempre muito complexo no TEA. Ele apresentou evolução no auxílio físico de escrita. Pegar na mão para a escrita foi sendo aceito gradativamente, tornando-se um dos pontos mais acentuados. As peças de encaixe e quebra cabeças deixaram de ser realizadas com ajuda física, passando para instrução verbal e

leves toques, o retirar a parte de baixo da roupa passou a ser realizado sozinho somente com comando verbal e algumas vezes através de imitação. Somente com muita ansiedade para sair correndo na frente, aceita pegar na mão ao ser conduzido, esperou com calma organizar o celular para assistir cada vídeo, porém não chegou a segurar em nenhum momento. Usamos um suporte na mesa. Aguardar sua vez na fila do lanche precisará de muito treino. Questões sensoriais relacionadas a textura são visíveis. Recusa de material prevaleceu em vários aspectos, mas também existiu uma constante busca. Roupa de colegas, cartazes, o chão com areia, os seios de qualquer mulher próximo, tudo que pega, leva até a boca. Os barulhos como: cortador de grama, solda (a escola estava construindo uma escada) e conversa entre os colegas na sala de aula fazem ele levar as mãos aos ouvidos.

O não manusear lápis, giz de cera de livre e espontânea vontade é situação que ficou com baixo rendimento, mas evoluiu com ajuda física, parou de rejeitar totalmente. Passou a ficar sentando mais de setenta por cento da aula, respeitando os comandos de pegue, venha, senta, dá a mão. A vocalização de sons não ocorreu no momento pedido.

Desenvolvimento Global. As estereotipias não houve alterações, nem a mais nem a menos. O uso do canudinho foi controlado, passou a ser utilizado com brevidade em momentos de alta ansiedade. Coordenação motora com grande déficit, evolução abaixo das expectativas planejadas. O movimento de pinça não foi consolidado. Os movimentos relacionados à escrita, desenho, encaixe, pareamento, não ficaram hábeis. A evolução visível relaciona ao tirar e vestir a parte de baixo da roupa, uso adequado do vaso, antes ocorria no chão ou horário do banho. Alimenta-se de forma autônoma. Passou a comer sopa. A dificuldade era em esfriar. Aprendeu esfriar assoprando. As frutas não entraram em seu cardápio, mesmo com insistência. Não apresentou nenhuma alta habilidade, nem obsessão por objeto ou assunto específico.

Não apresentou agressividade com colegas ou professores, nenhuma alto-lesão. A chegada à escola diariamente não apresentou instabilidade emocional. Manteve rotina de procurar o próprio lugar para sentar-se de forma autônoma. O ato de jogar as coisas no chão foi pouco alterado. A diferença é que agora recolhe o que jogou, após muitos comandos. O aluno nunca recebeu

uma avaliação neuropsicológica ou fez terapia com fonoaudiólogo. Não é acompanhando por nenhum médico regularmente. Se existe qualquer outra situação clínica como comorbidade ao autismo, não recebeu diagnóstico.

As ações diárias da AVE foram contribuições que provocaram a manutenção da rotina. Nosso aluno, durante o ano, apresentou faltas constantes. O aproveitamento de aula chegou a setenta por cento. Dentro dos padrões de frequência escolar de uma criança com deficiência na própria escola, ele é avaliado como aluno frequente. No entanto, duas semanas ausentes provocaram uma regressão em muitos aspectos, necessitando de refazer constantemente o mesmo percurso.

Mesmo diante de situações que serviram com entraves na aplicação dos módulos, podemos fazer uma reflexão entre avaliação inicial do desenvolvimento do aluno com avaliação após aplicação das intervenções. Em nenhum momento nosso aluno nos permitiu esquecer que uma pesquisa que envolve pessoas com autismo é profundamente marcada por uma complexidade. O planejado poderá não acontecer. Assim descrevemos muitos de nossos encontros. Logo de início, o encontro de aplicação da BACLE foi uma frustração, mesmo ele sendo repetido durante quatro dias seguidos. O aluno não ficou irritado, só não respondia aos comandos. Nos olhou e sorriu, mesmo com estímulo, mesmo com insistência.

Ao analisarmos, podemos chegar a algumas considerações. Entre elas, o desenvolvimento é lento, mas é possível dentro de uma estrutura. Não devemos recuar diante de um contexto de ensino e aprendizagem que se repetiu e apresentou artificialidade. No autismo, o treinamento de aprendizagem dividido parte por parte dos conteúdos, feito pelo aluno é necessário e a repetição quantas vezes precisarem, pois cada aluno terá seu próprio ritmo. A regra é não comparar e sim observar as peculiaridades de cada um e acreditar na possibilidade de aprendizagem. Não ficar preso às dificuldades e focar nas habilidades, mesmo que sejam mínimas.

Nosso aluno apresentou comportamentos diferenciados que nos garantiram indicações de que nossa intervenção pedagógica juntamente com a AVE contribuiu para um desenvolvimento. Na análise de resultados, após aplicação dos módulos, e avaliação através de observação de uso de

habilidades adquiridas, foi perceptível alterações, pequenas, mas que começaram a fazer diferença dentro de cada área trabalhada. No entanto, somos sabedores de que as atividades do CFN devem continuar. A possibilidade de recomeçar será forte, se as habilidades desenvolvidas não forem reforçadas pela família e o aluno não receber apoio através de tratamentos terapêuticos. Cada ano deve reforçar habilidades adquiridas e acrescentar novos desafios de ensino e aprendizagem.

4. Considerações Finais

Esta pesquisa trouxe como essência principal o estudo de metodologias e estratégias no ensino e aprendizado de leitura e de escrita no período de alfabetização de alunos com TEA. Encontramos suporte com o uso do CFN como ferramenta de construção de todo o ensino, tanto para habilidades de AVDs ou acadêmicas, os métodos fônicos como possibilidades de ações acadêmicas relacionadas com a aquisição da língua escrita. Esperamos que com esta pesquisa possamos contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre alfabetização destes alunos com TEA, que a cada dia cresce o número de matrícula nas escolas.

Com o propósito de articular os questionamentos sobre métodos, procedimentos e pré-requisitos de ação tão multifacetada, a pesquisa foi constituída inicialmente por uma fase exploratória na literatura onde construímos nosso referencial teórico. Iniciamos com uma reflexão sobre alfabetização de um aluno com TEA dentro do contexto de leitura e escrita e os pré-requisitos necessários para que aconteça a aquisição do sistema de

escrita. Mantendo uma conversa com a literatura, buscamos delimitar um panorama conceitual sobre autismo, no qual o intuito foi apontar os estudos voltados sobre o estilo cognitivo do aluno com autismo, realizados até o momento pela neurociência cognitiva e neuropsicologia. Mesmo com todo o mistério que envolve o autismo e suas causas, muito já se tem estudado sobre os pontos críticos do funcionamento do cérebro e suas relações com o comportamento, possibilitando a construção de intervenções que melhorem a qualidade no desenvolvimento das crianças diagnosticadas com TEA.

Mantendo um diálogo com a literatura específica e entrelaçando com as práticas educacionais, construímos pontos reflexivos sobre metodologias e estratégias na busca de dados e resultados para as questões norteadoras. Abordamos os métodos usados para terapia e intervenção educacional; procedimentos iniciais ao receber aluno com TEA; pré-requisitos específicos para alfabetização de alunos com autismo; as comorbidades como desafios a mais no ensino e aprendizagem deste público e os métodos apontados em pesquisas sobre alfabetização de alunos com TEA com respaldo nas pesquisas neuropsicológicas. Norteadando a pesquisa-ação através de intervenção direta, avaliamos a aplicação de CFN em que os precursores da linguagem e pré-competências da leitura e da escrita juntamente com habilidades básicas foram aplicadas a um contexto reduzido: aluno com laudo em autismo infantil, cursando o segundo ano do ensino fundamental com mínima capacidade comunicativa e ausência de acompanhamento terapêutico. Avaliação e resultados após aplicação de módulos foram registrados e analisados dentro do quesito desenvolvimento.

Não encontramos receitas prontas, nem metodologias e estratégias com garantia de sucesso, no entanto podemos afirmar que nosso aluno envolvido na investigação apresentou mudanças de comportamento ao iniciarmos na escola o uso do Currículo Funcional Natural. O objetivo de nossa pesquisa em investigar caminhos novos para trilhar no processo de alfabetização de alunos com TEA foi válido. Angústia e a inquietação inicial passam a ser substituídos por possibilidades de ações que façam a diferença. Muitas vezes não a diferença que queremos no acadêmico, mas principalmente a mudança funcional necessária para uma vida com mais qualidade para o aluno.

A proposta de Currículo Funcional Natural possibilitou que nós professores e auxiliares de vida escolar aprendêssemos o quanto a escola pode oferecer atividades aos nossos alunos, atividades tanto funcionais como acadêmicas. Não devemos perder a confiança na capacidade de aprendizagem. A escola e a sala de aula são espaços de reinvenção. O desenvolvimento global do aluno com TEA deve ser o foco, pois quanto mais cedo a escola rever o próprio papel educativo dentro da inclusão, mais rápido será o processo de mudança nas práticas e estratégias metodológicas. Esse é o ponto marcante do CFN, a mudança no olhar, a percepção entre o que é pedagógico e o que é acadêmico e que os dois se entrelaçam para uma funcionalidade na vida do aluno, uma intervenção pedagógica, acadêmica e muitas vezes terapêutica.

Frisamos que tudo que envolve o TEA é complexo, pois não existe um autismo, mas vários autismos, por isso espectro. Cada aluno tem sua forma diferente de sentir, ver e perceber o mundo no entorno, hipor ou hiper sensível, comorbidades diferentes, comunicação e linguagem estimulada pela família ou não, receber acompanhamento terapêutico ou não. Realidade que não deve ser negada nunca, pois são as habilidades e competências que podem ser desenvolvidas. Cada aluno irá aprender mediante sua capacidade se existir ensino estruturado e principalmente intervenções adequadas por toda uma rede de apoio, escola, família, terapeutas e sociedade.

A literatura da qual tivemos acesso aponta propostas que muitas vezes são vistas com receio por professores dentro da perspectiva educacional sócio interacionista. Precisamos entender que alunos com TEA e mediante a comorbidade associada terão um estilo cognitivo muito diferente e distante de alunos típicos, assim as metodologias e estratégias precisam respeitar essas funções cognitivas diferenciadas. Alunos com TEA não se desenvolvem como agentes construtores do próprio saber através da interação social, eles necessitam de intervenções estruturadas, objetivas, que muitas vezes são vistas como mecânicas, repetitivas e também artificiais.

A pesquisa se tornou viável pela colaboratividade da auxiliar de vida escolar de nosso aluno. Ela empenhou energia diária no ensino de habilidades básicas que precisam de continuidade na família para serem mantidas. Todas

as ações da pesquisa foram somente um início tímido das mudanças que devem ser mantidas pela escola em um trabalho contínuo. Podemos afirmar que a inclusão escolar em relação aos alunos com TEA pode tomar caminhos mais pedagógicos e acadêmicos, no entanto necessitará da construção de um novo olhar sobre as práticas pedagógicas convencionais sobre leitura e escrita no período de alfabetização.

5. Referências

Associação de Amigos do Autista. Link para acesso: <https://www.ama.org.br/site/wpcontent/uploads/2017/08/CompreendamelhorautismopormeiodemclassicodeUtaFrith.pdf> (acessado em 26.07.2020)

ADAMS, Marilyn J. et. al. Consciência Fonológica em Crianças Pequenas. Traduzido por Roberto Cataldo Costa e adaptado por Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTUNES, Celso. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

BARBIER, René. A pesquisa ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. Mentres Únicas. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2017.

CUNHA, Eugênio. Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2016.

DEPRETO et al. Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. Nat Neurosci. v. 9, p. 28-30, 2006.

FAYOL, Michel. Aquisição da Escrita. Traduzido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRITH, Uta. Autism ? Explaining the Enigma. (Cognitive Development). Cambridge. Oxford, Inglaterra, 1989.

GAIATO, Mayra. SOS Autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro do Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GARDNER, Howard. A Criança Pré-escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la. Traduzido por Carlos Alberto N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Gomés, Ana M. S.; Org. Transtorno de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro Autista: Pensando Através do Espectro. Tradução de Cristina Cavalcanti. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

JORGE, L. M. Avaliação cognitiva de indivíduos autistas: inteligência, atenção e percepção. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade São Francisco, Itatiba, 2010.

MEYER, Larissa Karen da Costa. A Compreensão de leitura e a Teoria da Mente em crianças com autismo / Larissa Karen da Costa Meyer. Pouso Alegre: 2018. 190f.

MOURA, Claudio B. de. Funções Executivas: Fundamentos da Aprendizagem e do comportamento. São Paulo: Clube de Autores, 2008.

MORI, K. et al. Hemodynamic activities in children with autism while imitating emotional expressions: a near infrared spectroscopy study. *Brain and Development*, v. 46, n. 4, p. 281-289, 2014.

PEREIRA RS, Rocha MR. BACLE – Bateria de avaliação de pré-competências para aprendizagem da leitura e escrita. 2ª ed. Viseu: A. J. Sá Pinto e Filhos Enc, 2013.

RAPAPORT, Andrea. et. al. A criança de 6 (seis) anos no ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TONELLI, H. Autismo, Teoria da Mente e o Papel da Cegueira Mental na Compreensão de Transtornos Psiquiátricos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 24, n. 1, p. 126-134, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paulo Paes e Izidoro Blinktein. 22. Ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA - Vol-1. Rio de Janeiro: KIROS, 2008 - A.

SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA - Vol-2. Rio de Janeiro: KIROS, 2008 - B.

SERRA, Dayse. Alfabetização de Alunos com TEA - Vol-3. Rio de Janeiro: KIROS, 2008 - C.

SHAFFER, David R. Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência. Traduzido por Cintia Regina Penberton Cancissu. São Paulo: Learnig, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 7. Ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização: Uma Questão de Métodos. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

STREET, Brian V. Letramento Sociais - Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUPLINO, M. Currículo Funcional Natural: guia pratica para a educação na área do autismo e deficiência mental. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALLE, Luciana de Luca D. Metodologia da Alfabetização. Curitiba: Intersaberes, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. A Formação Social da Mente. 7. Ed. São Paulo: Martins, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. Linguagem e Pensamento. Traduzido por Jeferson Luiz Camargo. 2. Ed. São Paulo: Martins, 2019.

6. Apêndice

Apêndice 01 - Projeto de Currículo Funcional Natural

Projeto de Currículo Funcional Natural utilizado como norteador de atividades e construído a partir de Suplino (2009) e Academia do Autismo (Link: <https://www.nossomundoazul.com.br/cursos/>).

EMEF Diocesana Imaculada Conceição
Projeto de Currículo funcional Natural para os seguintes anos de vida escolar no fundamental I 2019 – 2020-2021-2022

Obs: Todos os dias fazer reforço das habilidades adquiridas e introduzir uma nova se houver possibilidade (não introduzir novas sem garantia de 70% das habilidades em foco).

Ord	Habilidade de pré-comunicação - Precursores da linguagem	Início	término
01	O olhar engajado		
02	O sorriso responsivo		
03	Vocalização de sons significativos		
04	Movimentos antecipatórios de engajamento		
05	Atenção conjunta		
06	Atenção compartilhada		
07	Imitação arbitrária		
	Habilidades globais e AVDs		
08	Seguir rotina escolar		
09	Buscar contato social		
10	Brincar com sentido		
11	Coordenação olho mão		
12	Trocar figura por objeto		
13	Imitar movimentos motores grossos		
14	Imitar movimentos grossos com o pé		
15	Imitar sequência de movimentos		
16	Atender comando de dois passos		
17	Identificar partes do corpo		
18	Identificar pessoas familiares		
19	Nomear pessoas familiares		
20	Nomear objetos		
21	Nomear figuras		
22	Coordenação olho mão		
23	Combinar objetos e figuras		
24	Usar o lápis		
25	Usar a tesoura		
26	Aprender a pedir (banheiro, água, sair da sala, etc)		
27	Autocuidado		
28	Uso do vaso sanitário		

29	Vestir-se		
30	Alimentar-se		
31	Discriminar sentimentos		
32	Discriminar figuras		
33	Imitar movimentos fonoarticulatórios		
34	Imitar oralmente palavras		
35	Expressão oral		
36	Aguardar		
37	Sentar		
	Pré-habilidades para Alfabetização – BACLE		
38	Percepção visual		
39	Percepção auditiva		
40	Dominância Lateral		
41	Reconhecimento da dominância lateral		
42	Memória visual		
43	Memória auditiva		
44	Esquema corporal/orientação-identificação de si		
45	Esquema corporal/orientação-identificação no outro		
46	Esquema corporal/orientação-posição no espaço gráfico		
47	Motricidade fina		
48	Compreensão oral		
49	Consciência fonológica		
	Análise linguística/prática de leitura e escrita (adaptada do plano da escola de alfabetização)		
50	Aprender os sons das letras do Alfabeto		
51	Identificar fonemas e suas representações por letra		
52	Distinguir letra do alfabeto de outros sinais gráficos		
53	Relacionar elementos sonoros iniciais a figuras ou objetos		
54	Escutar textos e entender que foram escritos		
55	Perceber que textos são lidos e escritos da esquerda para direita e de cima para baixo		
56	Escrever de forma espontânea		
57	Copia de textos breves segmentando		

Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

7. Anexos

Anexo 01 - Questionário de Caracterização da Escola



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

INFORMANTE: Equipe administrativa ou pedagógica
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Dados da instituição pública:

Nome: _____
Endereço: _____ Bairro: _____
Cidade: _____ Estado: _____
Ano de Fundação: _____

Localização: Urbana () Rural ()

Etapas e modalidades de Ensino oferecido:

Educação Infantil: creche 0 a 3 anos () pré escola 4 a 5 anos ()

Ensino fundamental: Anos iniciais 1º a 5º ano () Anos finais 6º a 9º ano ()

Ensino Médio () Educação de Jovens e Adultos ()

Escola de ensino regular () Escola de ensino regular tempo integral ()

2. Infraestrutura da instituição

Área Física:

- a) Número de salas de aula: _____
 - b) Banheiros: _____
 - c) Cozinha: _____
 - d) Refeitórios: _____
 - e) Salas Administrativas: _____
 - f) Sala dos professores _____
 - g) Laboratório (especificar): _____
 - h) Auditório: _____
 - i) Quadra: _____
 - j) Sala de Recursos Multifuncionais _____
 - k) Biblioteca _____
- características gerais do prédio
-

3. Recursos Humanos (quantidade e função/cargo)

- a) Setor Administrativo: _____

- b) Setor Pedagógico: _____
- c) setor de orientação: _____

- d) Serviços Gerais: _____

- e) outros _____
- Total de Funcionários: _____

4. Quantidade de alunos atendidos:

educação infantil
 anos iniciais _____
 anos finais _____

5. Quantidade de alunos dentro do espectro do autismo estão matriculados na escola,?

Com laudo e no censo () ano que estuda _____

Com laudo e no censo () ano que estuda _____

Apresenta características de autismo sem laudo,

nunca passou por médico () ano que estuda _____

6. Quantos alunos com autismo atendidos na sala de recursos multifuncional da escola ? _____.

7. Identificação do informante da escola

7.1 Nome completo: _____

7.2 Assinatura: _____

7.3 Data: ____/____/____

Anexo 02 – Questionário de Caracterização do Município



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
INFORMANTE: DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA E EDUCAÇÃO
ESPECIAL / SEMED¹

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

1. Quantas escolas fazem parte do censo escolar da Rede Municipal de Educação de Redenção?
 Educação Infantil: Urbana _____ Campo _____
 Anos iniciais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____
 Anos finais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____
2. Quantas escolas oferecem atendimento educacional especializado – AEE no município?
 Educação Infantil: Urbana _____ Campo _____
 Anos iniciais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____
 Anos finais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____
3. Quantos alunos foram matriculados e mantidos no censo escolar no ano letivo de 2018 na Rede Municipal?
 Educação Infantil: Urbana _____ Campo _____
 Anos iniciais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____
 Anos finais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____
4. Quantos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento TGD (autista) foram matriculados na rede e aparecem no censo escolar 2018 em cada segmento?
 Educação Infantil: Urbana _____ Campo _____
 Anos iniciais do Fundamental : Urbana _____ Campo _____
 Anos finais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____
5. Número de alunos sem laudo fechado de TGD (autismo) matriculado na rede Municipal de Educação 2018 (somente suspeita e não são indicados no censo)?
 Educação Infantil: Urbana _____ Campo _____

¹ Mapas e tabelas do censo escolar e relatório de acompanhamentos da equipe são de grandes contribuições de registros materiais.

Anos iniciais do Fundamental : Urbana _____ Campo _____

Anos finais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____

6. Do total de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento TGD (autismo), quantos estão:

a) Simultaneamente no ensino regular e Sala de Recurso Multifuncional.

urbano _____ Campo _____

b) Somente em escola especial.

urbano _____ Campo _____

c) Somente em escolas de ensino regular.

urbano _____ Campo _____

7. Quantas salas de recurso multifuncional existem nas escolas da Rede Municipal de Educação ou fora da escola?

urbano _____ Campo _____

8. Quantos professores atuam na Rede Municipal de Educação em todos os segmentos?

Educação Infantil: Urbana _____ Campo _____

Anos iniciais do Fundamental : Urbana _____ Campo _____

Anos finais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____

9. Quantos professores da Rede Municipal de Educação atuam na escolarização de alunos com TGD (autismo) em salas regulares?

Educação Infantil Urbana _____ Campo _____

Anos iniciais do Fundamental : Urbana _____ Campo _____

Anos finais do Fundamental: Urbana _____ Campo _____

10. Quantos profissionais com especialização adequada (com certificação) em autismo nível médio ou superior, para atendimento especializado da rede municipal de Educação atuam individualmente com alunos com TGD (autismo) ?

Sala de Recursos Multifuncional

Urbana _____ Campo _____

Sala de aula regular

Urbana _____ Campo _____

11. Profissionais que compõem a equipe do Departamento de Educação Especial no município? Por favor especificar a quantidade e se algum é especialista em Transtorno do Espectro Autista.

() Psicólogo _____

- () Fonoaudiólogo _____
- () Pedagogo _____
- () Psicopedagogo _____
- () Assistente Social _____
- () Terapeuta Educacional _____
- () Especialista ou intérprete em Libras _____
- () Especialista em Tecnologia Assistiva: _____
- () Outros: _____

12. Houve muita mudança nos números de alunos com pré matrícula com diagnóstico ou com suspeita de TGD (autismo) no ano de 2019 na rede de Educação de Redenção?

Educação Infantil: Diagnóstico _____ Suspeita _____

Anos iniciais do Fundamental: Diagnóstico _____ Suspeita _____

Anos finais do Fundamental: Diagnóstico _____ Suspeita _____

13. Sendo o ambiente escolar um dos mais propício a observações comportamentais da criança diante de seus pares. Existe algum trabalho de observação na educação infantil e anos iniciais para encaminhamento aos profissionais da saúde? Cientes de que quanto mais precoce diagnóstico, mais rápido iniciar tratamento possibilitando resultados positivos.

14. Alguma informação importante sobre alunos dentro do espectro autismo que precisa ser investigado ou que deseja fornecer? Deixe sua sugestão ou faça um anexo a esse questionário.

IDENTIFICAÇÃO:

Funcionário da SEMED responsável pelas informações:

Cargos:

Data: ____/____/____

Anexo 03 – Termo de anuência da Instituição**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS****TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A **Escola Municipal de** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado *“Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista”*, realizada pela pesquisadora *Jane Sara Alves Luz*, mestranda em Letras pela **Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**.

A EMEF assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta e de dados no período letivo de abril a dezembro de 2019.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Redenção, de de 2019.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Escola Municipal de Ensino Fundamental Diocesana Imaculada Conceição

Anexo 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os senhores responsáveis estão sendo convidados a participar, como voluntários da pesquisa sobre “Alfabetização de crianças com Transtorno Autista”. Meu nome é Jane Sara Alves Luz, sou a responsável e a minha atuação é como professora de língua portuguesa e mestrando pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se vocês aceitarem a fazerem parte do estudo juntamente com o aluno (criança) tutelado a sua responsabilidade, assine ao final deste documento que está impresso em três vias, sendo que uma pertencem as vocês, a outra a escola e outra ao pesquisadora responsável Jane Sara Alves Luz. Esclareço que em caso de recusa na participação não haverá qualquer tipo de penalização. Aceitando participar, as dúvidas e esclarecimentos sobre as ações e objetivos da pesquisa poderão ocorrer durante todo o processo na escola, inclusive por telefone e e-mail através dos seguintes contatos: telefone (94) e e-mail .

Sua participação no estudo se resume em responder questionários sobre o comportamento funcional da criança em casa. O aluno irá receber acompanhamento com atividades diferenciadas na escola no intuito de proporcionar aquisição da linguagem escrita.

A realização da pesquisa significará um subsidio aos estudos desenvolvidos sobre o processo de alfabetização de crianças dentro do espectro autista. Contribuindo para ação do processo de ensino e aprendizagem fortalecendo assim os seus direitos de participação social de cada individuo autista.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para participar representa uma atitude cidadã e preocupação com o desenvolvimento das crianças, com inteira liberdade de não responder às questões a respeito das quais não desejam emitir informação. Os nomes não serão identificados em nenhum momento. Divulgação de dados ocorrerá sem identificação dos voluntários e participantes.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, o tempo e como serão realizadas as atividades, os riscos e benefícios envolvidos e concordo com minha participação e da criança sobre a minha tutela de forma voluntária.

Participantes da pesquisa:

Nome _____

Assinatura : _____

Pesquisador Responsável:

Jane Sara Alves Luz

mestranda pela UNIFESSPA

_____ de _____ de 2019.

Anexo 05 – Termo de consentimento livre, esclarecido e colaborativo para professora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO E COLABORATIVO

As senhoras professoras estão sendo convidadas a participar, como colaboradora da pesquisa sobre “Alfabetização de crianças com Transtorno Autista”. Meu nome é Jane Sara Alves Luz, sou a responsável e a minha atuação é como professora de língua portuguesa e mestrando pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se vocês aceitarem a fazerem parte do estudo de forma colaborativa assine ao final deste documento que está impresso em três vias, sendo que uma pertencem as vocês, a outra a escola e outra ao pesquisadora responsável Jane Sara Alves Luz. Esclareço que em caso de recusa na participação não haverá qualquer tipo de penalização. Aceitando participar, as dúvidas e esclarecimentos sobre as ações e objetivos da pesquisa poderão ocorrer durante todo o processo na escola, inclusive por telefone e e-mail através dos seguintes contatos: telefone (94) e e-mail.

Sua participação no estudo iniciará ao responder o questionário sobre o aluno e práticas pedagógicas. O aluno irá receber acompanhamento com atividades diferenciadas na escola no intuito de proporcionar aquisição da linguagem escrita e sua participação na colaboração de execuções de atividades dentro de sua função.

A realização da pesquisa significará um subsidio aos estudos desenvolvidos sobre o processo de alfabetização de crianças dentro do espectro autista. Contribuindo para ação do processo de ensino e aprendizagem fortalecendo assim os seus direitos de participação social de cada individuo autista.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para participar e colaborar representa uma atitude cidadã e preocupação com o desenvolvimento das crianças, com inteira liberdade de não responder às questões a respeito das quais não desejam emitir informação. Os nomes não serão identificados em nenhum momento. Divulgação de dados ocorrerá sem identificação dos voluntários e participantes.

Consentimento Livre, Esclarecido e colaborativo

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, o tempo e como serão realizadas as atividades, os riscos e benefícios envolvidos e concordo com minha participação de forma voluntária.

Professora participante da pesquisa:

Nome _____

Assinatura : _____

Pesquisador Responsável:

Jane Sara Alves Luz

mestranda pela UNIFESSPA

_____ de _____ de 2019.

Anexo 06 – Questionário para as professoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
 INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Questionário que caracteriza o perfil da professora e auxiliar de vida escolar do aluno com TEA. Pesquisa realizada pela mestrandia Jane Sara Alves Luz que tem como objetivo contribuir na construção de propostas de ensino da leitura e da escrita de alunos com TEA.

Dados pessoais e profissionais

1. Faixa etária

- () 20 a 29 anos
 () 30 a 39 anos
 () 40 a 59 anos

2. Formação

- () Magistério
 () Graduação: _____
 () Especialização: _____
 () Mestrado
 () Doutorado

3. Tempo de docência

- () 1 a 2 anos
 () 3 a 5 anos
 () 6 a 10 anos
 () mais de 10 anos. Quantos anos _____

4. Tempo de experiência com alunos com TEA

- () Primeira vez ainda em exercício
 () 1 a 2 anos
 () 3 a 5 anos
 () 6 a 10 anos
 () mais de 10 anos. Quantos anos _____

5. Você recebeu informações antecipadas sobre o aluno com TEA que iria trabalhar ?

- () Não
 Sim () . Quais _____

6. Você recebeu algum tipo de orientação específica por parte de escola ou secretaria municipal de educação sobre o trabalho em sala de aula com alunos diagnosticados com TEA.

- () Não
 () Sim. Quais _____

7. Fez algum curso específico na área de autismo?

Não ()

Sim. ()

Qual curso/carga horária, presencial ou online.

8. Faz uso de comunicação alternativa no trabalho com aluno com TEA.

() Não

() Sim . Qual _____

9. Qual estratégia pedagógica você utiliza na sala de aula para inclusão do aluno com TEA ?

10. Faz algum planejamento específico de metodologia/ estratégia, atividades voltadas somente para atender o desenvolvimento do aluno com TEA.

Não ()

Sim () . Quais? _____

11. Qual o comportamento do aluno frente às atividades propostas ?

12. Quais são suas maiores dificuldades diante ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA ?

12. Escreva um breve texto sobre como ocorreu seu primeiro contato com o aluno autista, a família contribuiu com informações, existe alguma peculiaridade em termos de aprendizagem que ele apresenta, houve alguma avaliação inicial realizada por você orientada pela escola ou secretaria de educação do município ?

13. Você recebe algum apoio pedagógico da escola ou secretaria de Educação, em relação: qual estratégia, método de alfabetização, como avaliar seu aluno, como planejar atividades específicas, como reagir diante de crises, como organizar a sala, orientações específicas sobre o trabalho com crianças com TEA.

Não () Sim ()

14. Qual seria o seu desejo em relação á escola ou secretaria de educação quando soube que trabalharia com um aluno com TEA ?

Anexo 07 - 1º laudo médico do aluno



HOSPITAL REGIONAL PÚBLICO DO ARAGUAIA



Receituário Médico

Paciente: [REDACTED]
 Data: 06/05/2015

LAUDO MÉDICO

DECLARO QUE O PACIENTE [REDACTED] VEM EM ACOMPANHAMENTO COM SEGUINTE HISTÓRICO

JUAN PABLO, 3 ANOS, NATURAL E PROCEDENTE DE REDENÇÃO

MÃE ENGRAVIDOU COM 15 ANOS, PRIMEIRA GESTAÇÃO, FOI SEM INTERCORRENCIAS, PRÉ NATAL REGULAR, NASCIDO A TEMPO, PARTO NORMAL, APGAR 6/7, PESO 2900, FICOU EM ENCUBADORA POR ALGUMAS HORAS (?). APÓS 4 DIAS TEVE ALTA. NÃO FOI AMAMENTADO, POIS NÃO CONSEGUIU PEGA ADEQUADA.

DNPM: SENTOU 12 MESES, ANDOU 1 A 7 MESES

ATÉ HOJE NÃO DESENOVEU LINGUAGEM

A CRIANÇA NÃO INTERAGE MUITO COM OUTRAS CRIANÇAS, AS VEZES FALAM APARENTAM QUE A CRIANÇA NÃO ESTÁ OUVINDO

NÃO GOSTA DE INTERAGIR COM OUTRAS CRIANÇAS

BRNCA COM PARTE DE OBJETOS, POR EXEMPLO FICA RODANDO PNEU DA BICICLETA, E DE CARRINHOS

GOSTA DE BRINCADEIRA NÃO HABITUAIS

NAO GOSTA DE BARULHO, COLOCA AS MÃOS NOS OUVIDOS

SE ESCONDE DENTRO DO QUARTO QUANDO CHEGA OUTRAS PESSOAS

SE QUER ALGUMA COISA PEGA A MÃE DA AVÓ E LEVA ATÉ ONDE QUER

TEM EXTRIOTIPIAS MANUAIS

NÃO ENTENDE COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

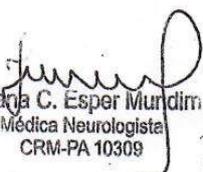
História Exame Físico:

PACIENTE TEM CONTATO VISUAL

SORRI, ATENDE ALGUNS CHAMADOS

POREM NÃO ATENDE A COMANDOS

TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA - F84.0


 Juliana C. Esper Murchim
 Médica Neurologista
 CRM-PA 10309

JULIANA CARVALHO ESPER
 10309



Anexo 08 - Relatório médico sobre medicação e comportamento

DR. LUIZ ROGERIO MIRANDA DUARTE
NEUROLOGIA - NEUROCIRURGIA
CRM/SP 48322 - CRM/PA 5832
CPF 896 881 638 / 72

RELATÓRIO MÉDICO

PACIENTE [REDACTED] DE 06 ANOS ESTA EM TRATAMENTO
NESTE SERVIÇO COM QUADRO DE AUTISMO, COM AGITAÇÃO PSICOMOTORA, COM
COMPULSÃO ALIMENTAR E CRISE CONVULSIVA, EM USO DE RISPERIDONA 1,5 ML 12/12 HRS
E DEPAKENE 5 ML 12/12 HRS.

APRESENTA DEFICIT DE FALA E DELEITURA, COM NECESSIDADE DE
FONOALDIOLOGIA E OFICINAS NA APAE

PODERA SE MANTER EM ESCOLA INCLUSIVA POREM COM ACOMPANHANTE.

REDENÇÃO 01 DE FEVEREIRO DE 2018

Dr. Luiz Rogério Miranda Duarte

Neurologia-Neurocirurgia

CRM-PA 5832 CRM-SP 48322

SERVIÇO DE NEUROLOGIA
Dr. Luiz Rogério Miranda Duarte
CRM/SP 48322 - CRM/PA 5832
CPF 896.881.638-72
Trav. Para. N° 840 - CDA/PA

Anexo 09 - Relatório de desenvolvimento feito pela professora do 1º ano 2018**REDENÇÃO**PREFEITURA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
DIOCESANA IMACULADA CONCEIÇÃO****Professora: JUCILEUDE FERREIRA SOUSA LUQUETTO****Aluno: [REDACTED]****Data nascimento: 06/11/2011****1º Ano - Turma: C Turno: VESPERTINO Ano: 2018****RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO
PEDAGÓGICO- 2º SEMESTRE DE 2018**

O aluno [REDACTED], nascido em 06/11/2011, cursando 1º ano "C" no turno Vespertino é amparado por parecer médico que aponta Transtorno Espectro Autista.

O aluno continua com as mesmas dificuldades em desenvolver o aprendizado e interagir-se, devido seus limites e dificuldades especiais. O mesmo necessita de acompanhamento de profissionais especializado que possa auxiliar no desenvolvimento do aluno nos diversos aspectos da aprendizagem, mesmo trabalhando com materiais diferenciados, como jogos, materiais concretos, tampinhas com alfabeto, números, figuras, as cores primárias e os números de 0 a 5, percebe-se que o mesmo teve pouco rendimento.

Professora

Coordenadora Pedagógica

Redenção-PA, 14 de dezembro 2018.

Anexo 10 – Relatório de desenvolvimento feito pela professora do 2º ano 2019



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
DIOCESANA IMACULADA CONCEIÇÃO



Professora: Maria Aparecida Lima Pereira

Aluno: [REDACTED]

Data de nascimento: 06/11/2011

2º ano – Turma “C” Turno: Vespertino Ano: 2019

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

O aluno [REDACTED] nascido em 06/11/2011 cursando o 2º C no turno Vespertino é amparado por parecer médico com Transtorno Espectro de Autista.

O aluno no 2º semestre socializou e interagiu bem com as outras crianças principalmente no momento da recreação, participou das brincadeiras obedeceu alguns comandos.

Tem dia que demonstrou estar muito agitado, chorou, gritou, não quis se aproximar de ninguém, movimentando-se bastante, mas na maioria dos dias foi uma criança agradável, alegre e carinhosa.

A linguagem oral e escrita ainda está em desenvolvimento, mesmo com as intervenções trabalhadas, com jogo da memória, os numerais de E.V.A., 1 à 9, tampinhas coloridas trabalhando as cores, identificação das letras do nome dele, o mesmo não demonstra interesse na realização dessas atividades.

Maria Aparecida Lima Pereira

Professora

Graciela Chiana Beão

Coordenadora Pedagógica

Redenção, 18 de dezembro de 2019.

Anexo 11 – Declaração da APAE sobre o aluno ao iniciar o Ensino Fundamental



ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
FUNDADA EM 27 DE AGOSTO DE 1997 - CNPJ: 02.226.859/0001-49
RUA BOLIVAR ROSA, 450 – SETOR OESTE – 68552-240
FONE: (0XX94) 3491-0300 – REDENÇÃO – PARÁ

Redenção, 08/02/2018

DECLARAÇÃO

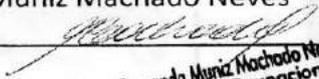
Declaro para os devidos fins que, o menor [REDACTED], 6 anos, portador de Transtorno do Espectro Autista (CID10-F.84.0) necessita de um auxiliar de vida escolar (AVE) para que o mesmo possa ser incluído no ambiente pedagógico, conforme ele tem o direito. Pois o mesmo apresenta muita dificuldade na interação com outras pessoas, não tem contato visual, não fala, não atende a comandos, não gosta de barulho e é totalmente dependente em suas AVDS. O mesmo é atendido na instituição APAE por Terapeuta Ocupacional e Psicopedagoga.

Está em acompanhamento com Neurologista Infantil e toma medicamento controlado.

Coloco - me á disposição para eventuais esclarecimentos.

Certo de ser atendida, agradeço antecipadamente.

Fernanda Muniz Machado Neves


Fernanda Muniz Machado Neves
Terapeuta Ocupacional
CREFTO 12/10 767/PA

Anexo 12 – Alfabeto visual dos fonemas

Link: <https://www.atividadeseducacaoinfantil.com.br/alfabeto-e-palavras/metodo-das-boquinhas-e-alfabeto-fonetico/attachment/boquinhas>

ALFABETO DOS FONEMAS

A a	 a	C c	B b	 b
C c	 c	C c	D d	 d
E e	 e	E e	F f	 f
G g	 g	G g	H h	 h

SOM DA
LETRA
SEGUINTE

ALFABETO DOS FONEMAS

I i	 i	J j	 j
K k	 k	L l	 l
M m	 m	N n	 n
O o	 o	P p	 p

ALFABETO DOS FONEMAS

Q		Q	R		R
q		q	r		r
S		S	T		T
s		s	t		t
U		U	V		V
u		u	v		v
W	o som depende da próxima letra	W	X		X
w		w	x		x
Y		Y	Z		Z
y		y	z		z

Anexo – 13 – Atividades visuais com fonemas e articulação fonêmica

Link: <https://assimeuaprendomais.blogspot.com/2016/07/estudando-o-metodo-fonico>

	A	a	À	à
	E	e	È	è
	I	i	Ì	ì
	O	o	Ò	ò
	U	u	Ù	ù

	B	b	B	b
--	---	---	---	---

__OLA __O A

B L

Tabela de associação

B	i	u	o	e	a
b					

Leia e escreva:

	C	c	C	c
--	---	---	---	---

__ACHORRO

C __CH RR

Tabela de associação

C	a	o	u
c			

Leia e escreva:

	D	d	D	d
--	---	---	---	---

__INOSSAURO

I O __AU O

Tabela de associação

D	o	u	i	e	a
d					

Leia e escreva:

	F	f	F	f
--	---	---	---	---

__OCA

F __C f __c

Tabela de associação

F	i	o	e	a	u
f					

Leia e escreva:

	G	g	G	g
--	---	---	---	---

__ATO

G __T

Tabela de associação

G	a	o	u
g			

Leia e escreva:

 **J j** J j

 ACARÉ caré
 C R cr



Tabela de associação

	o	u	e	i	a
J					
j					

Leia e escreva:

    _____

  _____

 **L l** L l

 EÃO E O
 L A _____



Tabela de associação

	a	e	u	o	i
L					
l					

Leia e escreva:

   _____

   _____

 **M m** M m

 ACACO acaco
 C C cc



Tabela de associação

	a	e	i	o	u
M					
m					

Leia e escreva:

   _____

   _____

 **N n** N n

 AVIO A IO
 N V O _____

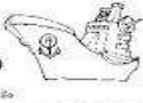


Tabela de associação

	i	o	e	a	u
N					
n					

Leia e escreva:

   _____

   _____

 **P p** P p

 ATO A O
 P T _____



Tabela de associação

	o	u	i	e	a
P					
p					

Leia e escreva:

   _____

   _____

 **Q q** Q q

 EIJO QU J _____



Tabela de associação

	a	o	e	i
Q				
q				

Leia e escreva:

   _____

   _____

 **R r** R r

ATO A O

R T

Tabella de associação

R	i	u	o	e	a
r					

Leia e escreva:

				_____
				_____
				_____

 **S s** S s

APO A O

S P

Tabella de associação

S	u	o	a	e	i
s					

Leia e escreva:

				_____
				_____
				_____

 **T t** T t

IGRE A O

T GR

Tabella de associação

T	e	i	o	u	a
t					

Leia e escreva:

				_____
				_____
				_____

 **V v** V v

ACA A A

V C

Tabella de associação

V	i	o	e	a	u
v					

Leia e escreva:

				_____
				_____
				_____

 **X x** X x

ICARA A A

X C R

Tabella de associação

X	i	u	o	e	a
x					

Leia e escreva:

				_____
				_____
				_____

 **Z z** Z z

EBRA E A

Z BR

Tabella de associação

Z	a	i	u	o	e
z					

Leia e escreva:

				_____
				_____
				_____

Anexo 14 - Modelo de avaliação de desenvolvimento dentro de um aluno com TEA

Link: <https://www.nossomundoazul.com.br/cursos/semana-da-inclusao-escolar-no-tea-2019>



MEUS PROGRESSOS

1

DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO

<p>Contato Visual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Mantém contato ocular por pelo menos 1 segundo 2 - Olha nos olhos de outra pessoa durante uma interação (aprox. 3 segundos) 3 - Olha para iniciar ou continuar uma interação 4 - Utiliza o Contato visual para atender necessidades 5 - Faz contato visual enquanto escuta o que a outra pessoa diz 6 - Faz contato olho-no-olho diante de alguém que desperte seu interesse 7 - Utiliza contato visual para chamar a atenção da outra pessoa para algo que ela está vendo 8 - Consegue Olhar para manter a atenção dos outros 9 - Utiliza o olhar para avaliar os sinais que os outros estão emitindo <p>Comunicação não-verbal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Apresenta outras comunicações além de gritar e bater para conseguir o que quer 2 - Apresenta outras formas de se comunicar além de chorar e choramingar 3 - Move as pessoas puxando pela mão até o local para conseguir o que deseja 4 - Aponta para objetos 5 - Faz gestos simples quando solicitado 6 - Consegue utilizar figuras, fotos e gestos para se comunicar quando necessário 7 - Compreende e utiliza a comunicação por figuras com iniciativa 8 - Tem a iniciativa de fazer gestos para se comunicar 9 - Utiliza e responde sinais de comunicação não verbal 	<p>Linguagem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Emite sons para além de gritos, choros e sons sem sentido 2 - Emite sons direcionados quando quer alguma coisa 3 - Consegue imitar o que está sendo dito 4 - Consegue identificar itens e eventos 5 - Pede por seus objetos e atividades favoritas 6 - Consegue usar conceitos abstratos, incluindo sim-não, plurais e adjetivos 7 - Sabe fazer perguntas e se envolver em conversas simples 8 - Participa de conversas complexas quando estimulado 9 - Envolve-se em conversas complexas com iniciativa <p>Função da comunicação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Se comunica de outras formas além da estereotípica para se auto estimular 2 - Se comunica para ter necessidades atendidas 3 - Se comunica para Evitar demandas/solicitações pelos outros 4 - Comunica o início e término de uma interação 5 - Comunica o que quer e o que não quer de modo espontâneo 6 - Consegue realizar perguntas e comentários simples 7 - Faz comentários complexos para compartilhar experiências 8 - Busca informações pessoais de outros dentro de um diálogo 9 - Compartilha experiências internas e descobre experiências internas de outros
---	--

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

<p>Relação interpessoal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Demonstra algum tipo de atenção ao que o adulto está fazendo 2 - Mostra atenção quando falamos com ela 3 - Prefere que o deixem sozinha, mas pede que façam algumas coisas 4 - Presta pouca atenção nas pessoas, mas é possível interagir com ela 5 - Solicita ajuda para continuar alguma atividade 6 - Olha e aponta para mostrar alguma coisa 7 - Tem iniciativa para passar algum acontecimento 8 - Busca o contato com iniciativa para se divertir 9 - Mostra interesse nas experiências de outras pessoas <p>Expressão facial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Expressões faciais condizentes com o momento, com qualquer intensidade. 2 - Tem episódios de expressão facial adequadas 3 - Breves momentos de expressão facial durante uma interação 4 - Apresenta expressões faciais de acordo com o momento, porém exageradamente 5 - Identifica e diferencia expressões faciais de outros 6 - Emite algumas expressões faciais de forma exagerada 7 - Utiliza o sorriso de maneira adequada durante uma interação social 8 - Demonstra com iniciativa uma gama de expressões faciais 9 - Responde de forma adequada às expressões faciais de outras pessoas 	<p>Imitação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Apresenta comportamento imitativo, com ajuda física e verbal. 2- Consegue imitar comportamentos simples de um adulto com estímulo e assistência 3- Imita comportamentos de coordenação grosseira (ex: levantar, sentar, bater as mãos) 4- Imita comportamentos simples como bater palmas e emitir sons isolados. 5- Aprende comportamentos de autoajuda básicos por observação (ex: lavar as mãos, escovar os dentes) 6- Aprende brincadeiras e esportes iniciais adequadamente (ex: jogar bola na cesta) 7- Consegue imitar traços simples em sequência 8- Consegue imitar comportamentos complexos de outra pessoa 9- Aprende novos comportamentos sem ser especificamente ensinado a fazê-lo <p>Comportamento Empático</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Consegue conter o impulso de pegar o que quer de outra pessoa, com a ajuda de um adulto. 2- Aceita compartilhar brinquedos e doces com outras crianças, com ajuda física e verbal de um adulto 3- Demonstra frieza emocional diante de outras crianças chorando 4- Aceita a divisão de doces sem grandes explosões de raiva, quando feita por um adulto 5- Divide guloseimas com outras crianças quando orientado por um adulto 6- Tem iniciativa para dividir, compartilhar e acolher outra pessoa 7- Consegue perceber o que outra pessoa está sentindo, através dos sinais emitidos 8- Percebe e sente-se comovido pelos sentimentos de outra pessoa
---	--

NOME:
DATA:



ACADEMIA DO AUTISMO

MEUS PROGRESSOS



2

DESENVOLVIMENTO SENSORIAL E COGNITIVO

Hiperatividade

- 1- Dorme por mais de 5 horas seguidas, mesmo que se mexa diversas vezes durante o sono.
- 2- Apresenta algum controle em situações de perigo.
- 3- Anda de mãos dadas em vez de correr, pular e saltitar.
- 4- Brinca de forma agitada mas dificilmente esbarra nas pessoas e nos móveis.
- 5- Alimenta-se a maior parte da refeição sentado.
- 6- Assiste TV sorrindo e/ou doidado em vez de pé.
- 7- Consegue ficar sentado por algum tempo mesmo sem distrações.
- 8- Consegue participar de brincadeiras calmas.
- 9- Concentra-se nas atividades mantendo o foco pelo tempo necessário.

Flexibilidade

- 1- Com insistência, consegue aceitar qualquer tentativa de mudança ou ajuda em atividades.
- 2- Resiste ativamente a mudanças na rotina, mas é possível modificar sua antiga atividade.
- 3- Permite participações nas atividades interativas rígidas/repetitivas escolhidas por ela.
- 4- Lida fácil e calmamente com limites impostos dentro de um ambiente com suporte.
- 5- Interage facilmente, demonstrando interesse pela atividade dos outros.
- 6- Com ajuda, consegue lidar com a exposição a diferentes estímulos sensoriais em ambientes típicos e apropriados para a idade.
- 7- Permite que você a auxilie dentro das atividades interativas e repetitivas escolhidas por ela.
- 8- Lida fácil e calmamente com quase todas as transições para novos ambientes e situações não estruturadas.

Atenção compartilhada

- 1- Espontânea dentro de diversos tipos de atividades.
- 1- Atende pelo nome quando chamado, mesmo de relance.
- 2- Mantém ao menos alguns segundos de atenção nas brincadeiras propostas.
- 3- Demonstra interesse por um brinquedo/objeto de outra pessoa.
- 4- Inclui outra pessoa na brincadeira quando esta abandona a atividade.
- 5- Segue instruções simples (ex: sente-se, venha cá).
- 6- Aguarda a resposta do falante sem dispensar-se.
- 7- Mostra algo que viu, aconteceu ou fez.
- 8- Junta-se à outra pessoa por iniciativa própria.
- 9- Brinca trocando turnos, respeitando as regras do jogo e a vez de cada um.

Resposta emocional

- 1- As respostas emocionais são intensas mas adequadas a situação.
- 2- É possível compreender suas emoções mesmo que apresente algumas caretas e rigidez na ausência de estímulos.
- 3- É possível alterar o humor, com insistência.
- 4- Apresenta reações inibidas ou excessivas mas condizantes com a situação.
- 5- Demonstra emoções diferentes e flexíveis.
- 6- Em certas situações, apresenta reações exageradas para o evento.
- 7- Apresenta tipo de resposta emocional adequada, porém com grau alterado.
- 8- Resposta emocional adequada a situação e à idade.
- 9- Expressão facial, postura e conduta adequados à situação.

DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Estereotípias

- 1 - Apresenta reduzidas estereotípias motoras amplas com o corpo.
- 2 - Apresenta poucos comportamentos estereotipados com as mãos e olhos.
- 3 - Produz sons com sentido, mesmo que grite e utilize a boca pra auto estimulação.
- 4 - Manipula adequadamente objetos, mesmo que para proporcionar estímulo sensorial.
- 5 - Utiliza objetos e normas sociais adequadamente, mesmo que de forma excessiva/rigorosa.
- 6 - Possui uma habilidade intelectual alta, mesmo que seja fragmentada.
- 7 - Obsessão por assuntos e objetos específicos.
- 8 - Apenas em momentos ociosos, apresenta movimentos repetitivos.
- 9 - Movimentos repetitivos adequados em forma e intensidade.

Atividades de vida diária

- 1- Retira a roupa sozinha.
- 2- Alimenta-se com ajuda de um adulto.
- 3- Escova os dentes com a ajuda de um adulto.
- 4- Alimenta-se sozinha.
- 5- Escova os dentes sozinha.
- 6- Veste-ea, com lava ajuda.
- 7- Enxaboa o corpo enquanto toma banho.
- 8- Faz xixi no banheiro.
- 9 - Faz cocô no banheiro.

Coordenação motora

- 1- Baixo tônus e baixa força muscular.
- 2- Consegue executar movimentos hábeis.
- 3- Adquire o movimento de pinça (ex: colocar moedas no cofre).
- 4- Consegue controlar sua força.
- 5- Segura lápis e talher adequadamente.
- 6- Adquire habilidades motoras grossa como pular, jogar a bola e pedalar.
- 7- Adquire habilidades motoras fina como recortar e rasgar.
- 8 - Coordenação motora grossa sem grandes déficits.
- 9 - Coordenação motora fina sem grandes déficits.

Alimentação

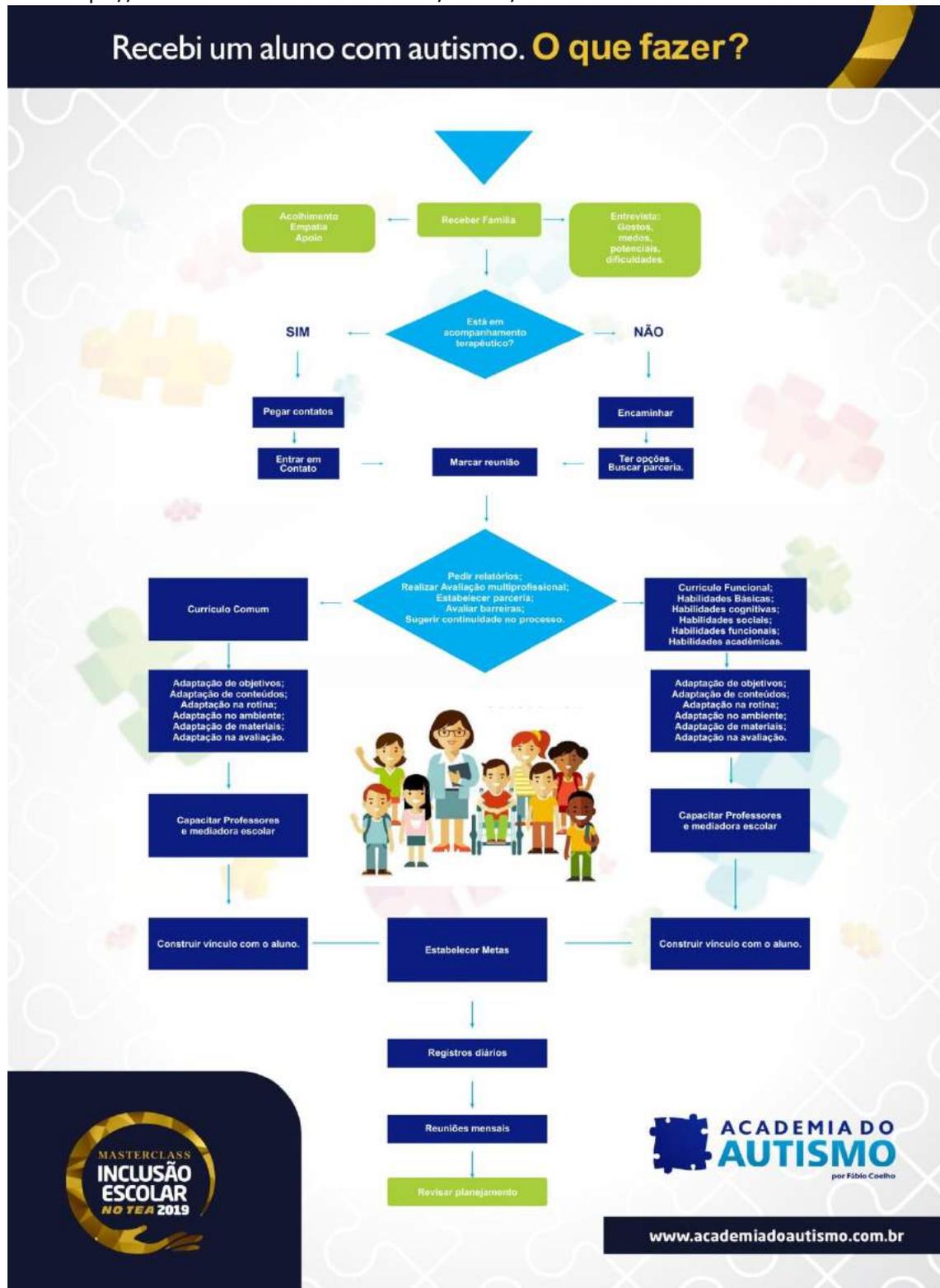
- 1 - Alimenta-se de sólidos, mesmo que apresente Dieta extremamente limitada.
- 2 - Realiza ao menos 2 refeições por dia, ainda que tenha variabilidade alimentar restrita.
- 3 - Realiza ao menos 4 refeições por dia, mesmo com forte preferência por alimentos específicos.
- 4 - Come alimentos variáveis, mesmo que dê preferência a marcas específicas.
- 5 - Aceita comida que difere em textura e cor das comidas usuais.
- 6 - Aceita comida de múltiplas cores e texturas.
- 7 - Consegue comer uma boa quantidade da refeição sentado à mesa.
- 8 - Experimenta novos alimentos.
- 9 - Dieta equilibrada e balanceada.

NOME:

DATA:

Anexo 15 – Modelo de passo a passo ao receber um aluno com TEA

Link: <https://www.nossomundoazul.com.br/cursos/semana-da-inclusao-escolar-no-tea-2019>



Anexo 16 - Questionário utilizado junto a família

Link: <https://www.nossomundoazul.com.br/cursos/semana-da-inclusao-escolar-no-tea-2019>

Nome: _____ Data da Avaliação: ____/____/____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: F ____ M ____

Escola: _____ Série: _____ Canhoto/Destro: _____

Responsável durante a entrevista: Mãe ____ Pai ____ Avó ____ Outros _____

Pais casados? _____ Separados? _____

Se, houve separação ou divórcio, quando anos a criança tinha na época? _____

Brevemente, descreva seu filho?

Lista de Comportamentos

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dificuldade na fala | <input type="checkbox"/> Há freqüente mau humor/irritação |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade na audição | <input type="checkbox"/> Há freqüente pesadelos |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade na linguagem | <input type="checkbox"/> Há dificuldades para dormir |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade na visão | <input type="checkbox"/> Balança-se para frente e para trás |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade na coordenação | <input type="checkbox"/> Alimenta-se mal |
| <input type="checkbox"/> Prefere brincar sozinho | <input type="checkbox"/> É teimoso |
| <input type="checkbox"/> Não se relaciona bem com irmãos | <input type="checkbox"/> É muito agitado/inquieto |
| <input type="checkbox"/> É agressivo | <input type="checkbox"/> É grosseiro |
| <input type="checkbox"/> É tímido ou introvertido | <input type="checkbox"/> É impulsivo/age sem pensar |
| <input type="checkbox"/> Não é muito interessado nas pessoas | <input type="checkbox"/> Apresente comportamento ousado |
| <input type="checkbox"/> Coloca-se em situações que podem ser perigosas | <input type="checkbox"/> É lento para aprender |
| <input type="checkbox"/> Tem algum medo, hábito ou tic (descreva) | <input type="checkbox"/> Desiste facilmente |
| <input type="checkbox"/> Molha a cama | <input type="checkbox"/> Não se relaciona bem com os amigos |
| <input type="checkbox"/> Rói a unha | <input type="checkbox"/> Distraído |
| <input type="checkbox"/> Chupa o dedo | <input type="checkbox"/> Agrida outras pessoas (verbal/fisicamente) |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade em fazer amigos | <input type="checkbox"/> Dificuldade em inibir o comportamento |
| <input type="checkbox"/> Necessita de muita atenção dos pais | <input type="checkbox"/> Baixa tolerância à frustração |

Sono: 7-9 h mais de 9h 4-5 h menos de 4 h

- Diagnosticado com distúrbio de sono
 Dificuldade em adormecer
 Acorda muito cedo
 Dificuldade em voltar a dormir, caso acorde de madrugada
 Muita dificuldade para acordar

Apetite:

- Pouco apetite
 Excessivo apetite
 Compulsivo

Habilidade social:

- Cooperativo Responsável
 Assertivo Empático

Problemas Comportamentais:

- Externalização Internalização Hiperatividade Impulsividade

Mais ou menos, quantos amigos íntimos seu filho/a tem?

(não incluir irmãos)

- nenhum 1 2 ou 3 4 ou mais

Mais ou menos, quantas horas por semana seu filho/a brinca com amigos fora da hora regular do colégio?

- menos de 1 1 ou 2 3 ou mais



Comparado com outros da mesma idade, como é seu comportamento nas seguintes áreas:

	Pior	Igual	Melhor	() filho único
a. relacionamento com os irmão	()	()	()	
b. relacionamento com outra crianças	()	()	()	
c. relacionamento com os pais	()	()	()	
d. brinca e trabalha sozinho	()	()	()	

Desempenho escolar:

	Abaixo da média	na média	superior à media
Leitura	()	()	()
Escrita	()	()	()
Matemática	()	()	()
Atenção/organização	()	()	()
Linguagem	()	()	()

Seu filho/a recebe (ou já recebeu) reforço escolar? () Não () Sim - qual série? _____

Seu filho/a já repetiu algum ano escolar? () Não () Sim - qual série? _____

Seu filho/a apresenta algum problema escolar ou comportamental?

() Não () Sim

Descreva: _____

Quando esses problemas começarem?

Descreva: _____

Seu filho/a apresenta algum distúrbio ou doença (tanto física quanto mental)? () Não () Sim

Descreva: _____

Seu filho/a faz uso de algum medicamento? () Sim () Não

Quais? _____

Seu filho/a possui algum hábito ou tique? () Sim () Não Qual? _____

Qual a sua maior preocupação em relação ao seu filho/a?

Quais os gostos e interesses de seu filho/a?

Por favor, descreva as qualidades do seu filho/a?

Na sua opinião, quais as dificuldades e barreiras que podemos encontrar?

Por favor, se houver algum problema que seu filho/a tenha e ainda não conversamos, poderia me passar?
