



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EUNICE MARLI JANDT**

**AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Erechim  
2019

EUNICE MARLI JANDT

**AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação  
apresentado como requisito para obtenção de  
grau de Licenciado em Pedagogia pela  
Universidade Federal da Fronteira Sul –  
Campus Erechim.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Zoraia Aguiar  
Bittencourt.

Erechim  
2019



### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Jandt, Eunice Marli

As Possibilidades e os Desafios do Trabalho com Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Perspectiva dos Professores do Norte do Rio Grande do Sul / Eunice Marli Jandt. -- 2019.

79 f.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Pedagogia-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Autismo. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Alfabetização. 4. Inclusão. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

EUNICE MARLI JANDT

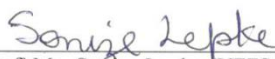
**AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO TRABALHO COM ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 11/12/2019

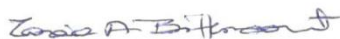
BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>ª</sup> Me. Sonize Lepke (UFSF/Erechim)



Prof<sup>ª</sup> M<sup>ª</sup>. Maria Salete de Moura Torres (SMEd/Erechim)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zoraia Aguiar Bittencourt (UFSF/Erechim)

Dedico este trabalho a todos os profissionais que ajudam no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças e adultos com o Transtorno do Espectro Autista e a todos os que lutam a favor das pessoas com autismo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que esteve ao meu lado em todos os momentos, dando-me sabedoria para a realização deste trabalho, sempre me lembrando do amor sacrificial do nosso Salvador. Desejo que essa tarefa de alfabetizar crianças, com autismo ou não, me inspire a seguir os passos de Jesus, quando diz: “amem uns aos outros, assim como eu vos amei” (João 15.12).

Agradeço ao meu esposo Flávio pelo companheirismo, pelo amor e pelo apoio incansável, ouvindo minhas reclamações e choros, dizendo “Tu és capaz! Lute!”.

Agradeço a minha filha Ana Flávia, que amo tanto, por ter me incentivado juntamente com o seu pai para voltar a estudar e encarar os estudos universitários, além de sermos apoio uma para a outra no Trabalho de Conclusão de Curso e Trabalho Final de Graduação.

Às amigas que estiveram ao meu lado, que não vou nomear para não deixar ninguém de lado, que diziam “Você vai conseguir! Nós vamos conseguir!”.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS, e aos professores da graduação que souberam olhar e valorizar a especificidade de cada docente, entendendo o sofrimento e as dificuldades que passei na graduação, tornando-se exemplos de ser docente.

Em especial, agradecimento a minha orientadora Professora Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt, que, no decorrer da graduação, conheci e aprendi a admirar como docente e como pessoa. Agradeço também por ter me confiado a oportunidade de ser sua orientanda, pela paciência e carinho.

E a todos que, direta e indiretamente, contribuíram com esta pesquisa.

“Autismo: precisamos falar sobre isso... até que toda a gente entenda”. (Associação Pandorga).



## RESUMO

O presente estudo tem como tema *As Possibilidades e os Desafios do Trabalho com Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Perspectiva de Professores do Norte do Rio Grande do Sul*. O objetivo geral é investigar as possibilidades e os desafios da alfabetização de crianças com autismo na perspectiva de professores do norte do Rio Grande do Sul, sendo os objetivos específicos entender o conceito de Autismo, qualificar as pesquisas relacionadas com a alfabetização da criança com Autismo, relacionar as características da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de alfabetização, compreender como a alfabetização pode contribuir para o desenvolvimento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista e caracterizar os métodos de alfabetização utilizados por professores do norte do Rio Grande do Sul no trabalho com crianças com autismo. Estudos realizados por Ana Maria S. Rios de Mello (2001), Wing e Gould (1979) e descritos também no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014), entre outros, apontam que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma deficiência que interfere na comunicação, na imaginação e na interação, dificultando, assim, o desenvolvimento da criança. Os autores mais utilizados na pesquisa foram Nascimento (2016), Bruno (2016), Farias (2017), Lima (2017), Garcia (2018), Battisti; Heck (2015); Perin (2015), Machado; Luterek (2016), Epifanio (2018), Camargo (2015), Gil (1946), Morosini (2014), bem como leis que dão fundamentos para a inclusão de pessoas com autismo. Os métodos utilizados para a pesquisa foram Revisão Bibliográfica, Análise Documental, Estado de Conhecimento e Pesquisa de Campo com realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores regentes de turma e cinco docentes que estão atuando na fase de alfabetização na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti – Erechim/RS e uma professora que atua no município de Erechim/RS, totalizando 12 docentes entrevistadas. Após a realização das entrevistas, foi feita a Análise de Conteúdo das respostas dos questionários sobre a inclusão e a alfabetização de crianças com autismo. As professoras entrevistadas, em sua maioria, utilizam o método tradicional, porém completam suas respostas afirmando que fazem uma mistura de métodos. As possibilidades de alfabetizar crianças com autismo relatadas pelas professoras entrevistadas estão direcionadas para o fato de acreditarem que crianças com autismo possuem capacidade de serem alfabetizadas, dependendo do grau de autismo que apresentam. Destacam, ainda, como possibilidades a defesa de que essas crianças são inteligentes, cheias de possibilidades. O apoio da família e da escola, aceitação e ajuda dos colegas em sala de aula são relatos que possibilitam a alfabetização desta criança. Por meio das entrevistas e dos referenciais teóricos, pode-se afirmar que as possibilidades de se alfabetizar uma criança com TEA são inúmeras, assim como os desafios também são muitos. Os desafios apontados pelas professoras se referem ao fato de que crianças com autismo são capazes de aprender a ler e a escrever, dependendo do grau de autismo que a criança possui e se é acompanhada ou não por alguma comorbidade. Conclui-se que a alfabetização dá às crianças a possibilidade de um desenvolvimento integral e autônomo, resultando participação social de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na sociedade.

**Palavras-chave:** Autismo. Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização. Inclusão.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA .....</b>	<b>14</b>
<b>3 ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....</b>	<b>20</b>
3.1 CONHECENDO MAIS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	26
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>37</b>
<b>5 ERECHIM: CIDADE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>43</b>
5.1 A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS .....	43
5.2 CONHECENDO A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LUIZ BADALOTTI .....	48
5.3 OS SUJEITOS DA ENTREVISTA – QUEM SÃO? .....	50
5.4 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA .....	54
5.5 AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	57
5.6 FORTALECENDO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA .....	59
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os seres humanos, desde o início dos tempos, buscam meios para se comunicar, sendo para expor suas ideias, vontades e, inclusive, para poder se relacionar com outras pessoas. Desta maneira, a comunicação acaba por ser indispensável para viver em sociedade (KINOSHITA, 2019). Em relação ao indivíduo com autismo, este olha, sente e compreende o mundo de forma muito diferente das pessoas não autistas, sendo que alguns são independentes, porém há outros que têm dificuldades de aprendizagem relacionadas com o autismo e necessitarão de ajuda especializada por toda a vida (KIRST, 2015a), inclusive para comunicar suas vontades, suas ideias, seus sentimentos. Portanto, professores e toda a comunidade precisam adentrar ao mundo autista, que é particular, e olhar para o mundo da mesma perspectiva que eles o veem (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Para tal, é necessário conhecer um pouco deste universo.

O primeiro caso de autismo foi diagnosticado no mundo em 1906. Desde então, Autismo se caracteriza pela dificuldade de comunicação do indivíduo com as outras pessoas, sendo que estas dificuldades vão além do relacionamento com o outro, influenciando também a comunicação com o mundo exterior a ele. Nesta perspectiva, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014, p. 53) informa que as características do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são:

Prejuízo persistente na comunicação social e na interação social [...], padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário.

Em relação à comunicação do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ele necessita que a linguagem seja adaptada ao nível em que ele se encontra, pois alguns mostram pouco ou nenhum controle da fala.

Segundo Bonotto (2015, p. 6),

as dificuldade na comunicação são um dos marcos no autismo. Estima-se que 33 a 50% das crianças autistas possuem alguma dificuldade quanto ao desenvolvimento da linguagem funcional e comunicativa. Esses números incluem não apenas as pessoas que não falam ou usam poucas palavras, mas, também, as pessoas que conseguem usar uma gama de palavras e construir sentenças.

Entender a evolução da comunicação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma necessidade para assegurar a inclusão e o desempenho da cidadania. Dar oportunidades e possibilidades de desenvolver a comunicação e a linguagem verbal, falada ou escrita ajuda significativamente para que consigam se comunicar (BONOTTO, 2015).

Especialmente em relação à alfabetização, que exige muito quanto à comunicação, podemos dizer que alfabetizar qualquer criança já é um desafio, e a dificuldade em alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista é muito maior, pois “alunos autistas e os neurotípicos, aqueles que não apresentam sintomas aparentes, levavam muitos anos para aprender” (NASCIMENTO, 2016, p. 2), dependendo do grau de autismo que estes indivíduos apresentavam. Da mesma forma, acontece com crianças com TEA que possuem sintomas em um grau maior de TEA, o que, geralmente, está relacionado com outra deficiência.

No ano de 2008, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou que o Dia Mundial do Autismo seria no dia 2 de abril (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2019). Esta foi uma forma de tornar o autismo mais conhecido, chamando a atenção de todos, saindo de condição de tabu (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). A cor azul foi escolhida para representar o autismo pelo fato que o transtorno acomete em sua maioria meninos. No dia 02 de abril, muitos monumentos mundiais são iluminados com a luz azul, a cor que representa o autismo (HENRIQUES, 2018).

A criança com autismo, na maioria das vezes, não é incluída na sociedade em que vive, não sendo diferente na escola e em sala de aula, o que, muitas vezes, faz com que o professor não saiba como trabalhar com a criança, deixando-a de lado. No entanto, no Art. 3º da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), a criança com autismo tem direito à educação inclusiva e à ajuda de um profissional especializado.

No decreto 8.368, de 02 de dezembro de 2014, no Art. 4º, § 2º, diz que, se for comprovada a necessidade de ajuda para um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista ou com outra deficiência, a criança com TEA tem o direito de acompanhamento especializado no contexto escolar, ou seja, a presença de um professor bidocente<sup>1</sup> em sala de aula. Já no Art. 5º, se a instituição de ensino recusar a matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor da escola e determinará pelo cumprimento que trata o caput do art. 7º da Lei nº 12.764, de 2012, que é a

---

<sup>1</sup> Professor bidocente ou professor de apoio é o professor que trabalha juntamente com o professor regente de turma em uma classe em que há inclusão de alunos deficientes “dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 24).

cobrança de multa, sendo que qualquer um pode denunciar a recusa da matrícula destes indivíduos, que deverá comunicar a recusa aos órgãos responsáveis (Art. 6º e 7º do decreto).

Nesta perspectiva, a escola deverá efetivar a inclusão e a adaptação dos discentes com TEA. Para que isso aconteça, é necessário dar condições de adaptação para que eles não sofram, “tendo em vista que suas características cognitivas, seus processos executivos de percepção, controle emocional, comunicação, compreensão, sua fragilidade emocional e relacional o distinguem dos outros” (NASCIMENTO, 2016, p. 14).

Nessa direção, este Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *As possibilidades e os desafios do trabalho com alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores do norte do Rio Grande do Sul*, tem como objetivo geral investigar as possibilidades e os desafios da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores do norte do Rio Grande do Sul.

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos específicos: entender o conceito de autismo; qualificar as pesquisas relacionadas com a alfabetização da criança com autismo; descrever as características da inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de alfabetização; compreender como a alfabetização pode contribuir para o desenvolvimento de um aluno com Transtorno de Espectro Autista e caracterizar os métodos de alfabetização de crianças com autismo em escolas do norte do Rio Grande do Sul. Para atingir tais objetivos, os caminhos metodológicos escolhidos foram Revisão de Literatura, Análise Documental, Estado de Conhecimento e Pesquisa de Campo.

Para melhor apresentá-los, os capítulos desta pesquisa foram divididos ao longo do texto da seguinte maneira: num primeiro momento, será feita uma explanação sobre a *Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Sociedade e na Escola*, na qual se apresenta o surgimento do autismo e as leis que regulamentam o Transtorno do Espectro Autista na sociedade e na escola, dando aos indivíduos com autismo o direito à inclusão escolar e na sociedade.

No capítulo 3, *Alfabetização da Criança com Transtorno do Espectro Autista*, se discute a história da alfabetização no Brasil, incluindo a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, defendida por Ferreiro e Teberosky (1999), bem como a alfabetização de crianças com autismo.

Nesse mesmo capítulo, na seção 3.1 *Conhecendo mais Pesquisas sobre Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista*, é apresentada uma pesquisa de Estado de Conhecimento sobre o que vem sendo pesquisado sobre a alfabetização e o autismo em dissertações, artigos e trabalhos de conclusão de curso.

No capítulo *Metodologia*, são apresentadas as escolhas metodológicas utilizadas na pesquisa sobre o tema definido para a investigação.

O capítulo 6, *Erechim: cidade referência em Educação Inclusiva*, retrata a história da Educação Inclusiva no município de Erechim, assim como apresenta a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti, que foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Erechim para a realização da presente pesquisa por ser referência em inclusão de crianças com autismo no município. Foram realizadas entrevistas com docentes da escola que atuam como professores de alfabetização com crianças incluídas em suas salas de aula, investigando como é realizada a inclusão delas neste ambiente. Neste capítulo, também serão apresentadas as possibilidades e os desafios de alfabetizar uma criança com autismo, incluindo sugestões dos professores para fortalecer a inclusão dos alunos com autismo e a alfabetização dos mesmos.

E, por fim, será apresentado o que se concluiu com as investigações realizadas com professores e bidocentes de uma escola municipal de Erechim/RS e com uma professora que atua no município de Erechim/RS.

## 2 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

O primeiro relato literário sobre o autismo foi feito pelo psiquiatra suíço Plouller, em 1906, quando estudou pacientes com esquizofrenia precoce e, em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler difundiu o termo definindo o autismo como ausência com a realidade, ou seja, dificuldade na comunicação com outras pessoas e com o mundo externo (BERNARDES; SIMONASSI, 2016). Em seu livro *Autismo, guia prático*, Ana Maria S. Rios de Mello (2001, p. 11) define o autismo como “uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação”, sendo que a expressão autismo é originária do grego, que significa “de si mesmo” (FERRARI, 2007).

O psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, estudou distúrbios psiquiátricos em crianças, em que observou situações neurológicas que eram caracterizadas pela incapacidade de se relacionar com outros indivíduos, assim como o desenvolvimento cognitivo (ANDRADE, 2017), publicando também os primeiros estudos sobre o autismo infantil.

Neste mesmo período, Silva (2009) coloca que o pediatra Hans Asperger defendeu na Alemanha a sua tese, que propunha um conjunto de sinais idênticos aos relatados por Kanner e, após alguns anos, Lorna Wing investigou os estudos de Kanner e Asperger, dando origem, assim, ao termo Asperger para as particularidades descritas por Kanner. O que diferenciava os estudos de Kanner e Asperger é que Kanner defendia que as crianças não se comunicavam, tinham comprometimento na linguagem e não tinham deficiência mental, já Asperger protegia a ideia de que as crianças se comunicavam como adultos e que o QI variava entre o gênio e cognitivamente procrastinado (ANDRADE, 2017), sendo que, mesmo tendo realizado estudos na mesma época, um não sabia das pesquisas do outro.

Na década de 1950, o psiquiatra Bruno Bettelheim difundiu o autismo como “Refrigerator mother”, ou seja, “mãe geladeira”, em que culpava a mãe pela condição do filho ser autista, que não os norteava para encarar o mundo. No entanto, este conceito foi desmistificado, pois estas mesmas mães tinham outros filhos que não viviam na mesma situação, que interagiam como o mundo (ANDRADE, 2017).

O autismo foi considerado uma condição de esquizofrenia infantil até o ano de 1979, quando Wing e Gould propuseram uma tríade para diagnosticar os déficits na comunicação, socialização e imaginação e, em 1980, a 3ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) colocou o autismo como um transtorno de desenvolvimento

(CAMINHA, 2016). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) informa que o transtorno varia de acordo com a gravidade, nível de desenvolvimento e idade cronológica, passando-se a usar a terminologia Espectro.

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014, p. 53).

O autismo não tem uma causa definida, mas se crê que a razão seja anomalias em certa parte do cérebro ou, ainda, de origem genética, porém nada que seja decisivo, podendo ainda ser dificuldades ocorridas no período de gestação ou durante o parto (MELLO, 2001). Neste sentido, Kirst (2015b) afirma que há pesquisas que indicam associações de condições genéticas e ambientais como sendo possíveis agentes pela mutação no desenvolvimento do cérebro. Além disso, o diagnóstico do transtorno autista é de difícil confirmação por não terem exames específicos, sendo feito por observação de atitudes comportamentais e com entrevistas com os pais ou responsáveis (APAE BRASIL, 2017).

Quanto ao indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista, além de apresentar distúrbios na comunicação, interação social e na imaginação social, característicos do TEA, “cerca de 70% das pessoas podem apresentar um transtorno mental comórbido<sup>2</sup>, e 40% podem ter dois ou mais transtornos mentais comórbidos” (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014, p. 58). Os autistas podem ter comorbidades, físicas ou mentais, como transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), “transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtorno de ansiedade, transtornos depressivos” (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014, p. 58-59), além de transtorno do sono, gripes e resfriados, transtornos alimentares, transtorno opositivo-desafiador (TOD), entre outros.

Por enquanto, não foram criados medicamentos próprios para o TEA. Os fármacos (medicamentos) vêm para tratar as comorbidades que acompanham alguns casos de autismo.

Os medicamentos têm como objetivos certos sintomas acessórios quando indicam sofrimento e/ou prejudicam intensamente a convivência da pessoa com TEA em seu meio familiar, escolar e em outros âmbitos. Dentre esses “sintomas-alvo” se destacam as condutas agressivas e autolesivas, os episódios de raiva e descontrole, as dificuldades para conciliar o sono e a inquietude extrema. Algumas estereotípias motoras ou comportamentos repetitivos também podem ser atenuados com o uso de medicação psiquiátrica (BRASIL, 2015, p. 89).

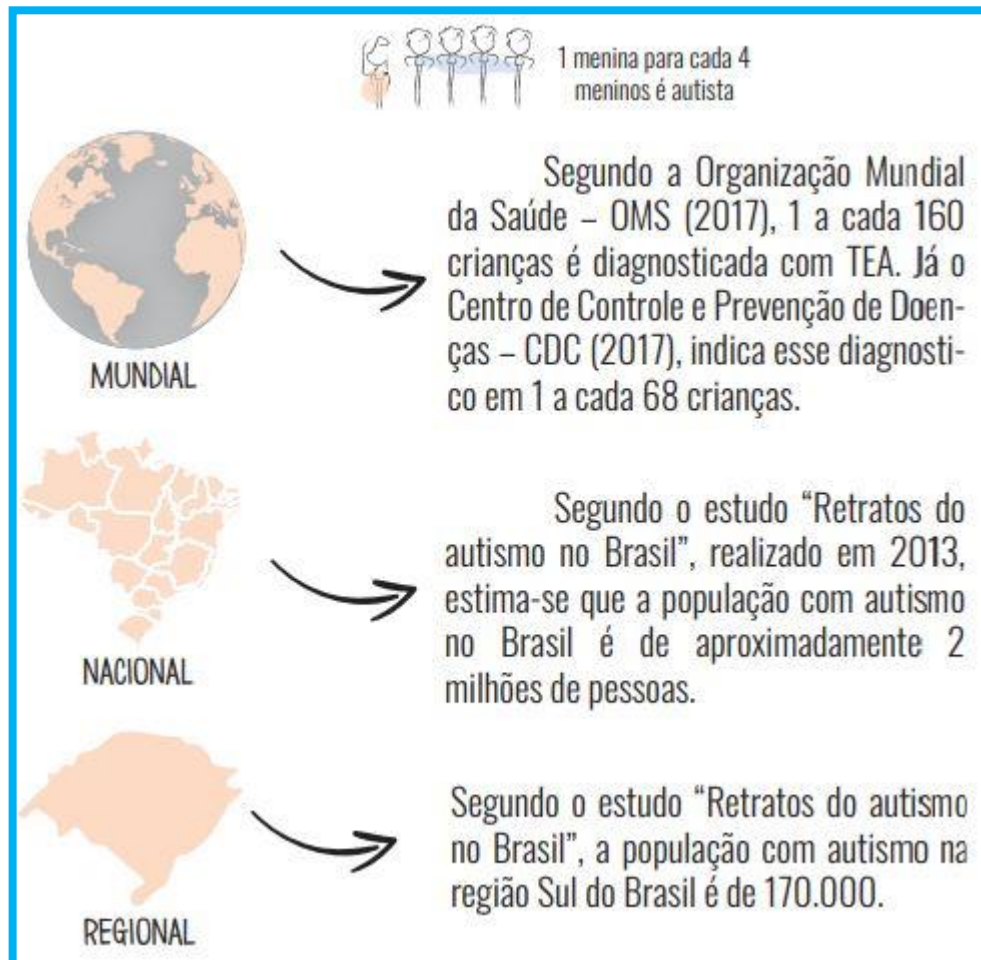
---

<sup>2</sup> É quando a pessoa possui duas ou mais doenças ao mesmo tempo. No caso da criança com autismo, ela apresenta o TEA e pode apresentar mais uma comorbidade, como, por exemplo, o TDAH.



Os casos de autismo até há pouco tempo eram de uma ocorrência a cada 500 crianças nascidas, sendo que os casos estão aumentando de maneira relevante e, ainda, os casos são mais frequentes nos meninos do que em meninas (APAE BRASIL, 2017), como podemos observar na **Figura 1**.

**Figura 1:** Estatísticas sobre crianças diagnosticadas com TEA



**Fonte:** GARAVELO (2018, p. 6)

A APAE BRASIL (2017) ainda coloca que o autismo, por ser um espectro, engloba múltiplos e distintos graus de funcionamento, como o “Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Autismo Atípico, Autismo de Alto Nível Funcional, Perturbação Semântica-Pragmática, Perturbação de Espectro do Autismo (ADS)”. Para o tratamento, é possível encontrarmos profissionais de várias áreas, conforme a necessidade de cada criança que tem algum tipo de espectro, não havendo no momento uma “cura” para o autismo” (KIRST, 2015b, p. 15).

O indivíduo que é diagnosticado com os transtornos invasivos do desenvolvimento, muitas vezes, é excluído das vivências sociais, incluindo a escola. Para garantir o acesso dele

nesta instituição, há várias leis para assegurar que ele possa ter acesso à educação e de qualidade, com professores que tenham formação especializada, além de instituições de ensino que estejam preparadas para receber estas pessoas.

Na presente pesquisa foram analisadas leis que garantem o processo inclusivo diante o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista ou Autismo. Para melhor compreensão das leis que foram analisadas, será apresentado abaixo um quadro.

**Quadro 1:** Fundamentação Legal para a inclusão de pessoas com autismo na escola e na sociedade

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL			
	ANO	LEGISLAÇÃO	DATA DA LEI
L E I S	1988	Constituição da República Federativa do Brasil	05 de outubro de 1988
	1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990
	1996	Lei de Diretrizes e Bases	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
	2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Lei nº 12.764, de 12 de dezembro de 2012
	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015

**Fonte:** Elaborado pela autora

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 coloca no Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação” (BRASIL, 1988, p. 123), afirmando que todos têm direito à educação, e isso inclui o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista. Da mesma forma, o Art. 208 fala que o Estado deve garantir a ajuda especializada para os portadores de deficiência na rede de ensino regular (BRASIL, 1988), bem como no Art. 54 do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990).

Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 dispõe no Art. 4º que é “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Além disso:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Em 27 de dezembro de 2012, foi aprovada a Lei nº 12.764, a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em que é considerado no Art. 1º, § 1º, que um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista mediante a lei é caracterizado com a síndrome conforme está descrito na lei nos incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

Posteriormente foi aprovada a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante a igualdade de oportunidades e direitos como qualquer outra pessoa.

Um desses direitos é o direito a aprender a ler e a escrever, ser alfabetizado. No processo de se alfabetizar uma criança, a leitura abrange reconhecer a palavra escrita, sendo desta forma que aprender escrever vem após a criança passar pelo aprendizado da leitura (MONTEIRO, 2010). Nesse sentido, a alfabetização de criança com TEA “tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social” (FOSSILE, 2017, p, 114). Assim sendo, isso é algo

transformador na vida de uma pessoa com autismo, que tem o direito à educação como qualquer outra pessoa. Portanto, é direito da criança com autismo frequentar o ensino regular e se alfabetizar, sendo uma das tarefas do professor ensiná-lo a empregar a linguagem para aprender outras competências, especialmente referentes à socialização (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012), sendo um processo significativo e indispensável, trazendo autonomia para todas as pessoas.

Alfabetizar um indivíduo é uma difícil incumbência, na qual se necessita conhecer a história da alfabetização. O professor mediador dessa atividade precisa ter esse conhecimento, até mesmo porque alfabetizar vai além de ensinar a ler e a escrever, é ampliar o conhecimento da criança, sendo ela com autismo ou não.

### 3 ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A alfabetização é um processo significativo para toda a humanidade, desde o início dos tempos até os dias de hoje, sendo indispensável para todos que fazem parte de uma sociedade letrada (BRUNO, 2016). Diante disso, todos têm direito a se alfabetizar, incluindo a pessoa com TEA. A alfabetização não é atual, pois a escrita tem mais de 5000 anos de história. Inicialmente eram ensinados em casa, em lugares privados de forma informal para somente depois a alfabetização ser ensinada em escolas públicas (FRADE, 2005). No Brasil, a história da alfabetização vem junto com a história dos métodos de alfabetização. No final do século XIX, desde a Proclamação da República, a educação brasileira começou a ganhar realce para uma nova ordem social e política, tornando os ignorantes instruídos, para transformar o país moderno e desenvolvido socialmente (MORTATTI, 2006).

Mortatti (2006) coloca que o Brasil passou por quatro momentos de alfabetização, os quais influenciaram os métodos de alfabetização. O primeiro momento foi a *metodização do ensino da leitura* (final do Império brasileiro), em que eram utilizados os “métodos de marcha sintética, que era da “parte” para o “todo”: da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons) partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p. 5), ou seja, começavam pelas letras, depois as sílabas, indo para as palavras, frases e, finalmente, chegando a textos. Em relação à escrita, faziam exercícios de caligrafia e ortografia, restringindo-se a cópias, ditados, construção de frases e o traçado certo da letra (MORTATTI, 2006).

A *instituição do método analítico* (1890 – 1920) foi o segundo momento, em que o método utilizado foi analítico, que foi influenciado pela pedagogia norte-americana, fundamentando-se na teoria didática de uma nova ideia de caráter biopsicofisiológico da criança. Este método ensina a ler a partir do “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7) e, para escrever, treinavam-se os exercícios de cópia e ditado, sendo utilizada a caligrafia (MORTATTI, 2006).

Mortatti (2006) afirma que o terceiro momento da alfabetização foi a *alfabetização sob medida* (1920 – 1970), a qual se constituía em unir os métodos sintéticos e analíticos, resultando no método misto ou eclético, que foi considerado mais rápido e eficaz, tornando-se uma nova tradição no ensino, “de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas

às de ordem psicológica” (MORTATTI, 2006, p. 10). Na questão da escrita, continua-se entendendo que é por meio do treino da caligrafia e ortografia que era ensinada paralelamente com a leitura.

O quarto período, *Alfabetização: construtivismo e desmetodização* (1980), surgiu como proposta educacional para reverter o fracasso escolar em relação à alfabetização, resultado das investigações feitas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e colaboradores, em que

o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006 p. 10).

A psicogênese da língua escrita foi uma pesquisa realizada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre o desenvolvimento da escrita e da leitura. Ferreiro foi discípula de Piaget, que defendia o construtivismo, em que a criança constrói o seu saber na relação com o meio em que vive. A pesquisa surgiu em um questionamento de cunho econômico-social: por que muitas crianças não aprendem a ler e escrever? Segundo as autoras, as causas deste problema seriam pela *deserção escolar* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), ou seja, o abandono da instituição de ensino pela ineficácia dos métodos tradicionais de ensino, sendo estes os métodos sintéticos (que partem do menor ao todo) e métodos analíticos (que partem do todo para a parte menor), já apresentados anteriormente. Na pesquisa, Ferreiro e Teberosky sondaram a escrita de crianças entre 4 a 11 anos, em que perceberam que, a partir da pré-escola, as crianças não erram, mas criam hipóteses para a sua escrita. Portanto, na pesquisa, perceberam que as crianças constroem o conhecimento, tal como defende a Teoria do Construtivismo, fundada por Piaget<sup>3</sup> e defendida por Ferreiro e Teberosky.

Frade (2005, p. 40) define a psicogênese da língua escrita defendida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky como sendo

---

<sup>3</sup> Piaget foi um grande filósofo, que estudou a gênese psicológica do raciocínio humano, sendo os primeiros estudos realizados na França sobre a psicologia do desenvolvimento (MUNARI, 2010). Piaget classificou o desenvolvimento humano em quatro fases: 1ª como sensorio-motor, de 0 a 2 anos (citado acima); 2ª como pré-operatório ou simbólico, de 2 a 6-7 anos, em que a criança faz a transição entre a inteligência sensorio-motor para a inteligência representativa, sendo de caráter simbólico. “A criança trata as imagens como verdadeiros substitutos do objeto e pensa efetuando relações entre imagens. A criança é capaz de, em vez de agir em atos sobre os objetos, agir mentalmente sobre seu substituto ou imagem, que ela nomeia” (CAVICCHIA, 2014, p.11), ou seja, a capacidade de representar, brincar de faz de conta; 3ª como operatório concreto, de 7 a 11-12 anos, em que a criança tem a aquisição da reversibilidade lógica, construindo estruturas de natureza concreta; 4ª como operações formais, de 11 a 15- 16 anos, em que a criança adquire por completo o raciocínio lógico, sendo que este se desenvolve por toda a vida (CAVICCHIA, 2014).

uma teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivenciado pela criança na tentativa de compreender como a escrita funciona [...], mais do que pensar em métodos é preciso compreender os processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético.

A psicogênese da língua escrita é o processo pelo qual a criança passa para compreender a leitura e a escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) colocam em sua pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita que toda criança passa por cinco níveis ou hipótese de escrita para aprender a ler e a escrever. Foi elaborado o **Quadro 2** para compreensão dos níveis de escrita.

**Quadro 2:** Níveis de escrita conforme Ferreiro e Teberosky (1999)

<b>NÍVEIS DE ESCRITA SEGUNDO FERREIRO E TEBEROSKY - 1999</b>		
<b>NÍVEIS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA</b>
<b>Nível 1 e 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elabora traçados próprios, que caracterizam a escrita;</li> <li>- faz experiências de relação entre a escrita e o objeto mencionado;</li> <li>- espera que o nome escrito seja correspondente ao tamanho ou idade da pessoa, e não ao tamanho do nome do sujeito;</li> <li>- faz diferenciação entre o desenhar e a escrita;</li> <li>- a leitura é global.</li> <li>- são capazes de ler coisas diversas; necessita haver uma divergência objetiva nas escritas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na escrita a intenção abstrata do escritor é considerada mais que as diferenças concretas no resultado;</li> <li>- a correspondência se determina entre as características quantificáveis do objeto e as características quantificavam da escrita;</li> <li>- o grafismo estabelecido fica mais próximo às letras; respeitando dois requisitos básicos: a quantidade de letras jamais é menor que três e a diversidade de grafias, destacando a “escrita maiúscula de imprensa sobre a cursiva” (FERREIRO; TEBEROSKY; 1999, p. 208);</li> </ul>
<b>Nível 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valoriza o som de cada uma das letras que formam a escrita, em que cada letra vale uma sílaba, ou seja, hipótese silábica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a mudança qualitativa consiste em superar o estágio de uma relação entre partes do texto e parte da locução oral e trabalha pela primeira vez com hipótese de que a escrita simboliza partes sonoras da linguagem oral, ocultando temporariamente as condições de diversidade e de quantia pequena de caracteres.</li> </ul>
<b>Nível 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deixa hipótese silábica e percebe a necessidade de realizar uma investigação que vai adiante da sílaba confrontando “entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- torna-se mais clara quando a criança não possui uma ilustração aparente fixa;</li> </ul>

<p><b>Nível 5</b></p>	<p>- compreende cada caractere da escrita equivalente a cada valor sonoro menor que a sílaba, fazendo o reconhecimento sonoro dos fonemas das palavras que vai redigir se deparando com obstáculos específicos da ortografia, não dividindo as palavras na frase e empregando principalmente a letra de imprensa maiúscula para redigir.</p>	<p>- a letra de imprensa maiúscula começa a surgir para escrever.</p>
-----------------------	--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora

Como podemos observar, pensar a alfabetização sem métodos tradicionais, a partir de uma perspectiva construtivista de aprendizagem e dos resultados da pesquisa da psicogênese da língua escrita, significa, conforme Ferreiro e Teberosky, que elas percorrem um trajeto para entender o funcionamento da escrita, criando hipóteses. Para tal, o professor precisa ter conhecimento desses níveis de psicogênese para compreender como a língua escrita se constrói na mente da criança e poder ofertar a ela interações adequadas para o seu desenvolvimento. Portanto, alfabetizar uma criança é desafiador e algo muito sério para qualquer professor, pois

não se aprende ontem ou amanhã, aprende-se aqui, ou não se aprende. O tempo da aprendizagem é o presente, refere-se à entrega, ao processo de produzir ou adquirir coisas, de vivê-las e de aprender a partir desta experiência. Não importa se este presente é longo ou breve, mas sim o interesse, a qualidade das ações e os recursos mobilizados nos processos de interação do sujeito com seus objetos de saber (MACEDO, 2005, p. 182).

Nesse sentido, cada criança, seja ela com TEA ou não, tem a sua particularidade na hora de aprender, tem suas hipóteses em relação a como acreditam que se lê e se escreve. Essas hipóteses são construídas a partir da qualidade das interações que cada criança constrói com a leitura e a escrita desde que nasce, assim, um processo significativo para toda a humanidade, desde o início dos tempos até os dias de hoje, sendo indispensável para todos que fazem parte uma sociedade letrada (BRUNO, 2016). Diante disso, todos têm direito a se alfabetizar, incluindo a pessoa com TEA. O professor é um dos mediadores do trabalho de ensinar a criança a ler e a escrever, seja ela com autismo ou não. Nesse sentido, Cagliari (1998, p. 104) coloca que

alfabetizar é ensinar a ler a escrever. [...] o segredo da alfabetização é a leitura (decifração). [...]. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita.



No entanto, a alfabetização pode ser considerada como um processo que vai além de codificar e decodificar palavras, sendo a escola a principal encarregada para fortalecer essa competência nos indivíduos, e o professor tem o papel de empregar métodos pedagógicos para alcançar a alfabetização dos sujeitos (BORDIN, MIERWINSKI, 2015). A partir disso, e de tudo o que vimos até aqui, cabe, então, a pergunta: o que é alfabetizar? Alfabetizar, nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), será compreendido como “um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma crítica e dinâmica, constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social, como individual” (ABUD, 1985, p. 5), sendo essencial para se tornar um sujeito capaz, crítico e reflexivo da sua vida (SHIBUKAWA; CAPELLINI, 2013).

Retomando a discussão que intitula esse capítulo, alfabetizar a criança com autismo é, portanto, um desafio para o educador, uma vez que ela demonstra distúrbios de comportamento, porém elas passam pelas mesmas hipóteses de aprendizagem apresentadas por Ferreiro e Teberosky. Por outro lado, a criança com TEA delonga um período maior para aprender, dependendo qual o nível de autismo ela apresenta, exigindo uma dedicação maior do profissional, pois elas têm uma visão diferenciada de ver o mundo, entender as normas de convivências da sociedade, sendo a aprendizagem individual e objetiva mais produtiva para a criança com autismo (BRUNO, 2016).

O período de alfabetização para a criança com autismo é uma época que possui grandes obstáculos, pois alguns têm hiperlexia, aprendendo a ler sozinhos, até mesmo antes da fase da alfabetização, enquanto muitos vão precisar de ajuda psicopedagógica. Antes de a criança com autismo ser alfabetizada, ela necessita aprender a ficar sentada, permanecer na sala de aula, reconhecer e distinguir letras, marcar as iguais e as diferentes, sendo esta um pré-requisito para começar a aquisição da leitura e da escrita (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A criança, em sua primeira infância, “desenvolve habilidades de interação social que preveem atividades incessantes de trocas simbólicas. Na criança com autismo parece que a estrutura mental se desorganiza afetando as trocas simbólicas, a linguagem verbal e o comportamento motor” (BRUNO, 2016, p. 54-55). As crianças com autismo não fazem a mínima ideia do que representam os símbolos gráficos, tão importantes em uma sociedade que a leitura e a escrita são essenciais, pois os indivíduos com autismo até então não precisavam entender as letras. É como, por exemplo, se uma pessoa brasileira tivesse que aprender outra língua de um dia para o outro, algo que ainda não conhecem, que até então não

servia para nada. Neste sentido, primeiramente necessitamos dar significado para a aprendizagem (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 58), “a alfabetização precisa ter uma função, um objetivo para a criança como o funcionamento autístico<sup>4</sup> e, para isso, é preciso que tenhamos muita criatividade para adaptar materiais e inserir as letras na vida delas, de forma atraente e estimulante”. Para ajudar na alfabetização, a utilização de tecnologias com programas que motivem e ensinam estão tendo bons resultados, pois métodos como cores, jogos e sons contribuem para a concentração dessas crianças. Escolher ferramentas concretas e visuais torna mais eficiente a alfabetização. Para isso, precisamos conhecer as preferências dos indivíduos com autismo dos autistas para podermos facilitar a utilização dos recursos disponíveis, sendo, então, atividades pedagógicas de grande valia.

Para auxiliar na alfabetização das crianças com autismo, os materiais concretos, citados anteriormente, facilitam a aprendizagem, como, por exemplo, ver adultos lendo e escrevendo e deixá-los livres para manusear os materiais, como livros e cadernos, deixando-os rabiscar, bem como usar jogos pedagógicos. Com o incentivo de pais, responsáveis e educadores, a criança com autismo poderá aprender a ler e a escrever, respeitando o tempo que ele necessita para aprender. Para tal, o professor deverá encontrar qual a melhor estratégia para ser usada com cada estudante com autismo e repensar as suas ações durante as aulas para que melhor desenvolva os seus métodos de ensinar (BRUNO, 2016).

Juhlin (2002), em seu livro *O desenvolvimento da leitura e escrita com necessidades especiais*, alerta que as crianças com TEA exigem um tempo maior para aprender e do profissional um dedicação maior para ensiná-lo, pois crianças com autismo têm assimilação diferente do mundo, tendo uma dificuldade de entender normas, sendo a aprendizagem particular e concreta mais produtiva do que trabalhos feitos em grupo.

Segundo Cavicchia (2014), que tem estudos baseados em Piaget (1973), na fase sensório-motor a criança forma os primeiros pensamentos e expressões, sendo a evolução cognitiva suporte para a concepção dos principais esferas do “conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo” (CAVICCHIA, 2014, p.4). Nesse sentido, considerando o fato da criança com autismo ter dificuldades em se relacionar com o mundo, a utilização de materiais concretos facilita a compreensão destes indivíduos na aprendizagem com situações abstratas,

---

<sup>4</sup> Relativo à autista ou autismo.

como a escrita e a leitura, necessitando de um tempo maior para dominar esta habilidade, pois o ensino necessita ser individualizado e conforme exigência de cada criança.

Com o objetivo de conhecer estudos anteriores e recentes que tenham abordado as relações entre alfabetização e crianças com autismo, foi realizada uma pesquisa de Estado de Conhecimento. O Estado de Conhecimento é fundamental para fazer um panorama dos estudos de uma temática de investigação, dando para a pesquisa uma configuração mais coerente e coesa (MOROSINI; FERNANDES, 2014), mostrando, a partir dessa busca por recentes publicações sobre o mesmo assunto, apresentar o que vem sendo pesquisado sobre tal assunto, bem como as aproximações e os distanciamentos com a presente pesquisa.

### 3.1 CONHECENDO MAIS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Para melhor entender a alfabetização dos indivíduos com TEA, foi realizada uma pesquisa de Estado de Conhecimento, pois, numa pesquisa acadêmica como o Trabalho de Conclusão de Curso, o conhecimento sobre o que está sendo estudado nos últimos anos é essencial para o que se está pesquisando na área de interesse do pesquisador. Para tal, existem as pesquisas de Estado de Conhecimento, que Morosini (2015, p. 102) caracteriza como a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”, ajudando na “contribuição para a presença do novo na monografia” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Morosini e Fernandes (2014) ainda colocam que o Estado de Conhecimento proporciona uma vasta e ampla interpretação do que está sendo investigado, sendo assim, fundamental para a pesquisa, possibilitando contato com o que está acontecendo em relação ao que se está investigando. “A construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, [...] o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Para o que o Estado de Conhecimento fosse concretizado, foram realizadas pesquisas na Plataforma de Catálogo de Teses/CAPES<sup>5</sup> e no site do Repositório Digital da Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul<sup>6</sup>.

Na Plataforma de Catálogo de Teses/CAPES, buscou-se por publicações entre os anos de 2008 a 2018. Os descritores de busca localizaram 4.508 teses e dissertações em que foram utilizadas as palavras “Autismo Alfabetização”. Para delimitar mais o tema, deveria constar obrigatoriamente no título as palavras Autismo e suas variações e Alfabetização. Desta forma, foram encontradas cinco dissertações.

Para melhor análise das pesquisas, foi construído um quadro de categorização das dissertações encontradas contendo as seguintes categorias: título da dissertação, autor(a), ano de publicações e universidade onde pesquisa foi defendida. Abaixo segue o quadro de Categorização de Publicações de dissertações/teses que foram encontradas, as quais se correlacionam com o tema da pesquisa.

**Quadro 3:** Dissertações referentes ao Estado de Conhecimento

PESQUISA DE ESTADO DE CONHECIMENTO				
	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	UNIVERSIDADE
D I S S E R T A Ç Õ E S	Métodos de Alfabetização para Alunos Autista (MAPA): Alternativa da Clínica-Escola do Autismo	Gisele Soares Rodrigues do Nascimento	2016	Universidade Federal Fluminense
	Síndrome de Asperger: Práticas Inclusivas no Processo de Alfabetização/Letramento	Daniele Lúcia de Freitas Bruno	2016	Universidade do Grande Rio
	Validação Empírica de uma Abordagem para Alfabetização de Autistas Utilizando Aplicativos para Dispositivos Móveis	Ezequiel Batista Farias	2017	Universidade Federal de Alagoas
	Comportamento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista Participantes de um Programa de Alfabetização Motora	Kátia Kamila Félix de Lima	2017	Universidade do Rio Grande do Norte
	Um Aplicativo para Auxiliar na Alfabetização de Indivíduos com Autismo	Pedro de Moura Garcia	2018	Universidade Federal de Santa Maria

**Fonte:** Elaborado pela autora

<sup>5</sup> É uma biblioteca virtual que reúne desde 1987 mais de 45 mil publicações de 268 instituições.

<sup>6</sup> É um sistema digital de pesquisa, com publicações deste o ano de 2010.

Após a leitura das dissertações, foi possível observar que as palavras-chave mais usadas nas investigações das dissertações selecionadas na Plataforma de Catálogos de Teses e Dissertações da Capes foram Alfabetização, Transtorno do Espectro do Autismo e Autismo, sendo que a dissertação de Bruno (2016) é a que mais se aproxima com o tema da presente investigação. Bruno (2016), em sua dissertação *Síndrome de Asperger: práticas inclusivas no processo de alfabetização/letramento*, investigou a inclusão destes na escola, tendo como ponto de partida o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa buscou conhecer na literatura o padrão da inclusão dos alunos com TEA e também questionar as perspectivas dos familiares e professores em relação ao procedimento de aprendizagem e domínio da leitura e da escrita no dia a dia da sala de aula.

A investigação revelou sinais de como se dá o processo de alfabetização/letramento, destacando que a “inclusão, interação e socialização escolar” (BRUNO, 2016, p.8) são necessárias, além de se ter uma reflexão sobre as práticas atuais das atividades pedagógicas dos professores (BRUNO, 2016). O objetivo desta investigação foi estudar a influência das possibilidades de acesso e estadia de alunos com TEA no Colégio de Aplicação do Instituto Superior do Rio Janeiro (CAp ISERJ), por meio da inclusão, tendo como ponto de partida o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Já a dissertação de Nascimento (2016) relata que o Método de Alfabetização para Autistas (MAPA) é uma alternativa para auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com autismo, capacitando professores para a utilização do MAPA. Neste sentido, também habilita professores para avaliar o nível de escolaridade dos alunos com autismo alfabetizados pelo MAPA por meio de atividades pedagógicas de leitura e de escrita e a organização do Manual de Aplicação, on-line e, também, do MAPA.

O estudo de Nascimento (2016) chegou à conclusão que o autismo não impede a criança ou adolescente com autismo de ser alfabetizado, porém revela que os professores participantes da sua pesquisa não estão aptos “para o manejo comportamental que é ininterrupto e para a utilização correta de como ensinar a leitura e a escrita aos autistas” (NASCIMENTO, 2016, p.32). Com a pesquisa, ela concluiu que o programa do MAPA do município de Itaboraí/RJ é eficaz pedagogicamente, porém necessitando de ajustes e melhorias.

A dissertação *Validação empírica de uma abordagem para alfabetização de autistas utilizando aplicativos para dispositivos móveis*, que foi defendida por Farias (2017), investigou a realização da validação empírica sobre a utilização de premissas do Programa

Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEACCH), em uma versão tecnológica denominada ABC Autismo.

Esta pesquisa resultou “que parte considerável da amostra apresentou redução nos índices em todas as variáveis investigadas, inclusive para alguns participantes esta redução foi mais evidente como o uso da tecnologia” (FARIAS, 2017, p.8). Mostrou, desta forma, que ajustes das metodologias pedagógicas acrescentados nos exercícios da tecnologia em relação aos exercícios convencionais melhoram o desempenho.

Lima (2017), que defendeu a sua dissertação sobre o *Comportamento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista Participantes e de um Programa de Alfabetização Motora*, analisou o comportamento motor de crianças com TEA atendidas em um espaço lúdico enriquecido. Neste processo, Lima (2017) averiguou o desenvolvimento dos níveis de quociente motor grosso e fino das crianças acolhidas neste espaço, submetidas a um programa (Peabody Developmental Motor Scales 2 – PDMS-2) de estimulação motora que avalia o quociente motor total (QMT).

A pesquisa de Lima (2017) concluiu que o processo de estimulação motora empregada promoveu influência positiva no progresso das crianças analisadas, sugerindo, desta forma, que o programa atenda uma quantidade maior de crianças com TEA por colaborar na evolução da qualidade de vida da pessoa com autismo.

*Um Aplicativo para Auxiliar na Alfabetização de Indivíduos com Autismo*, defendido por Garcia (2018), propôs o desenvolvimento e a legitimação de um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com autismo. A pesquisadora fez um levantamento bibliográfico sobre a temática, fazendo estudos sobre as condições da relação dos profissionais que trabalham no campo do ensino e da aprendizagem de crianças com TEA. Garcia (2018) desenvolveu o aplicativo em uma plataforma, possibilitando que o jogo pudesse ser utilizado em vários sistemas operacionais de dispositivos móveis, regularizando o aplicativo em relação à facilidade do uso com crianças que têm o TEA e por profissionais da área.

Os primeiros resultados da pesquisa demonstraram que a utilização do aplicativo teve boa aceitação e compreensão dos exercícios propostos, bem como facilidade de manuseio por crianças com TEA, sendo a pesquisa não conclusiva.

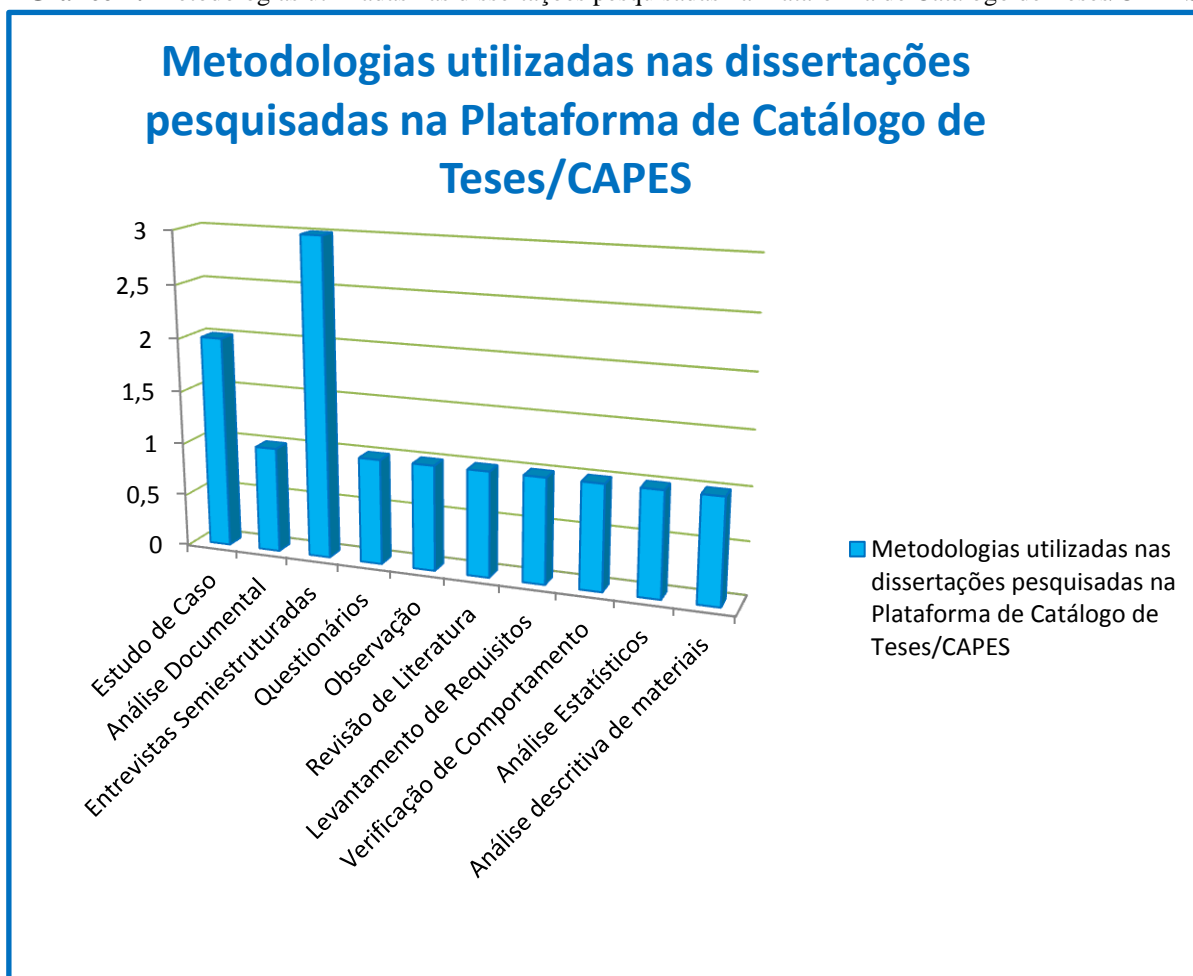
Os autores mais utilizados por Nascimento (2016), Bruno (2016), Farias (2017), Lima (2017) e Garcia (2018) para embasar as suas investigações foram: Associação Psiquiátrica Americana (2000; 2002; 2003; 2012; 2013; 2014), Facion, J. R (2005), Farias, E.B; Silva, L. W; Cunha, M. X. C (2014); Orrú, S. E. (2009; 2012), e Camargo, S. P. H; Bosa, C. A (2009).

As metodologias mais recorrentes nas dissertações analisadas no Estado de Conhecimento foram pesquisa de campo com análise documental, revisão de literatura, questionários, entrevistas semiestruturadas, observações, investigação com delineamento experimental, pesquisa quali-quantitativa e criação de aplicativo.

No Gráfico 1, podemos observar as metodologias utilizadas pelos pesquisadores das cinco dissertações selecionadas na Plataforma de Catálogos de Teses de Dissertações da Capes, sendo que entre elas está o Estudo de Caso, revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Nota-se que este tipo de entrevista foi a metodologia mais utilizada nas pesquisas. Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 75),

as entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

**Gráfico 1:** Metodologias utilizadas nas dissertações pesquisadas na Plataforma de Catálogo de Teses/CAPES



**Fonte:** Elaborado pela autora

Observa-se, a partir da análise desse gráfico, que não é possível afirmar que há uma tendência metodológica quando são realizadas pesquisas sobre alfabetização de crianças com

autismo, uma vez que há grande variedade de tipos, métodos e instrumentos de coleta e análise de dados.

Num segundo momento, no Repositório Digital da Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), se buscou publicações até o ano de 2018, com o objetivo de averiguar o que já foi pesquisado sobre a temática do Autismo aqui na nossa própria universidade. As pesquisas realizadas tiveram como descritor de busca a palavra “Autismo”. Para delimitar a pesquisa, obrigatoriamente no título deveria aparecer a palavra autismo e suas variações. Assim, foram encontradas três publicações de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação na área da educação e um Trabalho Final de Graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo e um projeto apresentado ao Componente Curricular de TCC II, totalizando também cinco trabalhos.

Para melhor entendimento, foi construído um quadro de categorização dos Trabalhos de Conclusão de Curso. O quadro a seguir apresenta o título do Trabalho de Conclusão de Curso, autor (a), ano da publicação e o campus da UFFS onde a pesquisa foi defendida. Abaixo segue o quadro de Categorização de Publicações dos Trabalhos de Conclusão de Cursos que foram encontrados no Repositório da UFFS, as quais se correlacionam com o tema da pesquisa.

**Quadro 4:** Trabalhos referentes ao Estado de Conhecimento encontrados no Repositório Digital da UFFS.

PESQUISA DE ESTADO DE CONHECIMENTO - UFFS				
T R A B A L H O  D E  C O N C L U S Ã O	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	UNIVERSIDADE
	A Inclusão Escolar de Crianças com Autismo na Educação Básica: Teoria e Prática	Aline Vasconcelo Battisti; Giomar Maria Poletto Heck	2015	Universidade Federal da Fronteira Sul – <i>campus</i> Chapecó/SC
	Inclusão de Crianças Autistas na Educação Infantil	Josiele Albina Perin	2015	Universidade Federal da Fronteira Sul – <i>campus</i> Erechim/RS
	Contribuição da Atividade Lúdica no Desenvolvimento do Aluno Autista no Ensino Regular	Adriana Lurdes Machado; Lilian Patricia Luterek	2016	Universidade Federal da Fronteira Sul – <i>campus</i> Chapecó/SC
	Autismo e arquitetura: sede para a Associação Aquarela Pró Autista Erechim - RS	Aline Garavelo Epifanio	2018	Universidade Federal da Fronteira Sul – <i>campus</i> Erechim/RS



<b>D E  C U R S O</b>				
<b>P R O J E T O</b>	Inserido ou Incluído? Uma Análise sobre Estudantes com Autismo Matriculados no Ensino Regular da Cidade de Chapecó	Tais Andreia Camargo	2015	Universidade Federal da Fronteira Sul – <i>campus</i> Chapecó/SC

**Fonte:** Elaborado pela autora

Na pesquisa *A Inclusão Escolar de Crianças com Autismo na Educação Básica: Teoria e Prática*, das autoras Aline Vasconcelo Battisti e Giomar Maria Poletto Heck (2015), o objetivo principal foi analisar as modificações propiciadas pelas políticas de inclusão em relação ao ingresso e à permanência/presença da criança com autismo na escola regular. A metodologia por elas utilizada foi o estudo bibliográfico por meio de sondagem da produção científica no campo a partir da década de 90. O estudo foi realizado a partir do banco de dados da CAPES, com publicações entre os anos de 2011 e 2012, tendo como descritores: autismo e inclusão, em que foram encontradas quinze dissertações e teses específicas sobre o autismo e inclusão.

As autoras chegaram à conclusão que o assunto reafirma que é dever da sociedade entender e concordar com a diversidade humana. Portanto, contribuir para organização de uma sociedade justa e igualitária, o que para indivíduos com autismo é significativo. Da mesma forma, é importante o professor ter um olhar atento sobre o aluno com autismo, e a escola construir um currículo que atenda às necessidades deste indivíduo.

Os autores mais utilizados pelas pesquisadoras foram Martins; Preusseler; Zavschi (2002), Bosa (2002 e 2006), Dutra (2008) e Marinho; Merkle (2014).

*Inclusão de Crianças Autistas na Educação Infantil* foi o Trabalho de Conclusão de Curso de Josiele Albina Perin (2015), tendo como objetivo geral examinar o endereço eletrônico da Associação Mantenedora Pandorga, dirigidos especificamente para pais e docentes de crianças com TEA. O estudo pretendeu mostrar evidências de como o mesmo pode ajudar os docentes que trabalham na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram rever a bibliografia sobre o assunto, acessar os encaminhamentos recomendados para docentes de Educação Infantil e pais de crianças com TEA no endereço eletrônico da

Associação Mantenedora Pandorga - Autismo, com sede física na cidade de São Leopoldo/RS e investigar se os discursos expostos no endereço eletrônico têm conformidade com as orientações sugeridas por pesquisadores do assunto, assim como ajudar os docentes da Educação Infantil.

A metodologia por Perin (2015) usada foi a análise dos documentos emitidos pelo Ministério da Educação e da bibliografia existente em relação ao assunto. Ela confrontou as explicações e indagações publicadas no endereço eletrônico da Associação Mantenedora Pandorga – Autismo. Foi realizada uma investigação das informações expostas, assim como cogitada a possibilidade de utilizar este material em instituições de Educação Infantil e por pais de crianças com TEA. A pesquisadora também realizou fichamento de livros e textos sobre o assunto simultaneamente com uma coleta de dados.

Perin (2015) concluiu que o endereço eletrônico da Mantenedora Pandorga – Autista possui uma série de atividades desenvolvidas com crianças com autismo e pais, ofertando muitos cursos presenciais para os profissionais. A pesquisadora utilizou com mais frequência os seguintes autores: Pereira (2007) e Sasaki (1997).

Machado e Luterek (2016) defenderam<sup>7</sup> o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Contribuição da Atividade Lúdica no Desenvolvimento do Aluno Autista no Ensino Regular*. O objetivo geral da pesquisa foi entender como as práticas lúdicas colaboram para a concepção do conhecimento e melhora do desenvolvimento do discente com autismo no ensino regular, sendo os objetivos específicos entender a concepção de lúdico e ludicidade, compreender as concepções de autismo e qualificar as investigações comparadas à utilização do lúdico na aprendizagem de estudantes com autistas.

As metodologias por elas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica de fontes documentais e o levantamento de dados. As pesquisadoras fizeram busca na plataforma CAPES, nos anos de 2011 e 2012, utilizando como descritores ludicidade, autismo e ludicidade e autismo, sendo encontradas 65 dissertações e 20 teses com o descritor ludicidade, 76 dissertações e 41 teses com o descritor autismo e uma dissertação com o descritor ludicidade e autismo, totalizando 142 dissertações e sessenta e uma teses. Na investigação realizada na plataforma da CAPES para este Trabalho de Conclusão de Curso, *As possibilidades e desafios do trabalho com alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores do norte do Rio Grande do Sul*, foi delimitado

---

A Universidade Federal da Fronteira Sul dá a possibilidade de realizar Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em dupla, porém na maioria dos cursos o TCC deve ser realizado individualmente. Os TCCs realizados em duplas devem ser aprovados pelo colegiado do curso em que o TCC está sendo defendido.

que no título deveria constar Autismo e Alfabetização, sendo encontradas apenas cinco dissertações, as quais foram mencionadas anteriormente.

Machado e Luterek (2016) concluíram que o lúdico é de suma importância para o desenvolvimento de discentes com autismo. No entanto, é essencial que os docentes tenham conhecimento de metodologias a serem utilizadas no ambiente escolar e das particularidades dos discentes, para que os processos de ensino e de aprendizagem realmente ocorram.

Piaget (1975 e 1998), Malaquias e Ribeiro (2013) e Gauderer (1993) foram os autores mais utilizados no Trabalho de Conclusão de Curso de Machado e Luterek (2016).

No curso de Arquitetura e Urbanismo, Garavelo (2018) defendeu o Trabalho Final de Graduação, sendo um trabalho intitulado *Autismo e Arquitetura: sede para a Associação Aquarela Pró Autista Erechim/RS*, o qual teve como objetivo geral entender as necessidades de um ambiente terapêutico pensado para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os objetivos específicos foram entender os fatores associados entre os sujeitos autistas e o meio, entender os fatores da arquitetura com aspectos sensoriais, como maneira de compreender como o espaço pode ajudar nas terapias dos sujeitos com TEA. No projeto não tinha maiores informações sobre a pesquisa realizada para a construção do projeto.

A Garavelo (2018) utilizou Laureano (2017) e Ganes et al. (2016) em seu Trabalho Final de Graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Por fim, o projeto apresentado ao Componente Curricular de TCCII, de Tais Andreia Camargo (2015), *Inserido ou Incluído? Uma Análise sobre Estudantes com Autismo Matriculados no Ensino Regular da Cidade de Chapecó*, teve o objetivo principal de buscar a compreensão de como acontece a inclusão do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular da cidade de Chapecó, além de averiguar se este sujeito é aceito no espaço do ensino regular pela ação da lei da inclusão, ou seja, se está realmente incluído.

A metodologia por Camargo (2015) usada foi a pesquisa teórico-prática, se caracterizando como qualitativa, com observação participante nas instituições em que alunos com autismo estão inseridos, envolvendo quatro alunos adolescentes, em diversas escolas, no período de uma semana de observação em cada escola. A pesquisadora também realizou entrevistas semiestruturadas com os pais dos alunos com autismo, professor principal da sala e o segundo professor.

A pesquisadora concluiu em sua pesquisa que a sua hipótese foi comprovada, pois a inclusão de alunos com autismo nas instituições de ensino regular estava sendo realizada de forma inapta, ficando apenas na esfera jurídica. Ela utiliza com maior frequência os seguintes

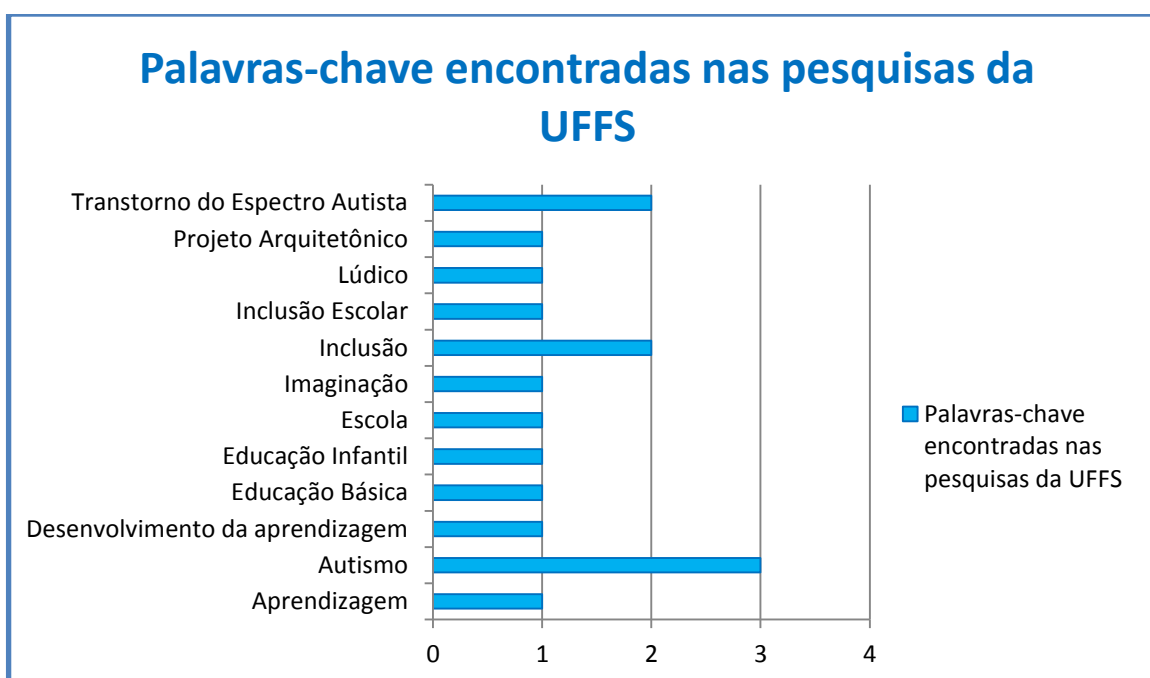
autores: Foucault (1978, 2001, 2003 e 2014), Durkheim (1978), Nogueira; Nogueira (2002) e Goffman (2013).

Sendo assim, as pesquisas apresentadas mostram que é necessário que professores de crianças com autismo se capacitem para que o ensino e a aprendizagem se concretizem. Desta forma, efetivem a alfabetização e escolarização, dando possibilidades de aprenderem a ler e escrever, com a utilização de métodos que sejam concretos e aplicativos que auxiliem nesta aprendizagem de maneira lúdica. Além disso, foram realizados estudos que colocam que o desenvolvimento motor é importante para o crescimento da pessoa com autismo.

Os estudos também discutem a importância do indivíduo com TEA ser incluído na sociedade e nas instituições de ensino com espaços apropriados, que auxiliam na inclusão destes em todos os meios para que seja justa e igualitária. Para conhecer melhor os direitos das crianças com autismo, os pesquisadores analisaram documentos e leis que possibilitam a real inclusão destes.

As palavras-chave “têm uma grande importância no contexto da organização, representação e recuperação da informação e do conhecimento” (RODRIGUES; PEREIRA; LONDERO; CERVANTES, 2017, p. 1065), auxiliando nas pesquisas que poderão ocorrer futuramente. Observa-se, no Gráfico 2, que Autismo, Transtorno do Espectro Autista e Inclusão foram as palavras-chave que mais apareceram.

**Gráfico 2:** Palavras-chave encontradas nas pesquisas da UFFS.



Fonte: Elaborado pela autora

Após a pesquisa do Estado de Conhecimento dos autores acima estudados, nesta pesquisa será descrita um pouco da história do autismo, além de análise de documentos e leis que regem a inclusão e a proteção dos indivíduos com autismo na sociedade e na escola. Será feita uma pesquisa com professores que alfabetizam autistas com o objetivo de investigar quais os desafios que estes docentes têm ao alfabetizar estes indivíduos. Além disso, serão analisadas as possibilidades de se realizar esta alfabetização no ponto de vista destes professores, o que, até então, no levantamento das publicações recentes dessa temática, não foi foco de análise de nenhum dos estudos aqui apresentados.

A metodologia utilizada neste Trabalho de Conclusão de Curso será o Estado de Conhecimento, a Revisão de Literatura, a Pesquisa Documental, o Trabalho de Campo e a Análise de Conteúdo dos questionários respondidos pelos professores. Muitas dessas opções metodológicas não foram feitas pelos estudos acima apresentados. Todo esse instrumental metodológico será apresentado detalhadamente no capítulo seguinte.

#### 4 METODOLOGIA

A pesquisa é um processo racional e organizado, que procura solucionar questionamentos propostos em uma investigação, envolvendo várias fases, desde a formulação apropriada do problema até a exibição dos resultados (GIL, 2008). Neste sentido, a pesquisa sobre *As Possibilidades e os Desafios do Trabalho com Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Perspectiva de Professores do Norte do Rio Grande do Sul* trouxe conhecimentos e novas experiências sobre o autismo e alfabetização. Tema este que foi se configurando com o passar dos anos na graduação de Pedagogia, com aulas que questionavam alguns pontos da inclusão de pessoas autistas na escola.

Nessa perspectiva, a realização da presente pesquisa foi organizada em três etapas. Num primeiro momento foi realizada uma revisão de literatura nos principais autores que discutem a temática do Autismo e do trabalho com crianças com autismo na escola, bem como foi realizada uma análise documental nas principais legislações que regulam a inclusão da criança com TEA nas escolas. Após essa etapa, foi apresentada uma pesquisa de Estado de Conhecimento com busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Repositório Digital da UFFS para conhecer o que vem sendo pesquisado sobre o tema na última década. Por fim, foi feita uma pesquisa de campo com questionários e entrevistas com docentes do norte do Rio Grande do Sul que trabalharam com crianças com autismo em suas turmas para, desta forma, conhecer os desafios e as possibilidades no processo de alfabetização destas crianças. Após a devolução destes questionários, foi feita a Análise de Conteúdo das respostas dadas pelos docentes. Cada uma dessas etapas será detalhada a seguir.

A revisão de literatura é um tipo de pesquisa realizada a partir de documentos já existentes sobre um tema, em “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 87). Para Ludke e André (1986), os documentos pesquisados são uma motivação importante para fundamentarem o que o pesquisador quer afirmar, requerendo tempo e atenção para analisar os textos a serem estudados. No entanto, para que a revisão de literatura tenha o efeito esperado, é necessária a intensificação dos estudos realizados sobre o tema escolhido para a pesquisa.

Severino (2007) coloca que a pesquisa bibliográfica é realizada com base em registros acessíveis, resultante de pesquisas feitas anteriormente, como documentos impressos, artigos, livros, teses, entre outras.

Dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é aquela que foi criada com sustentação em materiais já desenvolvidos formados principalmente de livros e artigos científicos, sendo que quase todas as pesquisas exigem “algum tipo de trabalho dessa natureza” (GIL, 2002, p.44). Da mesma forma, a pesquisa documental utiliza-se de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Segundo Ludke e André (1986), os documentos são fontes riquíssimas para fundamentar as afirmações e alegações do pesquisador, não sendo escolhidos aleatoriamente, pois há uma intenção, ideias ou hipóteses, pois a revisão de literatura poderá ajudar na análise dos dados coletados.

Conforme Gil (2002), as pesquisas bibliográfica e documental são semelhantes, sendo a diferença entre elas a natureza das fontes. Neste estudo foram realizados os dois tipos de pesquisa. Por fim, a revisão bibliográfica e a documental são importantes em uma pesquisa, por se fazer levantamento e conhecimento do que existe para a pesquisa a ser realizada, assim como os outros passos de investigação.

Num terceiro momento, foi realizada uma pesquisa de Estado de Conhecimento. O Estado de Conhecimento é uma pesquisa acadêmica, em que se investiga o que está sendo estudado nos últimos anos sobre o tema a ser investigado. Esta pesquisa veio colaborar na presente pesquisa, norteando as etapas da pesquisa com aquilo que já foi estudado (MOROSONI, 2014).

Segundo Barreto e Pinto (2001), o Estado de Conhecimento são normas empregadas para escolher fontes, que podem ser investigadas inúmeras vezes ou seletivamente, podendo dispor com bancos de dados, que proporciona maior amplitude da sondagem. Este levantamento geralmente são em artigos de periódicos, dissertações, teses e, com menos frequência, trabalhos apresentados em congressos, livros, capítulos de livros e relatórios de pesquisa.

Para concretizar o Estado de Conhecimento, foram realizadas pesquisas na Plataforma de Catálogo de Teses/CAPES e no Repositório Digital do site da biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Na Plataforma de Catálogo de Teses/CAPES, foram procurados publicações de edições entre os anos de 2008 a 2018. Como descritores de busca

foram empregados os termos “Autismo Alfabetização”, em que foram encontrados 4.508 teses e dissertações. Para limitar o tema, no título deveria apresentar as palavras “autismo ou suas variações e alfabetização”, obtendo-se, assim, cinco dissertações.

No site da biblioteca da UFFS, foram procuradas publicações até o ano de 2018, tendo como descritor a palavra “Autismo”. Sendo assim, foram encontrados cinco trabalhos, sendo quatro deles Trabalho de Conclusão de Curso e um Projeto apresentado ao Componente Curricular de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Para complementar a revisão de literatura e o Estado de Conhecimento, foi realizada uma pesquisa de campo, a qual consistiu em entrevistar os professores que estão alfabetizando crianças com autismo sobre os desafios e as possibilidades de alfabetizar alunos com autismo. Sendo assim,

o estudo de campo é um tipo de pesquisa que procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes que captam as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade (HEERDT, 2007, p.83),

que é realizado em particular, com circunstâncias naturais, sem intervenção por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007).

Gil (2008) coloca que a pesquisa de campo possibilita uma profundidade nas questões sugeridas, em que o planejamento tem maior flexibilidade, mesmo que os objetivos da pesquisa sejam reestruturados no percurso da pesquisa, utilizando técnicas variadas de observação e questionamentos. O pesquisador tem experiências diretas com o contexto da pesquisa, que é

desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias (GIL, 2008, p. 53).

Para Gonsalves (2001, p 67),

a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

A pesquisa de campo do presente estudo foi realizada por meio de entrevistas estruturadas com professores de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e bidocentes, que



trabalham com crianças com TEA, na qual houve uma interação entre o pesquisador e o pesquisado. Nesta modalidade de pesquisa, o pesquisador visa entender o que o pesquisado conhece, demonstra e argumenta sobre o assunto investigado (SEVERINO, 2007). As entrevistas estruturadas são

aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretivas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais (SEVERINO, 2007, p. 125).

Nesta perspectiva, além do Estado de Conhecimento e da revisão literária, como dito, foram elaboradas questões para realizar uma investigação sobre os desafios e as possibilidades do trabalho com alfabetização de crianças com autismo na perspectiva de professores. Para tanto, como citado anteriormente, foram feitas entrevistas com os professores que têm crianças com autismo em processo de alfabetização em suas salas de aula ou que já alfabetizaram alunos com autismo. Diante disso, o roteiro de perguntas da entrevista seguiu os seguintes tópicos:

- 1) Qual a sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua na área da educação? Há quanto tempo atua como professor(a) alfabetizador(a)?
- 2) Há quanto tempo alfabetiza crianças com Transtorno do Espectro Autista?
- 3) Como aconteceu a inclusão da criança com autismo na sala de aula? E em relação à aceitação da criança com autismo pela turma?
- 5) Como acontecem os trabalhos em grupo quando o autista faz parte dele?
- 6) Como é ter ou ser bidocente em sala de aula?
- 7) Quais os desafios de alfabetizar uma criança com autismo? Por quê?
- 8) Quais as possibilidades de alfabetizar crianças com autismo? Por quê?
- 9) Quais estratégias utiliza para que este processo de alfabetização se concretize?
- 10) Além dos desafios e das possibilidades de alfabetizar uma criança com autismo, qual método ou teoria utiliza para que este processo ocorra? Por quê?
- 11) Você acredita que as crianças com autismo realmente constroem o conhecimento sobre a leitura e a escrita?
- 12) Que ações sugere para avançar na inclusão de crianças com autismo na rede regular de ensino e também no processo de alfabetização?

Gil (2008) coloca que a entrevista é uma técnica que o pesquisador apresenta ao investigado para obter informações que lhe interessam na pesquisa que há de ser realizada, sendo uma forma de interação. A entrevista é um diálogo em que o pesquisador investiga o entrevistado, buscando obter informações relacionadas à pesquisa que está se realizando.

A entrevista realizada para esta investigação foi feita com professores que atuam no município de Erechim/RS. Esta entrevista foi organizada a partir da elaboração de um roteiro, dividido nos seguintes blocos: 1º bloco – Bloco Introdutório, em que se legitima a entrevista e se motiva o/a entrevistado/a; 2º bloco – Bloco de Identificação, em que é identificada a formação do/a entrevistado/a; 3º bloco – Bloco de Educação Especial, no qual se busca compreender como se concretizou a inclusão de crianças na rede regular de ensino de Erechim/RS e por que ela é considerada referência em Inclusão, analisando também a inclusão em sala de aula; 4º bloco – Bloco sobre Alfabetização de crianças com autismo, que consiste em conhecer os entendimentos do/a entrevistado/a sobre a alfabetização de crianças com autismo.

As questões respondidas nas entrevistas foram utilizadas como objeto de análise. Para a utilização destas respostas, a identidade dos sujeitos da pesquisa foi preservada, como uma questão ética, que o pesquisador deve respeitar. Pithan e Oliveira (2013, p. 241) colocam que uma “publicação científica feita de forma eticamente correta tem relação com a credibilidade da ciência e com a própria reputação do autor da pesquisa, que busca reconhecimento comunitário pelos seus estudos e descobertas”. A ética dá uma integridade à pesquisa e o plágio algo inadmissível (RUSSO, 2014), “e o aluno deve ter consciência disso, fazendo-se mais envolvido em suas pesquisas e deixando de lado o comodismo que o plágio oferece” (PAIVA et al., 2016, p. 4).

Foi entregue pela discente responsável pela pesquisa um termo de compromisso, solicitando direitos para a utilização de suas respostas. O modelo do termo está nos Apêndices do Trabalho de Conclusão de Curso. Com assinatura deste termo, a entrevistada dá direitos para a pesquisadora utilizar toda a entrevista ou partes dela para publicações de trabalhos científicos.

As análises foram feitas na proposta de Bardin (2011), Análise de Conteúdo, que ela denomina como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Portanto, é uma maneira de entender o que está por trás de uma mensagem, entendendo o significado da comunicação que está suscetível de se perceber em um primeiro momento (CÂMARA, 2013).

Bardin (2011) divide a Análise de Conteúdo em três fases, que são pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

1ª fase – *pré-análise*: consiste em organizar o material da pesquisa. Neste primeiro contato com os documentos foi realizada a primeira leitura. “Os documentos serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (CÂMARA, 2013, p. 183). Neste momento, também foram traçadas as primeiras estratégias para organizar o material analisado (CÂMARA, 2013).

2ª fase – *exploração de material*: neste momento são feitos os seguintes procedimentos:

*codificação* [que compreende a escolha de unidades de registro –recorte; a seleção de regras de contagem –enumeração -e a escolha de categorias -classificação e agregação -rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], *classificação*[semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico –agrupar pelo sentido palavras; expressivo -agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e *categorização*(que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los) (CÂMARA, 2013, p. 185-186).

3ª fase – *tratamento dos resultados – a inferência e interpretação*: neste momento o pesquisador deve tornar os resultados significativos e válidos. A inferência consiste em coisas que possam aparecer inesperadamente na pesquisa (BARDIN, 2011). A interpretação de conceitos e proposições.

Nesta pesquisa foi utilizada, então, a Análise de Conteúdo, em que as respostas dadas pelos professores foram lidas e selecionadas, dividindo-as em categorias para melhor análise das respostas, para poder, então, assim, chegar à conclusão sobre possibilidades e desafios de alfabetizar uma criança com autismo. Após análise das respostas dos participantes da pesquisa, foram construídas as seguintes categorias: a) inclusão no município de Erechim; b) inclusão de alunos com autismo; c) alfabetização de crianças com autismo; d) proposições, as quais serão apresentadas e analisadas ao final do capítulo de Análise dos dados.

## 5 ERECHIM: CIDADE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo será feita a análise dos dados levantados durante as entrevistas realizadas com as professoras. Para dar início à discussão, será descrita a história do município de Erechim/RS como cidade referência em Educação Inclusiva e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti como escola referência em inclusão de autistas no município. Os sujeitos desse estudo são docentes<sup>8</sup> que trabalham na escola com crianças com autismo inclusos na fase de alfabetização, além de uma professora que atua no município. Em seguida, serão realizados os relatos das possibilidades e dos desafios de alfabetizar uma criança com autismo na perspectiva dos professores e docentes que atuam em sala de aula, sendo as questões de alfabetização o que mais interessa. Nas entrevistas foram questionadas sobre o método ou a teoria que utilizam para alfabetizar crianças com autismo, descrevendo as possibilidades e os desafios para alfabetizar tais crianças. Após, serão sugeridas proposições, as quais, esperamos, possam contribuir ainda mais para a qualidade da inclusão e alfabetização de autistas.

### 5.1 A INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS

A pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso foi realizada no município de Erechim, que fica localizado no norte do estado do Rio Grande do Sul, com uma população estimada em 2019 de 105.862, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O município de Erechim foi fundado em 30 de abril de 1918, pelo então governador do estado do Rio Grande do Sul pelo decreto nº 2343 de 30 de abril (ERECHIM, 2019).

Em relação à educação, 97,9% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão matriculados em escolas de Erechim. Na rede regular de ensino público, em 2018, estavam matriculados 10.953 no Ensino Fundamental e 3.304 no Ensino Médio. O município conta com 997 docentes (IBGE) e 53 estabelecimentos de ensino, sendo 14 escolas municipais e uma escola municipal de artes, 28 escolas estaduais, 05 particulares, 03 universidades, 01 faculdade e 01 Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia (ERECHIM, 2019).

Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa para conhecer quantos alunos frequentam a rede municipal de educação de Erechim, que, conforme o Jornal Bom Dia (2018), no final de fevereiro deste mesmo ano, eram 6.300 alunos matriculados na Educação

---

<sup>8</sup> Os professores serão apresentados a seguir.

Infantil, Ensino Fundamental e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Também foi investigado junto à Secretaria Municipal de Educação de Erechim/RS quantos alunos estão matriculados na rede municipal de ensino em 2019 que tinham alguma deficiência, sendo que o resultado foi de 213 alunos deficientes e destes 40 estudantes foram diagnosticados com TEA.

Optou-se em fazer a investigação no município Erechim por ser referência nacional em Educação Inclusiva, pois em 2013 a escola municipal Irmã Consolata, do bairro Koller, Erechim/RS, recebeu o 1º lugar na categoria no ‘Prêmio de Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças’, entre instituições de ensino do Brasil em inclusão de pessoas com deficiências e ficando em 2º lugar, na mesma premiação, na categoria Secretarias, com a Secretaria Municipal de Educação (JORNAL BOM DIA, 2016). A premiação foi realizada em Recife – Pernambuco, sendo recebida pelo então secretário de Educação, Alderi Oldra, pela adjunta da pasta, Juliane Bonez, pela diretora da escola Irmã Consolata, Manoela Rigo, e pela coordenadora da Educação Inclusiva, Maria Salete de Moura Torres (ERECHIM, 2013), na gestão do prefeito Paulo Polis, que afirmou na época da premiação que:

a Educação é uma área que para nós é prioritária, ao lado da Saúde. Ter o melhor exemplo de educação inclusiva em um país com mais de 5 mil municípios, nos orgulha muito. Concorremos com capitais, com cidades com milhões de habitante e conseguimos a primeira colocação. Essa é mais uma demonstração de que nosso trabalho com a educação é sério, da creche à universidade, incluindo as pessoas. Sabemos que será através da educação que teremos uma cidade ainda melhor, com mais qualidade de vida e oportunidades para todos (ERECHIM, 2013).

A premiação foi conquistada com a inclusão da pequena Samantha Segal, em 2012, na Educação Infantil, turma do maternal da Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Consolata. Samantha nasceu prematura em 2009, sendo filha de pais dependentes químicos, diagnosticada com paralisia cerebral. Ela foi adotada quando tinha um ano e um mês e diagnosticada com paralisia cerebral. Samantha apresentou melhoras em todos os aspectos e também na relação com os colegas. A sua história foi contada em uma reportagem do Ministério da Educação (MEC) no final do ano de 2012.

Ao iniciar a sua trajetória escolar, Samantha apresentava dificuldade como: não firmar a cabeça, tinha medo de pessoas, temia movimentos bruscos, não falava e quase não se movimentava. Após a inclusão dela na escola, apresentou melhora na comunicação, interação, concentração, hábitos de higiene, postura e na autonomia (ERECHIM, 2013).

Além da escola Irmã Consolata, a Escola de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann está entre as 10 melhores escolas com experiências de educação inclusiva do Brasil (ERECHIM, 2013).

Para esta pesquisa realizei entrevista com professores regentes de turma e bidocentes, além de uma das premiadas na ‘Prêmio de Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças’, que vou nomear como Professora Ana. Ela tem formação inicial em magistério. Após formou-se em pedagogia com especializações em psicopedagogia, em Atendimento Educacional Especializado (AEE), mestrado em psicopedagogia, capacitação inclusiva na área da Educação Inclusiva.

A Professora Ana informou que o município vem de uma caminhada longa em relação à inclusão, porém poucas escolas tinham classes especiais, sendo por isso uma falsa inclusão, por ser segregada. Para encerrar as classes especiais, Professora Ana coloca que foram feitos trabalhos com professores e equipes diretivas de forma a incluir o deficiente em turmas comuns em escola de ensino regular, sendo este um desafio. Ela coloca que o maior desafio não é o arquitetônico, mas sim a barreira atitudinal do preconceito, pois a formação docente vem de uma formação em que não se convivia com pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, Maciel (2000, p. 51) acredita que os “deficientes estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência é tão antigo quanto a socialização do homem”.

A entrevistada também afirma que, em seu ponto de vista, o professor que “acolhe deficiente, é porque acolhe qualquer um”, sendo esse processo “próprio de cada professor”. Ainda, a Professora Ana diz que, se “as barreiras atitudinais são na escola, [...] se busca trabalhar com os profissionais para que aceitem, para que eliminem essa barreira atitudinal”, pois, infelizmente, vai ter aquele profissional que não vai querer incluir o deficiente porque “não para quieto, que fulano isso, fulano aquilo, que vai fazer com os demais estudantes também e não só com os deficientes” (Professora Ana). Neste sentido, Carvalho (2008, p. 98) coloca que “a proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não ‘expulse’ alunos com ‘problemas’”. Para que os docentes e a instituição de ensino incluam a todos, é preciso primeiramente que se rompa a barreira atitudinal tratando todos igualmente e “por isso eu digo que o professor que acolhe bem a inclusão, que trabalha com estudantes com deficiência, acolhe outros alunos também. O professor que não aceita o estudante com deficiência, ele também vai ter a mesma questão com os demais porque, se todos que estão na escola têm o direito de estar lá, eu tenho que estar trabalhando com todos” (Professora Ana). Portanto, como já citado anteriormente, a

educação é direito de todos, sendo obrigação do Estado e da família (BRASIL, 1988) proporcionar tal direito igualmente para todos.

Além da pessoa com deficiência ser acolhida pela escola, a criança também deve ser acolhida pela família, que, por muitas vezes, não é aceita inicialmente, sendo este um desafio que não é apenas da família, pois, em alguns casos, o diagnóstico da deficiência só vem com a ajuda dos professores, como no caso do autismo. Professora Ana relata que a família idealiza um tipo de filho durante toda a gestação, mas nasce outro. Para a família, isso é uma grande decepção, e ela entra em um período de luto: “é temporário, variando em intensidade, em concordância como grau de aceitação ou negação diante do quadro patológico que desestrutura especialmente os pais” (LYRA; PEREIRA, 2015, p.6). Sendo, portanto, o primeiro momento do luto “o choque, acompanhado de choro, manifestando sentimentos de desamparo e ânsia por fugir; no segundo estágio, há descrença e negação da situação; no terceiro, há tristeza e ansiedade manifestada por muito choro e raiva; no quarto, há o equilíbrio, caracterizado pela admissão de que a condição existe; por último, o estágio de reorganização, mediante reintegração e reconhecimento familiar” (MAIA, 2016, p. 229), aceitando o filho com autismo. Após esta fase de luto, que pode durar meses ou anos, vem a fase da luta, em que a família luta pelos direitos que os seus filhos possuem. A Professora Ana ainda coloca que em Erechim não há um neuropediatra, sendo esta uma dificuldade para que a família tenha o diagnóstico do transtorno, pois necessitam ir para cidades maiores para que tenham acesso a este especialista. Somente após a confirmação do diagnóstico, a criança tem direito a uma profissional de apoio junto à sala de aula.

A Professora Ana salientou as premiações recebidas pelo município com o projeto de Educação Inclusiva, foram resultado de uma proposta de governo de Paulo Polis frente à administração do município. A professora conta que na época receberam premiações do MEC e entidades parceiras, recebendo como premiação uma viagem de uma semana para a Finlândia, onde conheceram a educação deste país. Ainda, conforme a entrevistada, receberam também várias certificações, entre elas a certificação “UNIFISCO, que são auditores do Estado do Rio Grande do Sul com relação à aplicação de recursos na área de educação inclusiva”, sendo este prêmio, nas palavras da professora, o “Quiquito dos Prefeitos”.

No período em que Professora Ana esteve fazendo parte da Secretaria Municipal de Educação, um dos eixos norteadores era a educação municipal e a educação inclusiva, recebendo investimentos para a formação de professores, para sala de recursos e para questão da bidocência. Quanto a isso, há

uma certa unanimidade quanto à importância estratégica do princípio da bidocência, para que o atendimento diferenciado do aluno nas classes inclusivas torne-se viável, com margem razoável de sucesso pedagógico (BEYER, 2005, p. 34).

A Professora Ana comentou que, quando fazia parte da gestão municipal, a proposta do governo era que o bidocente fosse um professor, informando que, na gestão atual, o bidocente pode ser um professor ou um estagiário. Para os professores regentes de turma, para os bidocentes e para a gestão escolar,

o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se [sic] tanto na aquisição de conhecimento profissional consolidado mediante a formação de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processo e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, disponível no portal do MEC, o Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009 (BRASIL, 2009) e a Resolução Nº 4 de 2009, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), Erechim precisou normatizar o sistema de educação, colocando as especificidades da Educação Especial e, para isso, foi construída a Resolução nº 50, de 21 de maio de 2015 (ERECHIM, 2015). Esta resolução “estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado, nas Etapas e demais Modalidades da Educação Básica, públicas e privadas (Educação Infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Erechim” (ERECHIM, 2015).

No entanto, não adianta ter leis, decretos, pareceres e resoluções para que os deficientes sejam inclusos na escola se os profissionais que trabalham nela não aceitam a inclusão. A inclusão, como relatado pela Professora Ana, em seu ponto de vista, deve começar pela gestão escolar, pois, “se o gestor é inclusivo, a escola é inclusiva. Ela vai ter como bandeira a inclusão. Agora se o gestor não é inclusivo, não vai ser a escola inclusiva”. Não adianta ter recursos arquitetônicos e materiais se a escola não é inclusiva, pois a escola se faz de seres humanos. E estes seres humanos necessitam trabalhar numa escola que seja inclusiva no seu dia-a-dia, com exemplo vindo dos profissionais que trabalham na instituição. A inclusão é uma caminhada envolvendo toda a comunidade escolar.

Além das escolas mencionadas anteriormente, outras escolas ganharam premiações com este modelo de educação no município de Erechim (ERECHIM, 2016), sendo



- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa, em 2011, entre as 10 melhores escolas do Brasil no ‘Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças’;
- Recebeu em 2012 o ‘Prêmio Gestor Público’, promovido pelo Sindicato dos Servidores Públicos da Administração Tributária do Rio Grande do Sul (Sindifisco-RS) com parceria com a Associação dos Fiscais de Tributos Estaduais do Rio Grande do Sul (Afisvec);
- Em 2014 ganhou o ‘Prêmio Gestor Público – Livro de Ouro’, proporcionado pela Sindifisco-RS com a colaboração da Afisvec;
- No ano de 2015, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Paiol Grande, Luiz Badalotti e a Escola Municipal Infantil Dom João Hoffmann ficaram entre as dez melhores escolas do país no ‘Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais’ e o ‘Certificado de Continuidade no Prêmio Gestor Público’ oferecido pelo Sindifisco-RS com parceria da Afisvec.

O município de Erechim/RS foi escolhido para a pesquisa por ser, como dito, considerado referência nacional em Educação Inclusiva e ter ganho vários prêmios. Para que as entrevistas fossem realizadas com os professores que alfabetizam crianças com autismo, necessitou-se que a Secretaria Municipal de Educação de Erechim fornecesse autorização da coleta de dados para a pesquisa<sup>9</sup>. Somente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti, que conforme falado sendo ela na Secretaria de Educação é uma escola referência em inclusão de crianças com TEA, foi disponibilizada para fazer parte da presente pesquisa. Coloca-se que a pesquisa feita na escola contou com entrevistas realizadas com professores e docentes que atuam com crianças autistas que estão na fase da alfabetização. Sendo assim, em seguida, será feita a apresentação dessa escola, discutindo a sua filosofia, missão, suas concepções e as estratégias de inclusão apresentadas por seus documentos orientadores. Muito disso poderá ser conhecido pelos depoimentos dos professores entrevistados nesse estudo.

## 5.2 CONHECENDO A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LUIZ BADALOTTI

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti está localizada no bairro Atlântico, no município de Erechim/RS. A escola tem matriculados 1.194 alunos, sendo 302 crianças na Educação Infantil, 892 crianças no Ensino Fundamental, sendo destes 53

---

<sup>9</sup> Esta autorização está nos anexos deste Trabalho de Conclusão de Curso

estudantes com alguma deficiência e ainda destes 28 com TEA. A escola conta com 94 professores e 30 funcionários.

A filosofia da escola é “ser uma instituição que valorize o estudante de maneira integral, estimulando a reflexão crítica e transformadora, na perspectiva de uma educação inclusiva” (ERECHIM, 2017/2018, p.12). Sua missão é

prestar à comunidade um serviço educativo digno e de qualidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador, garantindo a todos uma Educação Integral, inclusiva, crítica e transformador [...] fundamenta na ética, no respeito às diferenças, na aprendizagem e na vivência dos valores. Dessa forma, a proposta de trabalho com os estudantes e a comunidade escolar é norteada e planejada a partir da Missão para que esta consiga cumprir seus objetivos e metas de trabalho. [...] A partir do conhecimento da realidade escolar, busca-se aprimorar o processo de ensino aprendizagem desenvolvendo e promovendo um ambiente participativo, comprometido, inclusivo e integral que garanta ao estudante uma educação transformadora (ERECHIM, 2017/2018, p. 12-13).

Em relação à Educação Especial, o Projeto Político-Pedagógico (ERECHIM, 2017/2018) da escola coloca que o objetivo é suplementar a formação docente do grupo-alvo da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de trabalhos, recursos de acessos e planos que eliminem as dificuldades, tendo em vista sua participação integral na sociedade. Assim sendo, a escola “se trata de um local onde se tem indivíduos de todos os tipos de raça, cultura, crença, etc; e possui um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 21).

O Projeto Político-Pedagógico (ERECHIM, 2017/2018) coloca que o trabalho da Educação Especial será de acordo com as competências e aptidões do aluno, respeitando a especificidade de cada um. Sendo assim, os professores envolvidos no ensino e na aprendizagem dos alunos devem compreender que todos aprendem, sendo que, para isso ocorra, precisam utilizar estratégias pedagógicas e metodologias para desenvolver todas as potencialidades dos alunos da Educação Especial.

Alguns alunos da escola que possuem deficiência e os autistas contam em sala de aula, além de professor regente da turma, com a presença de um professor bidocente e com um professor do AEE, sendo que o trabalho destes profissionais é feito de forma interligada para que os processos de ensino e de aprendizagem da criança se concretizem (ERECHIM, 2017/2018).

As estratégias pedagógicas da Educação Inclusiva incluem a Rede de Apoio à Escola (RAE), que tem como objetivo formar uma rede de indivíduos da comunidade escolar com

demais órgãos, por meio de acompanhamento escolar dos alunos e comprometimento familiar. Portanto, é preciso pensar uma educação com a família que seja

voltada para a formação do indivíduo com vista ao exercício de sua autonomia, bem como visa a promoção do desenvolvimento das potencialidades físicas, emocionais e cognitivas dos estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (ERECHIM, 2017/2018, p. 19).

Percebe-se que a escola é importante para a comunidade, pois inclui em seu quadro de estudantes vários deficientes, sendo estes, de fato, incluídos na escola, uma vez que os profissionais da escola respeitam a particularidade de cada ser. A Educação Especial é uma modalidade na escola que disponibiliza aos estudantes deficientes ou com transtornos passarem por “todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (ERECHIM, 2017/2018, p. 10), tornando-se destaque em Educação Inclusiva pelos trabalhos que presta para a comunidade escolar.

Com a inclusão de alunos com autismo em turmas de alfabetização, é preciso entrevistar as professoras que estão alfabetizando estes indivíduos. Para tanto, na entrevista, se deve dar importância aos sujeitos entrevistados, conhecendo-os, pois estes “se comunicam, criam enredos da própria história e se transformam na interação, produzindo conhecimento e eventos de desenvolvimento” (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p. 4), portanto, é relevante conhecer tais personagens da pesquisa.

### 5.3 OS SUJEITOS DA ENTREVISTA – QUEM SÃO?

Os docentes que participaram das entrevistas foram seis professores regentes de turma, cinco professoras bidocentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti, que atuam em turmas de 1º ao 3º ano do nível de alfabetização e que têm em sua turma uma criança com autismo, além de uma professora do município de Erechim/RS, que foi nomeada como Professora Ana. Esta professora fez relatos sobre a Educação Inclusiva em Erechim e sobre a inclusão de crianças com autismo no município, totalizando 12 professores entrevistados. O tempo de serviço das professoras varia entre 06 a 34 anos de atuação na área de educação, sendo de 5 a 34 anos que as docentes trabalham com a fase de alfabetização, havendo desde aquelas que estão trabalhando o primeiro ano com estudantes com autismo na fase de alfabetização até aquelas que estão trabalhando com autismo há 12 anos. Em relação às bidocentes, o tempo de formação é bem variado. Há duas bidocentes que estão cursando a

graduação, trabalhando como estagiárias na escola. Duas bidocentes atuam na área da educação entre 10 a 11 anos, com formação superior e uma bidocente que não tem formação e atua em uma turma de alfabetização, porém trabalha em escolas há 14 anos.

O roteiro seguido para as entrevistas foi dividido em quatro blocos, em que no primeiro foi a apresentação do TCC, legitimando a entrevista e motivando o entrevistado; no segundo bloco, foram questionamentos sobre a formação das entrevistadas; no terceiro bloco, sobre a Educação Especial e, no último bloco, sobre a alfabetização de crianças com autismo.

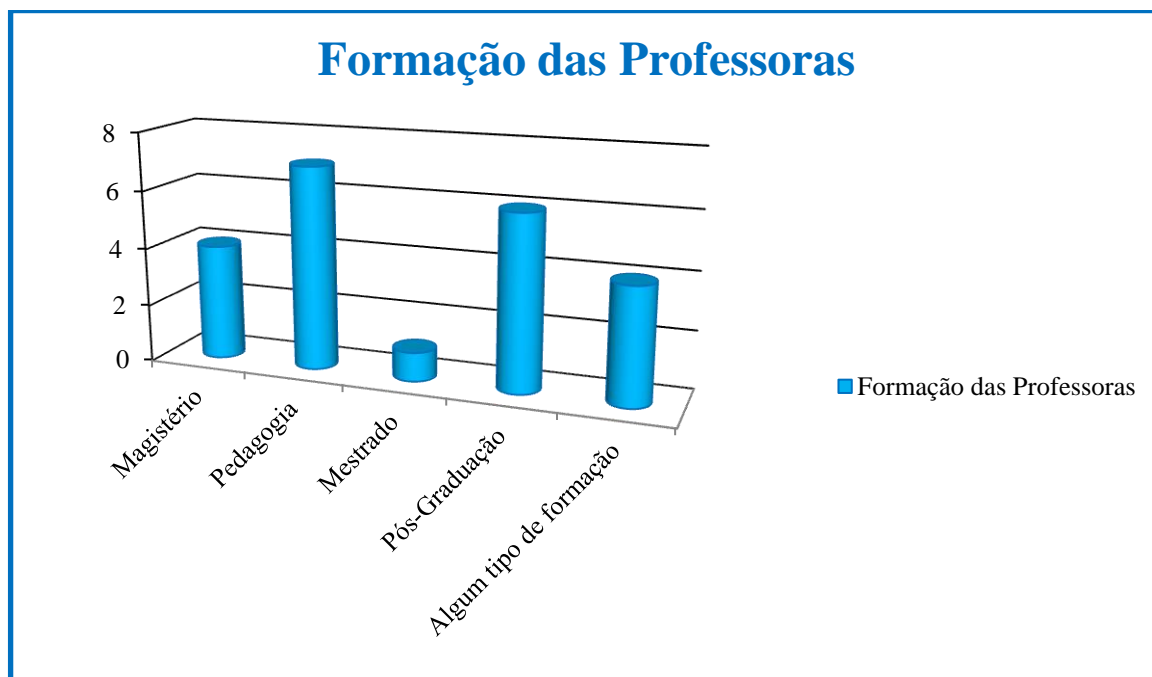
A entrevista foi semiestruturada, na qual as perguntas que regeram os questionamentos feitos a elas foram basicamente sobre a formação que elas possuem; o tempo que atuam na área da educação e como professoras alfabetizadoras; o tempo que alfabetizam crianças com autismo; de que forma ocorre a inclusão de crianças com autismo nas salas de aula que atuam e como é a aceitação do estudante com autismo pela turma, assim como o movimento contrário de como ocorre o trabalho em grupo quando a criança com autismo faz parte do grupo, além de como é ter ou ser bidocente em sala de aula. Foi questionado, ainda, sobre as possibilidades e os desafios de alfabetizar uma criança com autismo e por quê; as estratégias que elas utilizam para concretizar a alfabetização das crianças com autismo; os métodos ou teorias que utilizam para alfabetizar e por que utilizam tal método ou teoria. Para finalizar, foi perguntado se as entrevistadas acreditam que as discentes com autismo constroem o conhecimento sobre a leitura e a escrita e que ações sugerem para avançar na inclusão de crianças com autismo na rede regular de ensino e no processo de alfabetização.

Para a utilização das respostas dadas pelas entrevistadas, foi pedido para que assinassem um termo de consentimento dando a autorização para a publicação e análise das respostas desde que a identidade delas fosse preservada.

Foram analisadas as formações das docentes entrevistadas, vou nomear como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e Ana. Podemos analisar pelo gráfico abaixo (Gráfico 3) que todas possuem formação em Pedagogia, antecedido de Magistério, e apenas uma delas tem mestrado. Portanto, pensar na formação dos profissionais de Educação é pensar “[...] a partir do processo de investigação-ação ou da investigação-formação, com o intuito de instigá-lo a mobilizar os vários saberes, como a reflexão sobre a prática e a teoria especializada na constituição da profissionalidade” (LOSS, 2015, p. 19). Desta forma, formação inicial e continuada são importantes para a busca de “[...] novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e

de uma permanente (re)construção da identidade do docente” (MIZUKAMI et al., 2002, p.28). O Gráfico 3 expõem as formações que as professoras regentes possuem.

**Gráfico 3:** Formação das Professoras Regentes de Turma



Fonte: Elaborado pela autora

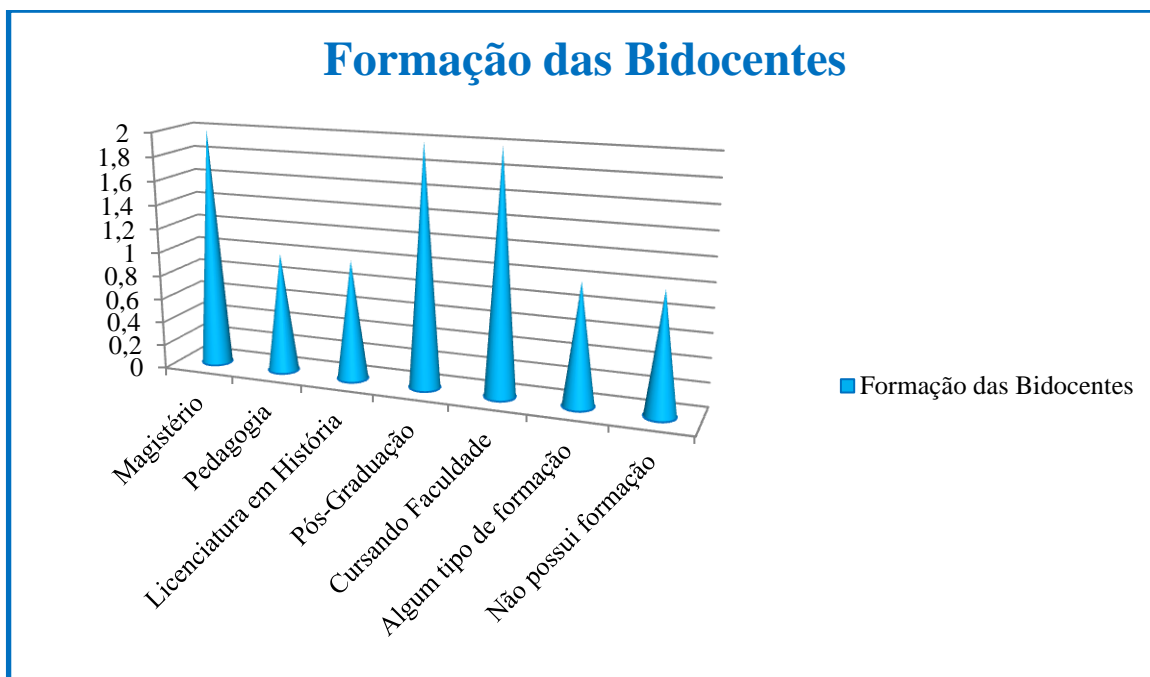
Em relação às cinco professoras bidocentes entrevistadas, que vou nomear como professora B1, B2, B3, B4 e B5, elas trabalham na escola auxiliando crianças com autismo. Observa-se, pelo gráfico abaixo (Gráfico 4), que quatro delas possuem alguma formação ou estão cursando licenciatura. Porém, uma das professoras bidocentes não tem nenhuma formação em nível médio ou superior para atender à criança com autismo. O Projeto Político-Pedagógico da escola coloca que este profissional é ofertado pela Secretaria Municipal de Educação e não especifica se o bidocente necessita de alguma formação adequada em nível médio e/ou superior. No entanto, coloca que “essa docência compartilhada não é exclusiva do estudante com deficiência, mas é incorporada de maneira natural no contexto da escola” (ERECHIM, 2017/2018, p. 39). Portanto, como vimos anteriormente na Lei ° 12.764/2012, no Art. 3º, paragrafo único, e no decreto 8.368, de 02 de dezembro de 2014, no Art. 4º, § 2º, o educando com TEA tem direito ao auxílio de um profissional de educação especializado, assim como na Lei de Diretrizes e Base, Lei nº 9,394/96, Art. 59, que coloca que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para

atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

No gráfico abaixo, podemos observar a formação das professoras bidocentes que auxiliam crianças que estão incluídas em salas na fase de alfabetização.

**Gráfico 4:** Formação das Professoras Bidocentes



**Fonte:** Elaborado pela autora

Durante a entrevista, foi questionado para as professoras e bidocentes como é ter ou ser uma bidocente em sala de aula. Todas responderam que é importante, pois, “se você está sozinha, você não vai conseguir atender os 21 e mais o estudante” (P2) com autismo. Essa mesma docente também relata que ter uma bidocente “é como se fosse um casamento, tanto a regente tem que se identificar com a bidocente, como a bidocente tem que se identificar com a regente” (P2), havendo “muita cumplicidade” (P1). Portanto, “a relação que ocorre na bidocência é de construção uma vez que os dois profissionais de perfis diferentes se juntam em prol da aprendizagem dos estudantes” (BRITO; BEZERRA; NASCIMENTO; CARVALHO, 2016, p. 3), tornando-se uma relação possível e significativa, na qual “irão trabalhar em conjunto para que o processo de aquisição da leitura e escrita torne-se viável a todos, contemplando suas individualidades, beneficiando não só os alunos com necessidades especiais, mas também a classe como um todo” (AMARAL; FAGUNDES; CALDAS, 2014, p. 2).

Percebe-se que a cumplicidade que existe entre a professora regente e a bidocente é essencial para o desenvolvimento integral da criança com TEA e que os profissionais de educação que acolhem as crianças com autismo em uma escola, sala de aula, são de suma importância para a inclusão deles neste ambiente e também fora dele (AMBRÓS; OLIVEIRA, 2017), fazem a diferença nas vidas das crianças com autismo. Desta forma, a inclusão de alunos com TEA é importante para o desenvolvimento deles na sala de aula, na escola e na sociedade.

#### 5.4 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA

Tanto para os professores, quanto para os colegas de crianças com autismo, é um desafio tê-los em sala de aula, pois incluí-las é importante no seu avanço cognitivo, afetivo e social, propiciando um ambiente escolar em que a criança com autismo possa se sentir parte do grupo que está inserida, aprendendo com os seus colegas e professores, tendo, portanto, uma qualidade na sua educação (AMBRÓS; OLIVEIRA, 2017).

Os sujeitos que fazem parte de uma sala de aula necessitam estar preparados para receber um autista, começando pelos profissionais de educação que trabalham na escola, assim como os que estão em sala de aula, pois estes serão espelho para os demais alunos, “em que eles copiam muito os modelos dos professores, como os professores tratam os colegas, eles vão tratar também” (P1). Neste sentido, o

professor tem um papel determinante, pois é ele que recepciona e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos (BARBOSA; ZACARIAS; MEDEIROS; NOGUEIRA, 2013, p. 19784).

No relato das professoras entrevistadas, as crianças com TEA incluídas em suas salas de aula se adaptaram bem, pois há casos que a criança com TEA já conhece os seus colegas, como a professora P5 relata quando coloca que estudam juntos desde a Educação Infantil, em que, “geralmente já são colegas, já se conhecem, já conhecem as limitações do colega, respeitam, ajudam”. Assim como têm crianças com autismo que se sentem incluídas nas salas de aula, têm aquelas que, por terem um grau maior de autismo ou uma comorbidade, como,

por exemplo, o Transtorno Opositivo-Desafiador<sup>10</sup> (TOD), “está o tempo todo desafiando todo o mundo [...], porque ele quer brincar como os colegas e ao mesmo tempo ele agride ele, então os colegas não queriam” (B5) mais brincar com ele. Diante desta situação, a criança com autismo que convive “com outras crianças pode apresentar comportamentos agressivos com professores e colegas podendo ocasionar conflitos” (BARBOSA; ZACARIAS; MEDEIROS; NOGUEIRA, 2013, p. 19782).

O fato relatado anteriormente, segundo a professora, gerou medo nas demais crianças, que, no primeiro momento, excluíram a criança com autismo, mas, com o passar dos meses, “os colegas estão aceitando ele, e ele tem alguns colegas que ele aceita outros não, mas é nos momentos que ele quer” (B5). Percebe-se nesta situação que a inclusão demanda “uma boa estrutura pedagógica, além de profissionais capacitados para atender a possíveis disparidades decorrentes do comportamento apresentado por essas crianças” (BARBOSA; ZACARIAS; MEDEIROS; NOGUEIRA, 2013, p. 19782).

Em trabalhos que são realizados em grupo na sala de aula, a aceitação das crianças com autismo geralmente é tranquila, porém a criança com TEA possui colegas que se sentem mais confortáveis e que confiam mais para fazer a atividade. No relato da professora B4, a criança com TEA “normalmente vai ter um ou dois colegas que eles vão se afeiçoar mais. Então eles sempre vão procurar essas crianças como referência”, “colegas que ele tem mais intimidade” (B2), tendo as “companhias favoritas” (B1). É “importante que a criança com autismo interaja com outras crianças” (BATISTTI; HECK 2015, p. 17), não somente nas brincadeiras, mas também em atividades desenvolvidas em sala de aula. Em muitos casos, as professoras agem como mediadoras entre o grupo e a criança com TEA, sendo que a professora e a turma formam uma “célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta [...] em direção à aprendizagem; de relações de empatia para se colocar no lugar do outro [...]” (MASETTO, 2010, p. 179), respeitando a especificidade de cada criança, seja ela com TEA ou não.

Algumas professoras também relataram sobre a importância da rotina em sala de aula, dizendo que a simples saída da rotina “deixa ele transtornado” (B4) e que o “professor de sala de aula também vai ter uma rotina também conforme cada situação” (Ana). Nesse contexto, as crianças que têm Transtorno do Espectro Autista, em sua maioria, preferem rotina e monotonia. Essa rotina exerce uma função importante para o autista, pois determina norma,

---

<sup>10</sup> As crianças ou adolescentes que possuem o Transtorno Opositivo-Desafiador podem demonstrar momentos de insubordinação, raiva, sentimentos de vingança, teimosia constante, hostilidade e uma enorme dificuldade em cumprir regras quando estas são solicitadas. Disponível em <<https://neurosaber.com.br/como-lidar-com-o-transtorno-opositivo-desafiador-tod/>>. Acesso em 15 out. 2019.



organização e previsibilidade, ajudando-os a controlar a ansiedade, sendo, por esse motivo, a ruptura da rotina uma causa para ficar muito aflita (KIRST, 2015c).

Nesse sentido, oferecer uma rotina para as crianças com TEA, para um desenvolvimento integral, deixando-as mais tranquilas possível em sala de aula e na escola é fundamental, pois, como vimos no parágrafo anterior, isso pode refletir no seu comportamento. Para que haja de fato uma inclusão, é preciso que o aluno com TEA se sinta próximo do professor, e este necessita propor a rotina e avisar qualquer mudança que houver para diminuir o estresse da criança autista (GIKOVATE, 2009).

A professora B3 relata que a turma trata “ele de uma forma, digamos, igual”, em que “os colegas são muito participativos, eles auxiliam, eles se preocupam até se o barulho excessivo dos colegas vai prejudicar o colega” (P2), percebendo-se, desta forma, a inclusão de fato na turma. As professoras P6 e P3 dizem que “salientam os pontos positivos, nunca valorizamos os negativos. E as crianças, digamos ‘normais’, passam a ajudar o autista” (B1) e, desta forma, “temos êxito [...] no decorrer do processo. Nós não comparamos uma criança com a outra, nos comparamos à criança com ela mesma, [...] seria injusto nós avaliar uma criança, fazendo a comparação com a outra” (P6). Observa-se, portanto, pela entrevista, que as professoras tentam fazer o máximo para incluir as crianças, fazendo, por exemplo, uma avaliação que valorize cada criança, seja ela com TEA ou não, pois, conforme o PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti,

a avaliação é um processo contínuo, cumulativo e de acompanhamento constante considerando-se os aspectos cognitivos, sociais, psicomotores e afetivos do estudante. É realizada de forma diagnóstica e formativa fornecendo elementos para planejar e dar continuidade ao processo (ERECHIM, 2017/2018, p. 60).

[...] Em uma concepção pedagógica mais moderna, a educação é concebida como experiência de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total do educando e mantendo um olhar diferenciado em relação às especificidades de cada estudante. Nessa abordagem o estudante é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, a avaliação admite um significado orientador e cooperativo (ERECHIM, 2017/2018, p. 60-61).

[...] Todas as questões referentes à avaliação dizem respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas das pessoas com deficiências. A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências estão nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos estudantes com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. (ERECHIM, 2017/2018, p. 62-63).

Sendo assim, os processos de ensino e de aprendizagem são apresentados de acordo com uma forma inclusiva em que possam ser alfabetizados, aprendendo a viver em um mundo

onde as crianças com TEA ou com outras deficiências possam ser respeitadas, por suas especificidades, tornando-se o mundo de fato inclusivo, e não apenas uma sala de aula.

## 5.5 AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Durante a entrevista, foi perguntado para as professoras quais métodos de alfabetização utilizam para alfabetizar as crianças. Elas responderam que trabalham em sua maioria o método tradicional, porém colocam que também trabalham “um pouquinho de cada (método) e vê o que dá certo” (B4), com uma mescla de métodos, ou seja, uma mistura de métodos, como o método fonético, soletração (alfabético), família silábica, o construtivismo, a metodologia ativa<sup>11</sup>.

As professoras colocam que as possibilidades de se alfabetizar uma criança com TEA são muitas, dependendo do grau de TEA que elas apresentam e, especialmente, se não apresentam nenhuma outra comorbidade associada ao autismo. A professora P2 defende que “a criança autista é cheia de possibilidades”, que “tem um potencial muito enorme” (B5), não sendo o somatório das alterações que as crianças com autismo possuem, mas “sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas” (BRASIL, 2006, p. 11), assim como uma conquista e inserção social (GRENZEL, 2017, p. 1).

Essas potencialidades aumentam quando há a colaboração de toda a comunidade escolar e a família, pois, quando estes o apoiam, o desenvolvimento e a aprendizagem só tendem a aumentar. Nesse sentido, a professora B4 coloca que “eles têm condições sim de se alfabetizar. Nós temos crianças que são clássicas no comportamento, mas no cognitivo são normais, aprendendo ter habilidades maiores que os demais, então as possibilidades são inúmeras”. Diante disso, para se alfabetizar, é necessário criar situações em sala de aula (FRADE; SILVA, 2005) utilizando diferentes metodologias de ensino, pois a criança com TEA necessita de materiais concretos, por ser de fácil entendimento para os autistas, fortalecendo, desta forma, o aprendizado (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

As entrevistadas afirmam que as crianças com TEA têm condições de se alfabetizarem, dependendo “do nível de autismo de cada um” (B3), “porque tem crianças com

---

<sup>11</sup> “É um método que envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução generalização” (MEDEIROS, 2014, p. 43).

autismo que não alfabetiza” (P5), que “cada caso é um caso” (Ana), pelas comorbidades que o acompanham, como, por exemplo, as síndromes ou dificuldades de aprendizagem (NASCIMENTO, 2016).

Por outro lado, as professoras dizem que os desafios são inúmeros. Entre os desafios estão as “dificuldades de profissionais específicos para o diagnóstico do autismo” (Ana), além dos graus do Transtorno do Espectro Autista de cada criança, em que algumas professoras mencionaram as “barreiras da socialização” (B4); “comprometimento motor” (P3); “ter a atenção deles” (B5); “da concentração” (P1); “quando fica estressada, nervosa” (B1). As entrevistadas também colocam que inicialmente a maioria dos familiares não aceita a condição do filho com TEA; de alguns casos, necessitar de medicação. Neto e Araújo (2018) expõem que os desafios de se alfabetizar uma criança com TEA vão sendo superados conforme as necessidades das crianças serão adaptadas para as suas realidades, fazendo-se uso de estratégias pedagógicas adequadas para estes indivíduos, “como jogos, softwares e atividades complementares” (NETO; ARAÚJO, 2018, p. 17), para que o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos sejam demandados (NETO; ARAÚJO, 2018).

As estratégias que as professoras relataram utilizar para a alfabetização das crianças com autismo são diversas. Entre as estratégias estão os “trabalhos com figuras, com quebra-cabeças, [...] formação de frases que ele vai fazer em cima de figura ou em cima de algum objeto, que tem ser sempre voltado mais para o concreto” (B5); “perguntas para ver se [...] realmente compreendeu aquilo que foi passado, tanto no quadro, quanto nas atividades, no dia-a-dia do cotidiano escolar” (P4), “livros didáticos, [...] netbooks” (P5), “jogos de encaixe” (P6), pois o “brincar e jogar são ações comuns na infância, fazendo parte do dia a dia da criança. No entanto, além da diversão, o lúdico é também muito importante para o processo de ensino-aprendizagem da criança” (MACHADO; LUTEREK, 2016, p. 9). Algumas crianças precisam fazer parada para que “tenha um refrigerio. Nós fomos percebendo que cada vez precisamos fazer menos estas interrupções para que ele pudesse acompanhar a turma” (P6), pois

pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental (MALAQUIAS; RIBEIRO, 2013, s/n).

Na conversa que se teve com as professoras, foi investigado se elas acreditam que as crianças realmente constroem conhecimento sobre a leitura e a escrita. A professora Ana respondeu que “sim. Acredito que sim [...]. Nós temos vários casos aqui na escola, cada caso

é um. Tem caso de estudantes que vão ter, além do autismo, uma deficiência intelectual, uma comorbidade. Assim como nós temos estudantes com autismo que não tem comorbidade nenhuma. Então, cada situação é uma situação”. A Professora B3 afirma que com “o incentivo eles conseguem [...] eles são capazes que nem nós”. E conforme a professora B3, o incentivo também “vem de casa”. Desta forma, a maioria das professoras coloca que sim, a criança com autismo constrói conhecimento sobre a leitura e a escrita, porém destacando que depende do grau de autismo e que a maioria possui crianças com autismo de grau leve a moderado.

Neste sentido, Nascimento (2016, p. 65) defende que a criança com TEA “é capaz de aprender o sistema de leitura e escrita com auxílio de professores capacitados, estratégias, recursos e materiais específicos para alunos autistas”, confirmando que é possível à criança com autismo ser alfabetizada, dependendo de uma sucessão de variáveis para que o processo de aprendizagem se concretize (NASCIMENTO, 2016), propondo uma inclusão mais efetiva em sala de aula, assim fortalecendo a alfabetização de crianças com autismo.

## 5.6 FORTALECENDO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A partir do que foi dito, para que a inclusão da criança com TEA se concretize cada vez mais, essa seção defende a ideia de que é preciso proporcionar que a criança com TEA tenha aprendizagens que sejam importantes, fortalecendo a inclusão de alunos com TEA na escola regular, na sala de aula. Nesta direção, apresenta proposições, sugestões das professoras entrevistadas, dos textos lidos e das leis que dão apoio aos deficientes para fortalecer a alfabetização destes indivíduos.

A Constituição Federal de 1988 coloca que é proibida a discriminação de deficientes, e isso inclui a pessoa com TEA, sendo responsabilidade do Estado prover a assistência de saúde, proteção e integração social. Dispõe ainda que tem direito a um trabalho, à integração na comunidade, entre muitos outros direitos que estas pessoas possuem e que necessitam ser respeitados, além de uma educação de qualidade.

Sendo assim, as crianças com TEA têm direito a um atendimento especializado e a um currículo adaptado, dando foco às necessidades particulares de cada aluno (NASCIMENTO, 2016). Bruno (2016, p. 14) destaca que “é preciso que a escola ofereça recursos que auxiliem o professor em sua prática”, além de fornecer formação aos professores alfabetizadores. Para construir um currículo adaptado, é necessário que o professor conheça sobre a deficiência (P2) do aluno que está incluído na turma em que é regente “não só do autismo, mas de outras

áreas da deficiência” (B2). Sendo assim, “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2007, p.15).

Bruno (2016) afirma, ainda, que a utilização de tecnologia e ferramentas ajuda na inclusão da criança em uma turma comum da rede regular de ensino e que a interdisciplinaridade auxilia no “desenvolvimento da linguagem (produção textual e discurso oral), as questões de identidade e diferença, as relações com os conflitos do mundo contemporâneo” (BRUNO, 2016, p. 15). Da mesma forma, Lima (2017, p. 41) defende que o “lúdico possibilita o estudo da relação da criança como o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade”.

As crianças “são muito sensíveis e elas sabem se você gosta delas e se você aceita elas ou não. Elas têm uma sensibilidade muito grande” (Ana), que “é uma porta de entrada das sensações” (OSTROWER, 1996, p. 12). A professora B5 coloca: “a parte do afeto, do amor e do carinho eu acho que é fundamental”, para conquistar uma pessoa com autismo, respeitando o seu jeito de ser.

Em uma escola, seria necessário um ambiente para que crianças com TEA que estão agitadas possam ter um lugar para se acalmar. Neste recinto, pode haver jogos, em que a professora possa fazer “brincadeiras, que daí o aprendizado seria mais significativo e mais produtivo [...], inclusão é tirar da sala também” (P1), uma vez que “a agitação diária da vida escolar pode ser extremamente estressante para alunos” (KIRST, 2015a, p. 5).

O suporte para as famílias de membros com o Transtorno do Espectro Autista é importante para o desenvolvimento integral da criança com TEA, já que, em algum momento, a “família também tem que sair daquele luto e ir para uma luta” (Ana), como mencionado anteriormente. Este suporte não deve vir apenas da escola, mas da Prefeitura Municipal, Estado e União, dando a ela uma educação de qualidade e acesso a profissionais especializados.

A professora P5 fala que, no ponto de vista dela, seria importante o acesso da criança com TEA à possibilidade de ficar mais tempo na escola, um contraturno, indo para além da sala de AEE, com atividades mais voltadas para elas que trabalhassem conforme o grau de TEA que a criança possui. O programa de contraturno é de

suma importância, o qual traz atividades complementares (esportivas, culturais, lazer, sócio-educativas), entre outras, com a intervenção de profissionais da área social para trabalhar com a realidade das diversas questões sociais encontradas tanto no âmbito familiar como nos meios em que as crianças e adolescentes estão expostas (PIVETTA; TESTA; RIBEIRO, 2011, p. 1).

Para que a comunicação do TEA aconteça e também as aprendizagens possam se concretizar, algumas dicas que podem ajudar o professor e o aluno com TEA, conforme Kirst (2015a), podem ser encontradas também no Caderno Pandorga Autismo, *Autismo: um guia para a equipe escolar*.

Kirst (2015a) propõe que ser o mais claro possível na sua comunicação e falar exatamente aquilo que você quer dizer é importante. Para o indivíduo com TEA, qualquer coisa que seja apenas subentendida pode não ser compreendida.

A linguagem deve ser direta evitando-se a utilização de palavras ou frases com duplo sentido, como de deboche ou gozação. Evitar perguntas abertas complexas ou brincadeiras sutis, a não ser que tenha convicção que o estudante compreende. Ao iniciar uma conversa, tenha certeza de que ele está prestando atenção. Para chamar a atenção da criança com TEA, chame-o pelo nome, porém, muitas vezes, ele não te olhará nos olhos, pois isso pode ser muito difícil para o aluno com TEA.

Falar com ele devagar, dando a ele tempo para processar as informações e respostas antes de dar a ele mais informações ou uma nova tarefa se faz necessário para que compreenda o que você quer dizer a ele. Tenha certeza que a pessoa com TEA entendeu o que ele deve fazer em sala de aula ou no tema de casa. Se for necessário, repita as instruções para que ela entenda o que deve ser feito. “O processo de informação verbal tende a ser mais difícil para os alunos com TEA do que para os alunos típicos” (KIRST, 2015a, p. 16). Suportes visuais também podem auxiliar na comunicação com a criança com TEA.

Os profissionais que atuam na escola necessitam certificar-se que a criança sabe o que a escola espera dela, como, por exemplo, saber qual a sua sala de aula, se localizar na escola, o que se espera dela no tema de casa... A maioria das dificuldades ocorre por falta de informações sobre o que irá realizar nas muitas situações sociais encontradas na escola (KIRST, 2015a).

A escola, o professor regente da sala de aula e o bidocente precisam ter paciência com o aluno TEA. Há momentos em que eles dão a ideia de que estão propositalmente alheios, distraídos (fugindo do contato visual), grosseiros ou indiferentes. Estudantes com TEA nem sempre têm compreensão social essencial para notarem que estão sendo observados por outros. Eles podem também ter reações que possam ameaçar a autoridade do professor na escola, porém não se pode compreender isso como pessoal, devendo reagir com calma diante da situação (KIRST, 2015a).

A escola deve ter um plano no caso do aluno com TEA ter uma crise comportamental, como um espaço tranquilo pra que ele diminua o seu nível de estresse. Não enfrentar o estudante com TEA é uma estratégia se ele estiver furioso ou contrariado, evitando erguer a voz ou confrontando-o. Muitos são sensíveis ao ruído, podendo causar-lhe dor física. Deve-se usar com ele um tom de voz calmo e sereno e não desejar que ele interprete expressão facial (KIRST, 2015a).

A escola deve dispor de diários ou agendas para a troca de informações entre a família e a escola, reforçando a comunicação entre as pessoas que têm contato com a criança com TEA. Por fim, sempre acreditar “na capacidade do teu aluno. [...] Procurar conhecer a todos. [...] Trabalhar com todos” (P3), “acreditar que a pessoa [...] é capaz e oportunizar experiências reais de aprendizagem” (BRASIL, 2005, p. 28). Tudo isso também é muito importante para que ele concretize o processo de aprendizagem.

Essas proposições vêm para ajudar a diminuir o impacto que a criança com TEA possui em uma escola ou sala de aula. Quanto mais confortável ela se sentir na escola, melhor será o seu desenvolvimento integral, e essas proposições vêm ao encontro disso, melhorando a inclusão dela no ambiente escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse Trabalho de Conclusão de Curso sobre as possibilidades e os desafios do trabalho com alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores no norte do Rio Grande do Sul, pretende-se auxiliar professores nesse desafio. Defende-se, nesse TCC, que as crianças com TEA têm o direito de se comunicarem através da escrita numa sociedade que é alfabetizada e que valoriza a escrita como uma das formas de comunicação, além de interação e da função social, pelo fato que esta é uma dificuldade que os as pessoas com autismo apresentam.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti é inclusiva, não apenas em seus espaços, mas na inclusão em sala de aula. Os professores e os colegas acolhem as crianças com TEA ou outros estudantes com deficiência, respeitando as especificidades de cada colega/aluno inserido neste ambiente. Além da escola, o município de Erechim tem programa de Inclusão Escolar para crianças com deficiências, sendo referência nacional de Educação Inclusiva.

Durante toda a pesquisa, foi observado que os métodos que professoras entrevistadas mais utiliza(va)m eram os métodos tradicionais de alfabetização.

O objetivo geral dessa investigação foi conhecer as possibilidades e os desafios do trabalho com alfabetização de crianças com TEA na perspectiva de professores do norte do Rio Grande do Sul.

A partir da pesquisa de campo, observou-se que os desafios de alfabetizar crianças com TEA são muito grandes. Conforme as respostas dadas pelas professoras entrevistadas, alguns dos desafios para que se alfabetizem são: o grau de TEA que a criança possui; se a criança com autismo tem alguma comorbidade associada ao TEA; a falta de concentração; falta de imaginação e interação social; a aceitação da família pelo filho que foi diagnosticado com deficiência, no caso, o TEA.

Assim como os desafios, são muitas as possibilidades de que a criança com TEA se alfabetize. Entre as possibilidades também interfere o grau que a criança com TEA apresenta da sua deficiência. Em graus leves e moderados, algumas crianças podem aprender com facilidades. Outras crianças com TEA podem chegar ao 1º ano alfabetizados, sendo até autodidatas. Outro fator que possibilita a alfabetização de crianças com TEA é que respeitem o tempo que elas necessitarem, pois, conforme a Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 12) em relação a criança com autismo, é que “cada criança tem o seu tempo”, umas levam mais tempo outras menos tempo para se alfabetizarem.



As metodologias utilizadas neste Trabalho de Conclusão de Curso foram o Estado de Conhecimento sobre o assunto investigado, a Revisão de Literatura e Documental, a Pesquisa de Campo com Entrevistas Semiestruturadas. Os resultados do Estado de Conhecimento apontaram que, dependendo do nível do TEA da criança, ela pode se alfabetizar, não sendo o TEA um obstáculo para que seja alfabetizada. O professor deverá se dedicar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas. Os estudos apontam que a tecnologia auxilia na alfabetização da criança com TEA se usada de forma correta e que a estimulação motora influencia no desenvolvimento da qualidade de vida do autista.

Com a investigação do TCC, se chegou à conclusão que as crianças com TEA, dependendo do grau do pode ter mais dificuldades em se alfabetizar. Outras, por terem comorbidades associadas ao TEA, podem demorar mais tempo para se alfabetizar. Estas dificuldades podem impedir, em muitos casos, a abstração e a atenção, as quais são essenciais para auxiliar na compreensão, para que a criança com TEA seja capaz de compreender a leitura e a escrita com as conexões fortalecidas com as práticas pedagógicas, que devem ser concretas e significativas para estas crianças (NASCIMENTO, 2016). Portanto, as possibilidades são motivações para que os desafios para alfabetizar crianças com autismo se concretizem. Uma delas é que o professor tenha ações que as faça refletir, para cada vez mais aumentar as possibilidades de alfabetizá-las, e não ficar apenas no ‘ela não consegue’, pois são pessoas extraordinárias e peculiares, que muito podem nos ensinar. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 10).

Nascimento (2016) coloca que alfabetizar não é uma tarefa fácil, pois, como mostra pesquisa, depende das particularidades que Transtorno do Espectro Autista possui, pois há casos que o aluno se alfabetiza. No entanto, se o grau de TEA for grave, há muitos casos que a criança não encontra sentido na alfabetização. Portanto,

o professor precisa avaliar sua prática pedagógica, pois devido às especificidades do autismo, somente terá êxito o profissional que se tornar um *professor-pesquisador*. Não existe cultura pedagógica acumulada [...], logo cada professor/a poderá dar a sua contribuição, realizando boas prática de ensino e divulgando-as (NASCIMENTO, 2016, p. 51).

Sendo assim, a criança com TEA pode ser alfabetizada com o apoio de toda a comunidade escolar, respeitando a especificidade e o tempo que ela leva para concretizar o processo da leitura e da escrita. Aos professores, que estejam preparados para acolhê-los em suas salas de aula, utilizando de várias estratégias para que a alfabetização ocorra de maneira significativa.

Neste sentido, Mello (2007) propõe que não devemos subestimar a capacidade da uma criança de se alfabetizar, de aprender. Para tal, como docentes de crianças com TEA, devemos propor aprendizagens que se tornem significativas para elas. Para concluir, vou citar uma parte da entrevista da Professora P4 sobre a inclusão de crianças com TEA: “nós estamos no caminho [...], estamos alcançando muitos objetivos” na direção de “uma escola acolhedora [...] que dê esse espaço para que elas [possam] se expressar [...] que é muito importante para o desenvolvimento integral dessas crianças [...] para que elas se realizem também como seres humanos como pessoas”.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização**. São Paulo: E.P.E., 1985.

AMARAL, Cássia; FAGUNDES, Denise; CALDAS, Solange. Educação Inclusiva – Uma experiência colaborativa de Ensino Regular. **Anais I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <[http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/13-amaral\\_et\\_al.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/13-amaral_et_al.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2019.

AMBRÓS, Danieli Martins; OLIVEIRA, Glaucimara Pires. O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão. **Anais I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**. Porto Alegre: PUCRS, 2017. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

ANDRADE, Cássio Kennedy de Sá. **Linguagem e Autismo: a Multimodalidade no Contexto Escolar**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9214/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2019.

APAE BRASIL. **Número de pessoas com Autismo em todo o Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://apaebrazil.org.br/noticia/numero-de-pessoas-com-autismo-aumenta-em-todo-o-brasil>>. Acesso em: 01 set. 2019.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 33, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33316.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

BARBOSA, Amanda Magalhães; ZACARIAS, Jaqueline da Cruz; MEDEIROS, Kesia Natália, NOGUEIRA, Ruth Kesia Silva. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In.: **Anais EDUCERE**, 6º, 2013. Curitiba: PUC/PR, 2013. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969\\_6165.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, E.S de S.; PINTO, R.P. (orgs). **Avaliação na educação básica: 1990-1998**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

BATTISTI, Aline Vasconcelo; HECK Giomar Maria Poletto. **A Inclusão Escolar de Crianças com Autismo na Educação Básica: Teoria e Prática.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BERNARDES, Leana Vilmar; SIMONASSI, Lorismario Ernesto. **Programa de Leitura para Pessoas com Diagnóstico de Autismo.** Brasília: Instituto Walden4, 2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v.6, n. 1, p. 68-80, jan.- jul., 2005.

BONOTTO, Renata Costa de Sá. **Autismo e Comunicação Alternativa.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

BORDIN, Aline Paula Pochmann; MIERWINSKI, Dalana. **Alfabetização:** para além das capacidades de codificar e decodificar. In: BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (org.). **Alfabetização em grupos:** teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 53-62.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade. **Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência.** Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência / Comissão Especial de Acessibilidade. – Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/42/742398.pdf?sequence=3>>. Acesso em 05 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Educação Infantil:** saberes e práticas: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. GODÓI, Ana Maria – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso: em 22 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializado e Temática. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha\\_cuidado\\_atencao\\_pessoas\\_transtorno.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE Nº 13/2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Decreto Nº 8.368**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**, Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei Nº 12.764, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRITO, Késia dos Santos de; BEZERRA, Leonardo Mendes; NASCIMENTO, Leidylenne Porcina Alves; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. **Crianças com necessidades educacionais especiais: a bi docência como alternativa na Educação Inclusiva**. Natal: III Conedu – Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD4\\_SA7\\_ID\\_10137\\_15082016185524.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA7_ID_10137_15082016185524.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRUNO, Daniele Lúcia de Freitas. **Síndrome de Asperger: práticas inclusivas no processo de alfabetização/Letramento**. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Duque de Caxias, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/disserta%C3%A7%C3%A3o%20Dani%20final%20.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

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

CÂMARA; Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 179-191, dez, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

CAMARGO, Tais Andreia. **Inserido ou Incluído?** Uma análise sobre estudantes com autismo matriculados no ensino regular da cidade de Chapecó. 2015. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1254/1/CAMARGO.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos *et al.* Autismo: vivências e caminhos. In: BRITO, Adriana Rocha; VASCONCELOS, Marcio Moacyr de. **Conversando sobre autismo - reconhecimento precoce e possibilidades terapêuticas**. São Paulo: Blucher, 2016. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391329/completo.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida**. São Paulo: UNESP, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

ERECHIM. Prefeitura Municipal de Erechim, 2013. Disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/7916/31-12-2013/mec-destaca-premiacao-e-exemplo-da-educacao-inclusiva-de-erechim>>. Acesso em: 12 out. 2019.

ERECHIM. Prefeitura Municipal de Erechim, 2016. Disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/10866/04-04-2016/erechim-tem-a-melhor-secretaria-municipal-de-educacao-do-brasil>>. Acesso em: 13 out. 2019.

ERECHIM. Prefeitura Municipal de Erechim, 2019. Disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/161/educacao>>. Acesso em: 10 out. 2019.

ERECHIM. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti. Erechim, 2017/2018.

ERECHIM. **Resolução Nº 50**, de 21 de maio de 2015. Prefeitura Municipal de Erechim. Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação. Erechim, 20015. Disponível em: <<https://uploads.preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/categories/878/2f3a1640125bd25cd39f4b1a0854af77.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

FARIAS, Ezequiel Batista. **Validação empírica de uma abordagem para alfabetização de Autistas utilizando aplicativos para dispositivos móveis.** 2018. 212f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade de Alagoas, Instituto de Computação, Maceió, 2017. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o\_Ezequiel.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil: O que é e como tratar.** Tradução: Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. **Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas.** Revista ALPHA, UNIPAM, n. 11, p. 105-117, ago. 2017. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/42430096/construivismo-versus-socio-intercionsimo>>. Acesso em: 11 out. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2007%20Organizacao\\_trabalho.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2007%20Organizacao_trabalho.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2019.

GARCIA, Pedro de Moura. **Um aplicativo para auxiliar na alfabetização de indivíduos com Autismo.** 2018. 66f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Tecnologia, Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16033/DIS\\_PPGCC\\_2018\\_GARCIA\\_PEDRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16033/DIS_PPGCC_2018_GARCIA_PEDRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 23 nov. 2019.

GARAVELO, Aline. **Autismo e Arquitetura: sede para a associação Aquarela Pró Autista, Erechim – RS.** 2018. 9f. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2732>>. Acesso em: 01 set. 2019.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo: compreendendo para melhor incluir.** Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alinea, 2001. Disponível em: < <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads//2018/02/gonsalves-2001-escolhendo-o-percurso-metodologico.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

GRENZEL, Fabiana Boff. A aprendizagem e a alfabetização de crianças autistas. **Anais Seminário Educação**, v. 5, n. 1, Cruz Alta, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/170-1-701-1-10-20171025%20(3).pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

HEERDT, Mauri Luiz. **Metodologia científica e da pesquisa**: livro didático. 5. ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

HENRIQUES, Catarina Saad. **Livro ilustrado com a temática do autismo**. 2018. 57f. Projeto de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192141/Livro%20tem%C3%A1tica%20do%20autismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 23 nov. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/erechim/panorama>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORNAL BOM DIA. **Erechim tem a melhor Secretaria Municipal de Educação do Brasil. 2016**. Disponível em: <<https://jornalbomdia.com.br/noticia/2763/erechim-tem-a-melhor-secretaria-municipal-de-educacao-do-brasil>>. Acesso em: 13 out. 2019.

JORNAL BOM DIA. **Volta às aulas leva mais de 18 mil aluno à rede de ensino**. Erechim, 2018. Disponível em: <[jornalbomdia.com.br/noticia/20518/volta-as-aulas-leva-mais-de-18-mil-alunos-a-rede-de-ensino](http://jornalbomdia.com.br/noticia/20518/volta-as-aulas-leva-mais-de-18-mil-alunos-a-rede-de-ensino)>. Acesso em: 29 out. 2019.

JUHLIN, Vera. **O desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com necessidade especial**. São José dos Campos: Shema Produções, UNIVAP, 2002.

KINOSHITA, Renato Lyuiti. **Autismo e Linguagem**: Entendendo a Comunicação Suplementar e ou Alternativa. NeuroSaber, 2019. Disponível em: <[https://lp.neurosaber.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Autismo-e-Linguagem-Entendendo-a-Comunica%C3%A7%C3%A3o-Suplementar-e-ou-Alternativa\\_ebook-1.pdf](https://lp.neurosaber.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Autismo-e-Linguagem-Entendendo-a-Comunica%C3%A7%C3%A3o-Suplementar-e-ou-Alternativa_ebook-1.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2019.

KIRST, Nelson. **Autismo**: um guia para a equipe escolar. São Leopoldo: Associação Mantenedora Pandorga, 2015a.



KIRST, Nelson (Org.). **Autismo: obsessões, comportamentos repetitivos e rotinas; o mundo sensorial do autismo.** São Leopoldo: Oikos, 2015c.

KIRST, Nelson (Org.). **O que é autismo e como reconhecê-lo.** São Leopoldo: Oikos, 2015b.

LIMA, Kátia Kamila Félix de. **Comportamento de crianças com Transtorno de Espectro Autista participantes de um programa de alfabetização motora.** 2017. 72p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade, Universidade de Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20CONCLU%C3%8DA%20-%20PPGSS%20-%20K%C3%81TIA%20KAMILA%20F%C3%89LIX%20DE%20LIMA%20(1).pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LOSS, Adriana Salette. Repensar a prática de ensino – na perspectiva da metodologia de história de vida ou pesquisa-formação. In.: LOSS, Adriana Salette; SARTORI, Jerônimo; Pierozan, Sandra Simone Höpner. (Orgs.). **Estágio supervisionado em pedagogia: concepções e práticas.** Curitiba: Appris, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, J. H. Glaciene; PEREIRA, Márcia Rodrigues. **DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: A elaboração do luto – o preço que se paga.** Autism Diagnosis: the preparation of luto – the price you pay. **Revista Científica Semana Acadêmica.** Fortaleza, ano MMXV, nº. 000073, 2015. Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/diagnostico.de\\_.autismo.a\\_elaboracao.do\\_.luto-o\\_preco.que\\_.se\\_.paga\\_.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/diagnostico.de_.autismo.a_elaboracao.do_.luto-o_preco.que_.se_.paga_.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2019.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Adriana Lurdes; LUTEREK, Lilian Patricia. **Contribuição da atividade lúdica no desenvolvimento do aluno autista no ensino regular.** 2016. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul Chapecó, 2016. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1312/1/LUTEREK%20e%20MACHADO.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, vol.14, n. 2, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

MAIA, Fernanda Alves et al. **Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho.** **Cad. saúde colet. [online].** 2016, vol.24, n.2, pp.228-234. ISSN 1414-462X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v24n2/1414-462X-cadsc-24-2-228.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

MALAQUIAS, Maiane Santos; RIBEIRO, Suelly de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MELLO, Ana Maria S. R. de. **Autismo Guia Prático**. 2. ed. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/AutismoGuiaPratico.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2019.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Ministério celebra o Dia Mundial de Conscientização do Autismo**. 2019. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/abril/ministerio-celebra-o-dia-mundial-de-conscientizacao-do-autismo>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MIZUKAMI, M. G. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Sara Mourão. Aprender a ler e a escrever. **Educação**, v. 1, p. 12-27, São Paulo, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação [online]**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/15822-76170-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, jul./dez. v.5, n. 2, p.154-164, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/18875-77496-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

NASCIMENTO, Gisele Soares Rodrigues do. **Método de alfabetização para alunos autistas (MAPA):** alternativa da Clínica-Escola do autista. 2016. 122f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Programa Escola de Inclusão do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Apoio Financeiro: CAPES, CNPq, FAPERJ, UFF-FOPESQ, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

NETO, Zacarias Carvalho de Araújo; ARAÚJO, Maurício dos Santos. **O Transtorno de Espectro Autista:** desafios e possibilidades na prática pedagógica de professores em Floriano/PI. Olinda: V Conedu – Congresso Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA10\\_ID71\\_09082018221933.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID71_09082018221933.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

PAIVA, Ana Laura P.; SOUTO, Claudilene A.; SILVA, Hugor H. S.; MOREIRA, Marcelo S.; ALMEIDA, Milena S. L.; SANTOS, Renata dos; SANTIAGO, Maria Elizabete V. **A Ética na elaboração de pesquisas acadêmicas.** Natal: UFRN/ABENGE. XLIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. 2016. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/3/anais/anais/158041.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

PERIN, Josiele Albina. **Inclusão de crianças autista na Educação Infantil.** 2015. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2015.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1973.

PITHAN, Livia Haygert; OLIVEIRA, Alice Pacheco. Ética e integridade na pesquisa: o plágio nas publicações científicas. **Revista da AMRIGS**, Porto Alegre, v.57, n.3, p.240-245, jul./set., 2013. Disponível em: <[http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/13014/2/Etica\\_e\\_integridade\\_na\\_pesquisa\\_o\\_plagio\\_nas\\_publicacoes\\_cientificas.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/13014/2/Etica_e_integridade_na_pesquisa_o_plagio_nas_publicacoes_cientificas.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2019.

PIVETTA, Leila; TESTA, Maira; RIBEIRO, Daniele. A Importância do Contra Turno Social na Vida de Crianças e Adolescentes no Brasil. **Famper: Revista Eletrônica Desenvolvimento Regional**, Ampére, v. 1, p. 1-8. 2011. Disponível em: <[http://www.famper.com.br/arquivos/revistaeletronica/2-a-importancia-do-contra-turno-social-na-vida-de-criancas-e-adolescentes-no-brasil\\_1418911276.pdf](http://www.famper.com.br/arquivos/revistaeletronica/2-a-importancia-do-contra-turno-social-na-vida-de-criancas-e-adolescentes-no-brasil_1418911276.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2019.

RODRIGUES, M. R.; PEREIRA, F. C. A.; LONDERO, R. R.; CERVANTES, Brígida Maria Nogueira. Tratamento temático da Informação na Revista Discursos Fotográficos: palavras-chave ou descritores?. In: **Anais do VII Seminário em Ciência da Informação (SECIN).** Londrina: UEL, 2017.

RUSSO, Marisa. Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva. **Estudos Avançados**, 28(80), 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n80/16.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O autismo e suas especificidades refletidas no processo de alfabetização e letramento em uma escola de Ensino Fundamental Ciclo 1**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470\\_6215.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2012.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da Silva; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 1-23, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/415-1420-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Termo de Consentimento Informado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM/RS

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre As possibilidades e os desafios do trabalho com alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores do norte do Rio Grande do Sul, autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Erechim, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

E-mail e/ou telefone do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: *Eunice Marli Jandt*

Contato pelo e-mail: eunicemarli\_nice@hotmail.com

## Apêndice 2: Roteiro de entrevista

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Título:** As possibilidades e os desafios do trabalho com alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores do norte do Rio Grande do Sul.

**Objetivo Geral:** Investigar as possibilidades e os desafios da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores do norte do Rio Grande do Sul.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco Introdutório</b>	Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a.	<p>Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido;</p> <p>Declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa;</p> <p>Certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações;</p> <p>Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento através do termo de consentimento.</p>	
<b>Bloco de Identificação</b>	Identificar a formação do/a entrevistado/a	Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada. Junto a isso, indagar se acredita que a sua formação deu o suporte necessário para a prática docente em educação especial.	
<b>Bloco da Educação especial</b>	Compreender como se concretizou a inclusão de crianças na rede regular de ensino de Erechim/RS	Perguntar ao/à entrevistado/a como foi realizada a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista	

	e por que ela é considerada referência em Inclusão.	(TEA) em sala de aula; Como é a reação das demais crianças da turma por ter um colega com TEA; Como acontecem os trabalhos em grupo, quando a criança com TEA faz parte dele. Como é ter uma bidocente em sala de aula;	
<b>Bloco sobre Alfabetização de crianças com autismo</b>	Conhecer os conhecimentos do/a entrevistado/a sobre a alfabetização de crianças com autismo	Perguntar ao/à entrevistado/a quais os desafios de alfabetizar uma criança com TEA, solicitando que diga o porquê de sua resposta. Perguntar ao/à entrevistado/a quais as possibilidades de alfabetizar crianças com TEA ; Perguntar ao/à entrevistado/a qual estratégia utiliza ou utilizou para que este processo se concretize. Perguntar ao/à entrevistado/a quais os desafios e as possibilidades de alfabetizar uma criança com TEA, qual método ou teoria utiliza para alfabetizar esta criança, solicitando que informe o porquê de sua resposta. Perguntar se ao/a entrevistado(a) acredita que as crianças realmente constroem o conhecimento sobre a leitura e a escrita; Solicitar que ao/a entrevistado/a sugira ações para avançar na inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino e também na alfabetização de crianças com TEA;	

## ANEXOS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Avenida Farrapos, 603  
Centro – Erechim – RS  
[smed@erechim.rs.gov.br](mailto:smed@erechim.rs.gov.br)

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Autoriza-se a acadêmica do Curso de Pedagogia, **Eunice Marli Jandt** a realizar uma pesquisa de coleta de dados através de uma entrevista e/ou questionário para professores e crianças na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Badalotti, com enfoque no Autismo, trabalho de Conclusão de Curso -TCC, da Universidade Fronteira Sul / UFFS.

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Vanir Clara Bernardi Bombardelli – Secretária Municipal de Educação, a representante legal da instituição Secretaria Municipal de Educação envolvida no projeto da pesquisa, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90.

Vanir Clara Bernardi Bombardelli – Secretária Municipal de Educação

Eunice Marli Jandt – Pesquisador Responsável

Marilene Lando Pizarro – Coordenadora Educação Inclusiva