



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Amanda Mendes da Silva

**Autismo: O que os documentos para educação especial
indicam como propostas didáticas para o aprendizado da
língua?**

Orientador (a): Prof. Dr.^a: Luciene Cerdas

Rio de Janeiro

Abril de 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Autismo: O que os documentos para educação especial
indicam como propostas didáticas para o aprendizado da
língua?**

Amanda Mendes da Silva

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Cerdas

Rio de Janeiro

Abril de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Autismo: O que os documentos para educação especial indicam
como propostas didáticas para o aprendizado da língua?

AMANDA MENDES DA SILVA

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da UFRJ como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 10/04/2017

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof^a Dr^a

LUCIENE CERDAS

Professor (a) Convidado (a):

REGINA CELI O. DA CUNHA

Professor (a) Convidado (a):

CRISTIANA CARNEIRO

Professor (a) Convidado (a):

Rio de Janeiro, 10 DE ABRIL DE 2017.

Dedicatória

Dedico primeiramente às crianças autistas, que foram objeto da minha inspiração, cujo mundo sempre quis desbravar. Dedico também a Deus e a minha família, por todo o apoio nessa árdua caminhada.

Agradecimentos

Acredito que nada nessa vida é fácil. Já dizia minha mãe: o que vem fácil vai fácil. Mas nem nos meus pensamentos eu pensei que seria tão difícil. A caminhada acadêmica é feita de altos e baixos. A alegria de compartilhar momentos e descobertas com pessoas que em pouco tempo se tornam tão especiais na contramão de dificuldades adversas. Eu não teria conseguido sozinha, disso tenho certeza. Por isso, não poderia terminar a minha graduação sem agradecer a pessoas especiais. A Deus, toda honra e toda glória por ter colocado pessoas tão especiais na minha vida.

A essas pessoas especiais, devo agradecer primeiramente à Brenda Xavier, pois sem ela não teria dado o passo principal para chegar até aqui: inscrever-me para prestar vestibular. Foi você, pessoa amiga, que me inscreveu e me alertou sobre cada passo que eu deveria dar até então e que inclusive me alertou sobre a minha aprovação. Obrigada!

Em segundo lugar à minha família, mas não menos importante, agradeço à minha mãe, com seus conselhos sábios dados nos momentos mais difíceis em que eu pensei em largar a faculdade. Obrigada por ter me dado o melhor de tudo o que você pode dar, mesmo tendo tão pouco.

Agradeço também ao meu irmão por sempre ter estado do meu lado e ter me acompanhado por várias vezes no trajeto casa-faculdade-casa só pra me deixar mais feliz.

Obrigada Iury Santoro, por me acalantar nos meus momentos de choro e tristeza e por sempre ter acreditado que eu conseguiria chegar até aqui. Por nunca me deixar abater e por me sustentar todas as vezes que eu queria esmorecer.

Preciso agradecer a Andressa Simões, Viviane Cajazeira, Nina Rosa, Carine Guimarães e Roberta Figueiredo, pessoas pelas quais tenho profundo sentimento de gratidão. Vocês me deram forças pra continuar!

E como eu não poderia deixar de agradecer, muito obrigada Luciene Cerdas, por me doar seus conhecimentos e por ser essa orientadora tão maravilhosa e compreensiva. Obrigada por ouvir meus lamentos e por ter paciência para me explicar e auxiliar.

“Do lado de fora, olhando para dentro, você nunca poderá entendê-lo. Do lado de dentro, olhando para fora, você jamais conseguirá explicá-lo. “Isso é autismo”.”

Autism Topics

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns documentos elaborados para educação especial, a fim de responder alguns questionamentos como: O que se entende por autismo? Como se dá o processo de desenvolvimento da sua linguagem? O que os documentos que tratam da educação especial dizem sobre o processo de aquisição da linguagem escrita pelo autista? Qual (is) metodologia(s) mais indicada(s) por esses documentos? Como dar conta do processo de aquisição da língua escrita que ao mesmo tempo leve em consideração o estímulo à interação social do aluno autista com os demais alunos presentes na escola regular? Para isso, utiliza-se como metodologia a análise documental numa perspectiva qualitativa de análise dos materiais encontrados, tendo como base estudos como os de Santos (2012), Mello (2007) MEC (2003) e (2009), Lago (2007), Silva (2011), Santos (2008), Moreira (2010) e Orrú (2012). A partir dessa pesquisa, verifica-se que existem poucos materiais que tratam especificamente da aquisição da língua escrita nos alunos com autismo, mas sim, documentos que tratam do ensino dos autistas de um modo geral. Com isso, foi possível fazer uma análise das metodologias indicadas nesses documentos, apontando alguns caminhos para o trabalho com os sujeitos com Transtorno do Espectro Austista, sem que se deixe de considerar a sua interação com os demais sujeitos presentes no processo educativo.

Palavras-chave: (autismo, educação, língua).

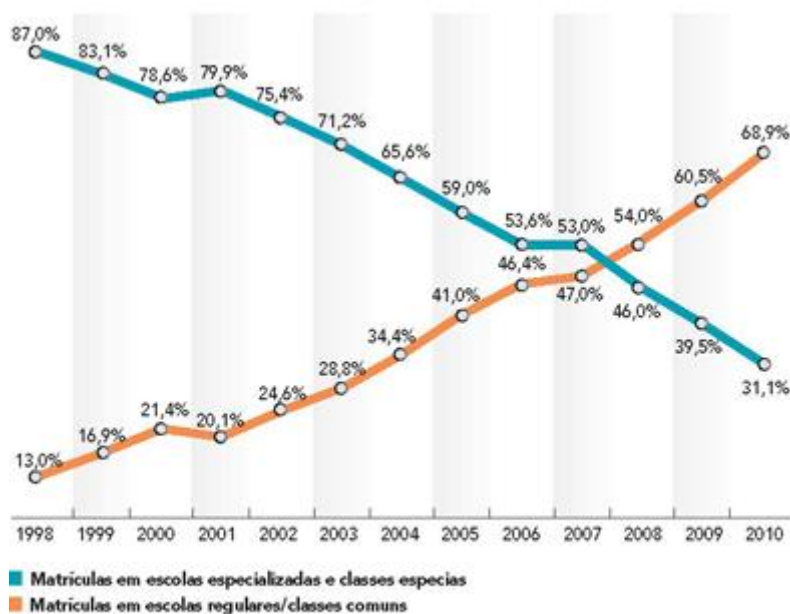
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. Transtorno do Espectro autista: definições e características	12
1.1 O que é o autismo?	12
1.2 Desenvolvimento da linguagem no autista.....	14
2. Educação Especial, autismo e desenvolvimento da linguagem: Os que dizem os materiais analisados.....	20
2.1 - Concepções de Educação Especial.....	24
2.2 Concepções de autismo	25
2.3 Questões de aprendizagem e linguagem.....	26
3. Metodologias e recursos didáticos no trabalho com indivíduos com TEA: o que dizem os materiais analisados.....	29
3.1 - Os recursos didáticos.....	33
Considerações Finais	40
Referências	43
ANEXOS	45
Anexo 1: TABELA DE ANÁLISE DOS MATERIAIS	45
LISTA DE FIGURAS	46
Figura 1 - Mapa do crescimento do número de matrículas de alunos especiais em classes regulares.	8
Figura 2 - O método TEACCH	31
Figura 3 – O método TEACCH	31
Figura 4 – O PECS	32
Figura 5 – O PECS	32
Figura 6 – Comunicação Facilitada	35
Figura 7 – Comunicação Facilitada	35

INTRODUÇÃO

Com este trabalho pretendemos nos aprofundar numa temática que nos inquieta há algum tempo e que vem ganhando maior espaço, a partir das discussões do campo teórico das práticas de ensino, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, e do crescimento das discussões sobre as possibilidades educacionais dos alunos especiais. Observamos que, desde que a presença dessas crianças no ensino regular se tornou obrigatória, a matrícula desses sujeitos deu um salto quantitativo, comparado com o período em que havia para os pais a opção de matriculá-los em escolas especiais. Podemos observar a partir do gráfico abaixo que no período de 1998 até 2010 houve um crescimento significativo na procura por escolas regulares e um declive acentuado no que diz respeito às matrículas em escolas especializadas e classes especiais.

Figura 1 – Mapa do crescimento do número de matrículas de alunos especiais em classes regulares.



Fonte: FNDE/MEC

Fonte: inesul.com.br

Podemos perceber com essa figura que a matrícula dos estudantes especiais em classes regulares/comuns deu um salto quantitativo de quase 1000% entre 1998 e 2010.

Segundo análise do site do Instituto de Ensino Superior de Londrina (INESUL),

Em 1998, dos 337,3 mil alunos contabilizados em educação especial, apenas 43,9 mil (ou 13%) estavam matriculados em escolas regulares

ou classes comuns. Em 2010, dos 702,6 mil estudantes na mesma condição, 484,3 mil (ou 69%) frequentavam a escola regular. Em contrapartida, o percentual de estudantes matriculados em escolas especializadas e classes especiais caíram no período. Se, em 1998, 87% (o equivalente a 293,4 mil) se enquadravam nesse perfil, a taxa foi reduzida a 31% (o que corresponde a 218,2 mil) do universo total de 2010.

Como consequência disso, tornou-se ainda mais necessário pensarmos em propostas didáticas que permitam aos estudantes a apropriação dos conhecimentos curriculares, ao mesmo tempo em que impulsionem o seu desenvolvimento assim como de todos que compartilham o mesmo espaço educativo. Entendemos que tal situação causou e causa grande impacto nas escolas e para o trabalho do professor diante dos desafios postos para a educação desses alunos especiais e singulares em suas necessidades. Essa é sem dúvida uma preocupação relevante para a educação atual e que impulsiona o nosso interesse pelo desenvolvimento desta monografia.

Assim, trazendo essa discussão mais próxima de nosso objeto de pesquisa, temos que a obrigatoriedade da matrícula desses alunos especiais em escolas regulares impulsionou também a entrada de autistas na escola regular. São esses sujeitos sobre os quais nos deteremos, dada a necessidade de pensar suas especificidades na alfabetização. Percebemos que mesmo havendo emergência de estudos que privilegiem propostas didáticas que levem em consideração o desenvolvimento de potencialidades nos autistas, ainda existem poucos trabalhos que falem especificamente sobre intervenções pedagógicas que levem os autistas a alcançarem as habilidades de leitura e escrita. Podemos concluir que a falta de estudos sobre esse tema seja consequência de um campo ainda conturbado no que diz respeito à própria caracterização e definição do que é ser autista. Todas essas questões influenciaram o meu processo de aperfeiçoamento profissional na graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante meu processo de formação senti a necessidade de uma discussão mais profunda acerca do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais e o trabalho pedagógico realizado com elas.

Nosso objetivo foi produzir um trabalho em que possamos apontar direcionamentos que auxiliem a entender o que é o autismo, qual processo percorrido pelos autistas durante o desenvolvimento da sua linguagem e da habilidade de leitura e escrita. Analisar o que alguns documentos para educação especial entendem sobre autismo e como eles norteiam as práticas pedagógicas dos professores, para que assim possamos pensar propostas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da

criança autista dentro da sala de aula, juntamente com seus pares.

A partir disso, procuramos responder algumas questões como: O que se entende por autismo? Como se dá o processo de desenvolvimento da sua linguagem? O que os documentos que tratam da educação especial dizem sobre o processo de aquisição da linguagem escrita pelo autista? Qual (is) metodologia(s) mais indicada(s) por esses documentos? Como dar conta do processo de aquisição da língua escrita que ao mesmo tempo leve em consideração o estímulo à interação social do aluno autista com os demais alunos presentes na escola regular?

Antes de chegarmos às possíveis respostas sobre essas inquietações, é importante deixarmos claro que, em pesquisas iniciais, verificamos que há, dentro do campo da educação, uma precariedade de estudos que analisem práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita por parte das crianças autistas. Por conta disso, podemos afirmar a singularidade da perspectiva proposta por esta monografia devido à existência de poucas produções articuladas com esse recorte. Para justificar essa afirmação, foram feitas pesquisas por produções que reunissem palavras-chaves que delimitassem esse tema. Foram elas: *autismo*, *autista*, *educação*, *alfabetização*. As buscas foram realizadas no banco de teses do CAPES, na Revista Brasileira de Educação, no portal do *Scielo* e por fim, no Google Acadêmico. As pesquisas por palavras-chaves foram realizadas em três etapas, sendo a primeira etapa com as palavras-chave isoladas, a segunda cruzando duas palavras e a terceira no cruzamento de três palavras.

Quadro 1 – Tabela de pesquisa por palavras-chave

Portal de pesquisa:	Palavras-chave	Quantidade de resultados encontrados	Quantidade de resumos lidos:
Banco de Tese da Capes	Autismo e Educação.	22 teses	6
Revista Brasileira de Educação	Autismo	14 trabalhos	2
Scielo	Autista, autismo e alfabetização.	1 artigo	1
Google Acadêmico	Autismo e alfabetização	Aprox. 3040 resultados	6

Dentre os trabalhos pesquisados acima, verificamos como relevantes para o nosso tema: **1) *Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo ensino comum*** (SANTOS, 2012); **2) *Autismo: breve revisão de diferentes abordagens*** (BOSA, 2000); **3) *Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar*** (LAMPREIA, 2004) e **4) *Autismo: Guia Prático*** (MELLO, 2007). Esses documentos nos auxiliaram a pensar sobre as questões delimitadas nesta pesquisa, na análise das concepções e práticas de ensino voltadas aos alunos autistas.

Em continuidade, para darmos conta da análise proposta neste trabalho, optamos por utilizar o método de cunho qualitativo da pesquisa documental. Segundo Godoy (1995, p.21):

Acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto atenção especial.

Assim, nos debruçamos na análise de documentos norteadores para as práticas educacionais na educação do aluno autista, encontrados principalmente no portal do MEC na internet, e das contribuições de trabalhos que abordam o tema agregando contribuições sobre conceitos e preceitos que auxiliam nas análises e discussões realizadas nesta monografia.

Para melhor situar o leitor, descrevemos como se organiza e se estrutura este trabalho. No primeiro capítulo discutimos sobre a caracterização e definição do que é o autismo, e o sujeito autista, e aspectos do seu desenvolvimento e linguagem. No segundo capítulo, apresentamos a análise dos documentos selecionados, destacando quais são as concepções de educação especial, autismo, linguagem e aprendizagem estão sendo defendidos por esses documentos. No terceiro capítulo aprofundamos essa análise abordando como esses documentos brasileiros para a educação especial contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita da criança autista dando um destaque mais específico para principais metodologias, procedimentos e recursos pedagógicos propostos e como eles afetam o ensino da língua nos autistas. Por fim, apresentamos as principais conclusões desta pesquisa, tendo em vista a educação da criança autista.

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

1.1 O que é o autismo?

Apesar de diferentes campos de estudo e diferentes abordagens teóricas terem o autista como objeto de pesquisa, podemos afirmar que ainda não há uma definição clara sobre o que é o autismo. Por isso, neste capítulo estudos que buscam conceituar o autismo e apresentar suas características, buscando relacioná-las com o desenvolvimento de sua linguagem.

Historicamente há uma imprecisão de discursos acerca da conceituação do TEA (Transtorno do Espectro Autista), causando dificuldade de diagnóstico e, por consequência, dificuldades nas intervenções pedagógicas que atendam a criança autista em suas especificidades.

Desde os primeiros estudos que procuraram definir as peculiaridades dos sujeitos autistas, como os de Kanner (1943) e Asperger (1946), até os estudos mais recentes, como os de Souza e Santos (2005) e Bosa (2000), podemos encontrar diferentes definições sobre a síndrome autista. Ao fazer um resgate dos conceitos de autismo construídos historicamente, Bosa (2002, p. 22 apud SANTOS, 2012) elucida que o autismo já foi considerado como:

[...] síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiatra/neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno pervasivo do desenvolvimento (essa palavra não consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica, etc. Ouve-se falar em pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo. E está instaurada a confusão!

Além das diferentes definições que buscam conceituar o autismo, podemos encontrar estudos que caracterizam-no em suas diferentes implicações. No início da década de 1940 - quando Kanner começou descrever suas observações acerca do autismo - o autismo era visto, quase sempre, como um distúrbio de contato afetivo, agravado pela inabilidade de se relacionar de maneira recíproca com outros seres humanos acompanhado de um isolamento extremo, além da "falha no uso da linguagem para a comunicação, a manutenção da rotina, a fascinação por objetos e as boas potencialidades cognitivas" (EISENBERG & KANNER, 1956 apud LAMPREIA, 2004, p. 112).

Ainda segundo Lampreia (2004), durante as décadas de 70 e 80 do século XX, o

autismo deixa de ser visto como um distúrbio com comprometimento nas áreas da emoção e da socialização e passa a ser concebido como um transtorno do desenvolvimento que envolve distúrbios cognitivos com origem em alguma disfunção cerebral. “A observação da existência de déficits cognitivos leva à consideração de questões envolvendo, entre outros, processos de atenção, memória, sensibilidade a estímulos e linguagem.” (LAMPREIA, 2004, p. 112).

Já a partir da década de 1980, alguns estudos conceituam o autismo como um transtorno que causa comprometimentos sociais. A inabilidade de interagir com os outros - característica presente nas mais diferentes pesquisas sobre o autismo - tem como consequência o prejuízo da habilidade de comunicação verbal e não verbal, ou seja, prejuízo na esfera da linguagem.

Mello (2007, p.16), em estudo mais recente publicado pela Associação de Amigos do Autista (AMA), define-o como alterações presentes tipicamente antes dos três anos de idade, "com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação".

Apesar das diferentes conceituações sobre o autismo, em caráter mundial, o Transtorno do Espectro Autista (nomenclatura utilizada atualmente) está cadastrado pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID - 10) (2000) como F84-0, sendo caracterizado por Santos (2008, p.16) como:

[...] a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, como por exemplo: fobias, perturbações de sono ou alimentação, crises de birras ou agressividade (autoagressividade).

Além disso, o autismo também é classificado pelo Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria (DSM-IV) (2002, apud SANTOS, 2008) como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Essa gama de definições sobre esse transtorno pode ser justificada pelo

desconhecimento das causas do autismo. Há algumas décadas, acreditava-se que a causa do autismo estaria relacionada à frieza ou rejeição da mãe para seu bebê, comumente conhecida como "mãe-geladeira". Hoje, acredita-se que o autismo tenha origem em alguma anormalidade no cérebro ainda não definida, e que provavelmente tenha origem genética. Além de se acreditar que o autismo possa ser causado por algum problema ocorrido durante a gestação ou durante o parto.

É importante esclarecer que, apesar das diferentes visões sobre o que é o autismo, e a falta de homogeneidade sobre seus comportamentos e suas causas, não há também homogeneidade no que diz respeito a sua epidemiologia. Alguns estudos como os de Camargo e Bosa (2009) e Junior e Pimentel (2000), estimam que a prevalência da síndrome corresponda a aproximadamente 1 caso para cada 200 indivíduos, numa proporção que atinge até quatro vezes mais meninos do que meninas.

Diante desse quadro conturbado, um ponto importante para esse estudo e que está presente em todas as visões sobre o autismo é a comunicação. A comunicação é um ponto importante para pensarmos a forma com que o autista alcançará a habilidade de leitura e escrita.

No indivíduo autista, as alterações no engajamento afetivo surgem como uma hipótese que alicerça o comprometimento na sua comunicação. A falta de compromisso emocional e sensorial que uma criança autista apresenta com as pessoas que o rodeiam, acaba prejudicando a sustentação da interação, pois a comunicação caracteriza-se pela dificuldade em utilizar com sentido os aspectos da comunicação não verbal, que inclui: gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação de voz, levando a alterações no desenvolvimento da linguagem verbal, e por consequência, alterações no desenvolvimento da linguagem como um todo, interferindo no modo como o autista alcançará a habilidade de ler e escrever. Esses aspectos precisam ser levados em conta pelo professor no trabalho com alunos autistas em escolas regulares, considerando, assim, as peculiaridades desses sujeitos nesse espaço pleno de interação e comunicação.

1.2 Desenvolvimento da linguagem no autista

A partir do que foi apresentado anteriormente, precisamos entender como se dá a construção da linguagem nesses sujeitos, já que esse processo tem reflexos importantes na aprendizagem da escrita entre eles.

Há entre pensamento e linguagem uma relação bem estreita, sendo que, segundo

Vygotsky (1896-1934, apud SANTOS, 2012), o primeiro precede o segundo no processo de desenvolvimento das crianças. Ou seja, antes de adquirir a linguagem, a criança possui uma inteligência primária, que a torna capaz de solucionar problemas práticos através de instrumentos, e somente a partir dos dois anos de idade o pensamento infantil se encontra com a linguagem e a fala torna-se intelectual com função simbólica. Assim, o pensamento se torna verbal e a fala intelectual, estreitando a relação entre o pensamento e a linguagem, possibilitando a comunicação através de signos linguísticos. "É no significado da palavra que a fala e o pensamento se unem em pensamento verbal; é o significado que possibilita a comunicação entre os usuários da linguagem." (CALUMBI, BARBOSA e CHICÓ, 2010, sem página). Com isso, podemos ressaltar que:

No processo de desenvolvimento da linguagem nas crianças acontecem mudanças qualitativas no uso dos signos: ao mesmo tempo em que ocorre o processo de internalização de sistemas simbólicos pela criança, ela começa a utilizá-los no processo de interação, na compreensão dessa realidade e de si própria nessa realidade. (VIGOTSKI, 2007 apud SANTOS, 2012 p.38).

O processo de aquisição da linguagem se torna um impulsionador da linguagem escrita. Segundo Vygotsky (apud SANTOS, 2012), a aprendizagem da escrita acontece muito antes do ingresso da criança na escola, pois o gesto, o brincar, o desenho e a fala, são simbolismos de primeira ordem que acontecem antes mesmo da aprendizagem dos sistemas de símbolos e signos. Esse processo é conhecido como pré-história da linguagem escrita. Para melhor exemplificar, Santos (2012, p. 47-48) salienta que:

[...] a complexidade do desenvolvimento da linguagem escrita se deve ao fato de ela ser um simbolismo de segunda ordem, isto é, ela representa a linguagem. A linguagem medeia a relação entre a realidade e a escrita. No momento em que as crianças se apropriam da linguagem escrita esta se transforma num simbolismo de primeira ordem, isto é, ela passa a representar diretamente o discurso ou a linguagem interior.

Já no indivíduo acometido pela síndrome do espectro autista, a relação com a linguagem se dá de forma diferenciada. Segundo Viveiros (2008, p.21)

[...] na criança autista, haveria uma falha no estabelecimento da relação especular com o Outro primordial, o que resultaria num fracasso da constituição do sujeito (pois o sistema simbólico linguístico, que a criança deve assimilar, é adquirido progressivamente pelo contato com o meio).

Ou seja, o papel do outro se torna significativo no processo de aquisição da linguagem, pois esse outro é determinante ou responsável pela entrada da criança na linguagem. É através do outro e da interação que se estabelece com ele que a criança aprende a se comunicar. É nesse momento que a interação se faz necessária, pois é a partir dela que a criança poderá significar palavras e formar conceitos mais complexos.

Na relação dialógica com o outro, a criança apropria-se da linguagem e da fala desse outro, tornando-a sua. Essas duas mudanças são essenciais e evidenciam o quanto são importantes as relações sociais entre os sujeitos na construção de processos psicológicos e no desenvolvimento dos processos mentais superiores (VIGOTSKI, 2007 apud SANTOS, 2012 p. 38)

Nos indivíduos autistas esse conceito de linguagem como fruto da interação social pode não se desenvolver ou se desenvolver mais tardiamente quando comparado com as crianças não autistas, o que pode dificultar o desenvolvimento desses processos mentais superiores, como atenção, percepção, memória, formação de conceitos. Isso acontece porque os autistas podem apresentar grande dificuldade em interagir com o outro, agente importante na relação dialógica, o que interfere negativamente na aquisição dos signos linguísticos.

Esse outro é objeto importante para entendermos o desenvolvimento dos seres humanos. Podemos dizer que desde que nascemos somos seres sociais, pois mesmo que ainda não tenhamos atingido a linguagem oral, interagimos com o outro a partir de gestos para nos familiarizarmos com o ambiente em que vivemos. É a partir da interação que estabelecemos com os outros indivíduos presentes em nossos grupos sociais que nos tornamos capazes de realizar trocas de informações para assim construirmos conhecimento. Por isso, podemos dizer que "a interação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente. A partir da interação entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento." (MELLO & TEIXEIRA, 2012).

É importante deixarmos claro que o autista nasce com a linguagem, pois ele é capaz de se expressar através de linguagem não verbal. A fala também está presente nesses indivíduos. No entanto, sua maior deficiência é no que diz respeito à comunicação. O autista é capaz de repetir uma palavra ou frase que acabou de ouvir ou que ouviu há algumas semanas. O que os difere, é que essa fala imediata (conhecida como ecolalia imediata), ou até mesmo a fala que acontece algum tempo depois

(ecolalia tardia) é desprovida de intencionalidade comunicativa. Ou seja, o autista fala, mas não se comunica.

Essa falta de intenção comunicativa presente nos indivíduos autistas e que pode ser caracterizada pela deficiência em se estabelecer vínculos afetivos pode afetar qualitativamente o desenvolvimento da linguagem escrita. Isso pode ser explicado pelo fato de que, segundo Vygotsky (apud MELLO e TEIXEIRA, 2012), "as funções psicológicas superiores de desenvolvimento infantil acontecem do nível social para o nível interpessoal. Ou seja, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos." Essa deficiência no estabelecimento das funções superiores prejudica o domínio da fala do outro, enfraquecendo a relação dialógica, importante na representação simbólica primária, base de todos os demais sistemas de signos.

Com isso, podemos dizer que os autistas acabam por não compreender a função da linguagem como meio de comunicação e assim acabam por não entender que a linguagem escrita representa a linguagem, apresentam dificuldade em desenvolvê-la não atingindo a compreensão de que a escrita representa um discurso ou até mesmo a fala interior.

Nesse contexto, entendemos que a escola é um espaço importante para impulsionar os autistas no que diz respeito à conquista da linguagem o que por consequência pode impulsionar o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, a partir das singularidades desses sujeitos. Além do que, é importante deixarmos claro que, a partir de buscas realizadas, verificamos que existe uma carência de estudos que indicam como se dá a articulação entre pensamento e linguagem nos autistas, o que acaba trazendo desafios para os estudiosos que buscam compreender o processo de apropriação da leitura e da escrita por essas crianças, e quais práticas educativas possibilitam avanços nesse processo entre elas.

Numa perspectiva histórico-cultural, Santos (2012), em seu estudo sobre a escolarização de um menino autista numa classe regular, apontou estudos como os de Vasques (2003) (2008), Martins (2009) e Cruz (2009) para trazer à luz questões sobre a importância da escola na aquisição da linguagem escrita dos autistas numa perspectiva de educação inclusiva, num campo teórico ainda obscuro para nós que procuramos estudar diretamente a apropriação da linguagem escrita dos autistas no ambiente escolar.

Dentre as considerações mais importantes feitas pelos autores citados no trabalho de Santos (2012), Vasques (2003) discute a importância da experiência escolar como aspecto central para o desenvolvimento global dos autistas. Além disso, acredita

no caráter humanizador da educação e na experiência escolar para além dos conhecimentos das áreas específicas. Ressalta a aposta na educabilidade dos sujeitos com autismo como condição para a construção de ações que possibilitem uma proposta pedagógica que considere, também, as potencialidades da criança. Assim como em seu outro estudo, Vasques (2008) (ainda dentro do trabalho feito por Santos, 2012) continua a sua linha de discussão e acrescenta que, a partir dos estudos que analisou, pode concluir que a temática sobre a escolarização dos autistas é complexa e os diagnósticos:

[...] assumem uma função de descrever o que é ser um autista, muitas vezes reduzido aos sintomas e comportamentos considerados impeditivos ou dificultadores do processo de escolarização, prejudgando o percurso do sujeito de acordo com a gravidade, traçado e definido pelas características internas e externas, buscando a correção do seu comportamento. (VASQUES 2008 apud SANTOS 2012, p. 21).

E, além disso, finaliza convidando todos nós a contribuir com as pesquisas sobre a escolarização das crianças com autismo, instigando-nos a elaborar um olhar de possibilidade, “tendo um cuidado com a valorização dos diagnósticos que amarram o trabalho escolar, buscando as possibilidades subjetivas e educacionais dessas crianças.” (SANTOS, 2012, p. 21).

Em concordância com os estudos de Vasques, Santos (2012) cita o trabalho de Martins (2009) afirmando acreditar que é importante desamarrear o sujeito autista dos diagnósticos meramente clínicos. Martins (2009) afirma que o indivíduo autista está situado num meio social e aproveita para assinalar o papel do outro na constituição do sujeito e no processo de mediação das relações sociais, se tornando um desafio para compreendermos a constituição do sujeito com autismo.

Por último, Cruz (2009) acredita que as insuficiências presentes nos autistas são uma consequência da rotulação feita pelos grupos sociais em que ele está inserido, que os constitui como capazes ou incapazes. Também acredita que o autista se desenvolve a partir do contato com o meio e com o outro, numa relação dialógica.

Em sua pesquisa com professores de crianças autistas em classes regulares, Cruz (2009) constatou que esses sujeitos têm consciência de que o seu papel é de mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, mas revelam que os professores se sentem despreparados diante das especificidades educativas do aluno com autismo. “Oferecer aos alunos com autismo um ensino diferenciado é algo que os

professores dizem que não sabem fazer e apontam, como principais problemas, as condutas dos sujeitos, que são pouco compreendidas e dificultam o trabalho educativo.” (SANTOS, 2012, p.24).

Por conta disso, acreditamos que ainda existam, dentro do espaço escolar, grandes marcas do diagnóstico clínico e da visão terapêutica no tratamento dessas crianças autistas. No entanto, defendemos a ideia de que as experiências vividas dentro do âmbito educacional devem proporcionar a essas crianças a oportunidade de se desenvolverem em todos os seus aspectos, de se relacionarem com conhecimentos construídos social e historicamente, sem deixar de lado a possibilidade de se relacionar com os outros sujeitos que também utilizam esse espaço.

As propostas pedagógicas que abandonam a visão de impossibilidade e insuficiência contribuem "para a construção de um novo olhar sobre esses sujeitos e suas possibilidades subjetivas e educacionais." (VASQUES 2008 apud SANTOS 2012 p. 21).

O processo de escolarização dos autistas deve ser marcado como um lugar social, caracterizado por um olhar que permita à criança se constituir como sujeito participante de um meio social e cultural.

Por acreditarmos nisso, esta pesquisa entende como necessária a análise de alguns materiais produzidos no Brasil que apresentam discussões sobre os modos como a criança autista se constitui e, por decorrência disso, constrói a sua relação com a leitura e escrita para que assim possamos pensar e repensar sobre as melhores práticas a se adotar para garantirmos, como professores e mediadores do conhecimento, a melhor forma de impulsionar o desenvolvimento da linguagem escrita nesses sujeitos.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, AUTISMO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: O QUE DIZEM OS MATERIAIS ANALISADOS.

Neste capítulo apresentamos a análise de alguns documentos que orientam práticas pedagógicas que levam em consideração o processo de ensino e aprendizagem dos autistas na alfabetização. Inicialmente, apresentamos o resultado do levantamento feito na busca desses documentos e materiais específicos que subsidiam a discussão sobre os procedimentos, metodologias e recursos pedagógicos utilizados com crianças autistas na educação regular e que impulsionam o seu desenvolvimento na alfabetização. A partir disso, discutimos esses resultados e apresentamos algumas experiências relatadas em trabalhos acadêmicos que trazem para primeiro plano propostas de trabalho realizadas com autistas na escola regular na perspectiva da inclusão.

A falta de documentos que tratam especificamente do trabalho pedagógico com os autistas pode ser interpretada pela recente discussão sobre a educação especial. Se pararmos para pensar, podemos observar que o grande marco no que diz respeito à educação especial, a Declaração de Salamanca, data de 1994. Até o ano de 2001, o Plano Nacional de Educação não previa a obrigatoriedade da matrícula desses alunos em classes regulares, deixando por conta dos pais a decisão pela matrícula em escolas comuns ou escolas especializadas no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. Só a partir de 2011 (data do PNE vigente até o ano de 2021) a matrícula dessas crianças se tornou obrigatória nas escolas regulares, repassando aos sistemas educacionais "comuns" a responsabilidade de pensar sobre quem são essas crianças, como elas aprendem e quais estratégias pedagógicas poderão ser admitidas por esses profissionais da educação.

Para buscar documentos brasileiros que tratam do nosso objeto de pesquisa, com ênfase nas práticas e procedimentos de trabalho com os alunos autistas, fomos diretamente ao órgão responsável por pensar e programar políticas educacionais em âmbito nacional, o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em seu site pudemos navegar por diferentes publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), antiga Secretaria de Educação Especial. Numa análise exploratória dos materiais, resumos e sumários, pudemos verificar que existem poucos documentos que se referem especificamente ao autista e ao trabalho pedagógico com ele. Entre eles destacamos dois trabalhos mais significativos e que serão utilizados para análise: 1) *Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades*

acentuadas de aprendizagem – Autismo, datado de 2003 e produzido pelo próprio MEC em parceria com o SEESP (Secretaria de Educação Especial), que trata mais especificamente de questões de inclusão e aprendizagem de forma individualizada das crianças de 0 aos 6 anos de idade e 2) *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, também do MEC, datado do ano de 2006 que traz experiências significativas nas práticas de inclusão e de gestão de sistemas de ensino e recursos que auxiliam na formação continuada de docentes na perspectiva da inclusão. Dentre os 20 artigos que compõem esse segundo texto, utilizamos para análise mais pontual um capítulo intitulado: *Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo*, escrito por Bridi et al (2006).

A Secretaria de Educação a Distância, vinculada ao Ministério da Educação, apresenta-nos o *Guia do Professor: Alfabetização para Pessoas com Autismo*, documento produzido em concordância com a RIVES (Rede Interativa Virtual de Comunicação) e a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), sendo um documento importante para compreendermos como as instâncias superiores de educação estão se posicionando no que se refere à leitura e escrita dos autistas. Esse documento reconhece que a alfabetização é antes de tudo uma leitura de mundo e defende que o autista aprende de forma diferenciada, apresentando características próprias como resposta ao trabalho pedagógico, gerando necessidades e formas educativas especiais próprias. Para dar conta disso, desenvolveram um software chamado de "Objeto de Aprendizagem" que tem como objetivo suprir o déficit comunicativo característico das crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), expandindo o seu conhecimento de mundo através de imagens que exemplificam ações do seu cotidiano de modo que elas possam chegar ao processo de abstração necessário para a leitura e escrita.

Após isso, continuamos as buscas por outros materiais que pudessem nos ajudar a responder às questões desta pesquisa. Procuramos investigar materiais produzidos por órgãos responsáveis pela Educação Especial no Rio de Janeiro, em nível estadual, municipal e associações não governamentais comprometidas com a produção e divulgação de pesquisas e trabalhos com a temática dessa pesquisa.

Em nível estadual, ao investigarmos o site da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) não encontramos documentos que tratem especialmente do autista, nem ao menos da educação especial, numa pesquisa mais ampla. Ao utilizarmos o mecanismo de busca rápida por todo o site com as palavras-chave "educação especial", como

resultado encontramos apenas um documento intitulado: Glossário da Educação Especial, datado de 2013. Esse glossário visa regulamentar a concepção de educação especial que é adotada pelo Estado do Rio de Janeiro. Além disso, especifica quais os programas e projetos existentes em sua coordenação de inclusão educacional, bem como define quem são os estudantes da educação especial e quais suas especificidades e as atividades existentes no atendimento educacional especializado. Decidimos não levar esse documento para análise por se tratar de um documento regulamentador, técnico, esvaziado de práticas e teorias que nos levem a refletir sobre as práticas de ensino com a criança autista, não respondendo aos nossos questionamentos.

No âmbito municipal, reportamo-nos ao site do Instituto Helena Antipoff, centro de referência em Educação Especial da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, responsável pelo acompanhamento escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; responsável pela confecção de materiais e recursos e pela formação de professores da Educação Especial. Analisando seus documentos de orientação para professores, encontramos estudos como o de Tavares et al (2014), Santos (2010) e Guimarães et al (2010) que nos auxiliam a ampliar práticas pedagógicas de uso de imagens e textos em espaços acessíveis à Educação Especial, dão dicas sobre práticas de inclusão e nos orientam sobre como incluir o aluno com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento). Apesar de não tratarem especificamente da leitura e escrita do autista, esses documentos dão base para os professores pensarem em práticas de ensino para crianças com necessidades especiais em salas de apoio especializado, passo importante para chegarmos às práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita para alunos com TEA.

Já no que diz respeito às organizações e associações de pais e autistas, numa busca pelas palavras-chave “associação” e “autismo”, naveguei pela web site da Associação de Amigos do Autista (AMA), pela Associação Brasileira de Autismo (ABRA), pela Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA) e pela Associação de Familiares e Amigos da Gente Autista (AFAGA). Nesses sites encontrei alguns materiais interessantes para esse estudo, a saber:

No site da AMA, em sua seção de download, encontramos um estudo pertinente, intitulado *Autismo: Guia Prático*, de Ana Maria S. Ros de Mello (2007), um trabalho realizado pela própria Associação de Amigos do Autista que auxilia pais e profissionais da educação a desvendar o autismo e que já foi citado neste trabalho para nos

aprofundarmos mais nas nossas discussões. Nesse documento eles têm como objetivo apresentar as principais definições para o TEA e a Síndrome de Asperger, os principais tipos de intervenção, as técnicas de comunicação e alimentação mais utilizadas por profissionais especializados e coisas a se fazer e evitar. Além dele, também encontramos o trabalho *Cartilha: Dificuldades acentuadas de aprendizado – Autismo* do MEC (2003), que assim como o trabalho acima citado, também já vem sendo utilizado por nós como material de análise, além de também poder ser encontrado na plataforma virtual do MEC e que, por fim, procura orientar os docentes a refletir sobre a prática pedagógica individualizada com crianças de 0 a 6 anos que leve em consideração a sua aprendizagem e sociabilidade em classes regulares.

Na ABRA, além da publicação de seus estatutos regulamentadores, a pertinência dos estudos presentes no site vão ao encontro dos da AMA. Ou seja, encontramos nesse site os mesmos trabalhos do site da associação acima citada.

Na ABRAÇA foram encontrados diversos materiais, entre estudos, leis e estatutos, mas nenhum deles tratava especificamente das questões deste estudo.

Já na AFAGA, os documentos que eles nos oferecem em sua biblioteca virtual são bem interessantes por terem sido produzidos, em sua maioria, por autistas na intenção de que eles próprios possam teorizar sobre seu transtorno, mas que não dão conta do nosso objeto de análise.

A partir da busca dos estudos e materiais, consideramos como critério de escolha os trabalhos que abordassem propostas didáticas, metodologias, recursos didáticos e procedimentos para o trabalho com o aluno autista, em especial na alfabetização. Sendo assim selecionamos para uma análise mais pontual os seguintes documentos: **1) *Autismo: guia prático***, de Mello (2007), **2) *Saberes e práticas da inclusão - dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo***, MEC (2003) e **3) *Guia do Professor: Alfabetização para pessoas com autismo***, do MEC (2009). Além desses documentos que já foram citados, também incluímos como documentos para análise os seguintes trabalhos: **4) *Autismo na escola: ação e reflexão do professor***, de Mara Lago (2007), **5) *Autismo: desafio na alfabetização e convívio escolar***, de Ana Maria Tarcitano dos Santos (2008), **6) *Aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com PEA: propostas pedagógicas***, de Maria da Conceição Lopes da Cruz e Silva (2011) e **7) *A inclusão na educação e a possibilidade de alfabetização de crianças autistas***, de Valéria Cristina Soares Moreira (2010). Além dos documentos acima citados, a obra de Sílvia Ester Orrú, “Autismo, linguagem e Educação” (2012), também trouxe

importantes contribuições para nosso trabalho, já que a autora faz uma discussão sobre a constituição do autista utilizando a abordagem histórico-cultural, enfocando as comunicações alternativas - ou como é colocado em seu trabalho - os SSAC (Sistemas Suplementares Alternativos de Comunicação) como um recurso que apoia o desenvolvimento da linguagem do autista no processo educacional.

O critério de seleção levou em consideração materiais que abordassem práticas pedagógicas ou discussões que nos auxiliassem a pensar nas práticas pedagógicas de ensino da língua, trazendo metodologias de trabalho, procedimentos e recursos didáticos para dar conta da alfabetização das crianças com TEA. Com isso, fizemos uma análise mais aprofundada dos oito materiais descritos acima, com a finalidade de compreendermos o que se entende por educação especial e autismo, o que esses documentos norteadores estão dizendo sobre o processo de aquisição da linguagem escrita pelo autista, qual (is) metodologia(s), procedimentos e recursos didáticos mais indicados(s) por esses documentos e por fim, como dar conta do processo de aquisição da língua escrita que ao mesmo tempo leve em consideração o estímulo à interação social do aluno autista com os demais alunos presentes na escola regular.

Para isso, organizamos um quadro de análise considerando os seguintes aspectos: qual a concepção de educação especial o documento traz? O que eles entendem por autismo? Como os autistas alcançam a habilidade de se comunicar e se apropriar da linguagem? Quais técnicas, metodologias e procedimentos didáticos e pedagógicos esses trabalhos nos apresentam?

Para que esses aspectos pudessem ser mais bem analisados e visualizados, optamos por uma tabela (ANEXO 1) com quatro colunas para cada documento analisado, que foram divididas por: concepção de educação especial, concepção de autismo, questões de aprendizagem e linguagem e metodologias e procedimentos.

Para começarmos a responder aos nossos questionamentos, é preciso primeiramente tratar do que os documentos analisados entendem como educação especial e mais pontualmente, quais as concepções de autismo mais defendidas nesses documentos para compreendermos os possíveis encaminhamentos sobre a questão do desenvolvimento da linguagem dos alunos com TEA.

2.1 - Concepções de Educação Especial

Os materiais analisados são bem homogêneos acerca das suas concepções sobre a educação especial. É unânime o discurso sobre uma educação especial que leve em

consideração o processo de inclusão de todas as crianças com necessidades especiais em salas de aulas regulares. O documento intitulado *Autismo – Guia Prático* (Mello, 2007) vai ao encontro desse pensamento, pois defende a inclusão como um processo que se difere de integração, nos dizendo que é necessário abandonar a ideia de que incluir é simplesmente colocar uma criança que tem autismo em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais. Em *A inclusão na educação e a possibilidade de alfabetização de crianças autistas*, Moreira (2010) vai além, pois afirma que apenas incluir e cumprir uma determinação legal não é suficiente para as crianças. Segundo a autora, as necessidades vão além de garantia de espaços: é preciso proporcionar uma qualidade de ensino ao aluno e garantir profissionais que se interessem pelo desafio de ensinar e sejam formados para isso.

Com isso, podemos concluir que apesar de ainda estarmos muito próximos da visão assistencialista no que se refere à educação especial, como defende Santos (2008) em *Saberes e práticas da inclusão - dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo*, a inclusão é um processo mundial irreversível que torna cada vez mais imprescindível o estudo e aprofundamento sobre as práticas pedagógicas que auxiliam e promovem o desenvolvimento integral e o aprendizado das crianças que apresentam qualquer tipo de necessidade educacional especial.

2.2 Concepções de autismo

Já no que se refere à concepção do autismo, a heterogeneidade de ideias reflete a falta de uma definição clara sobre o conceito de autismo, que já foi apontada no capítulo anterior. Apesar de alguns autores analisados usarem de maiores caracterizações que outros, num mapeamento geral, todos compartilham da premissa que o autista tem um distúrbio no desenvolvimento que afeta uma tríade de dificuldades: desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Silva (2011, p.22) caracteriza o autista como

Uma condição clínica de alterações cognitivas, linguística e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o fato de, mais do que um conjunto fixo de características, o autismo parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade.

Já Lago (2007, p. 21) utiliza a terminologia autismo para referir-se a crianças que apresentam a “[...] tríade de perturbações no desenvolvimento descritas em todas as classificações referidas: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas,

modalidades peculiares de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos”.

É comum presenciarmos uma preocupação no que se refere à linguagem das pessoas com autismo. Isso decorre do fato de a comunicação ser uma das principais áreas afetadas por esse transtorno. Como consequência desse déficit, a aquisição da linguagem ocorre de maneira prejudicada, causando implicações na aprendizagem da língua.

2.3 Questões de aprendizagem e linguagem

Para entendermos melhor quais os procedimentos metodológicos mais indicados para o ensino da língua com os sujeitos com TEA, precisamos primeiramente compreender o que os documentos selecionados para análise estão apresentando sobre a forma como os autistas desenvolvem a linguagem e, a partir disso, como eles aprendem.

Lago (2007), Santos (2008) e Silva (2011) têm como base a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget para explicar a função simbólica como aspecto determinante na defasagem da linguagem. Silva (2011) diz que “muito pouco se conhece acerca da forma como ocorre o processo de simbolização”, processo esse que substitui objetos reais por seus signos. Para Mello (2007), o processo de aquisição da linguagem nos autistas, de uma forma geral, precisa de muito apoio, pois, diferentemente do que ocorre com crianças "normais", parece haver uma grande desvinculação entre o uso das palavras e a compreensão de seu significado. No mesmo trabalho, Mello (2007, p.79) também afirma ser

[...] bastante comum que os autistas não tenham uma compreensão clara do mecanismo de causa e efeito envolvido na comunicação, e não saibam, por exemplo, que se faz uma pergunta com o intuito de receber uma resposta ou que quando temos problemas podemos pedir ajuda utilizando palavras.

Lago (2007) sugere que os autistas apresentam certa rigidez no desenvolvimento da sua função simbólica, apresentando algumas características diferenciadas no desenvolvimento da linguagem, como, por exemplo, “a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto ou mesmo a recusa frente a um jogo de faz de conta” (p. 42) e conclui que:

As principais diferenças encontram-se na constituição da função simbólica e na estruturação do pensamento operatório. As produções da criança caracterizam-se pelas diferenças na aplicação das estruturas

cognitivas, coexistindo ações típicas do período sensório-motor, pensamento intuitivo e operações concretas, explicitando a dificuldade na coordenação de esquemas e reconstrução de novas estruturas integradoras. (LAGO, 2007, p.54)

Para que as dificuldades acima citadas sejam ultrapassadas, é preciso abandonar a visão fixa nos aspectos deficitários dos sujeitos autistas para então abrirmos nossos olhos e levarmos em consideração as potencialidades desses indivíduos, principalmente no que se refere à evolução dos seus sistemas simbólicos, já que é “fundamentalmente por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade.” (ORRÚ, 2012)

Segundo o documento *Saberes e Práticas da Inclusão – autismo* (MEC, 2003), a dificuldade de desenvolvimento da tríade (comunicação, interação social e uso da imaginação) corrobora para que a relação de causa e efeito se estabeleça de forma prejudicada nos autistas. Como consequência disso, é preciso estabelecer o trabalho com comparações (igual/diferente), para que depois se possa introduzir um sistema de comunicação não verbal para ser trabalhado em paralelo com a comunicação verbal.

Por fim, podemos concluir que os documentos analisados colaboram com o pensamento de Piaget (1978/1945, apud LAGO, 2007),

Destacando a função simbólica como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações, como um mecanismo individual cuja existência prévia é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos e, por consequência, a constituição das significações coletivas (p.43).

Por conta dessa deficiência no aspecto simbólico, os documentos analisados apontam alguns caminhos para o aprendizado da linguagem nos autistas. Esses caminhos levam em consideração práticas pedagógicas que se utilizam de objetos concretos do contexto do aluno autista. Moreira (2010) defende o uso de recursos visuais, pois, segundo a autora, a utilização de materiais concretos facilita o entendimento do indivíduo autista, uma vez que ele enfrenta dificuldades de trabalhar com situações abstratas.

Esses recursos visuais são considerados como uma comunicação alternativa que, segundo os autores analisados defendem, auxiliam o autista a organizar o pensamento e a perceber que a linguagem se baseia em signos. Segundo Mello (2007), ao contrário do

que muitas pessoas pensavam, a introdução de uma comunicação alternativa, tem ajudado o desenvolvimento da linguagem verbal, contribuindo na organização do pensamento e na percepção de que o ato de comunicar-se pode ter consequências.

3. METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS NO TRABALHO COM INDIVÍDUOS COM TEA: O QUE DIZEM OS MATERIAIS ANALISADOS

Esse capítulo se torna chave para toda a discussão desse trabalho. A partir dele pudemos analisar os materiais selecionados explorando-os quanto às metodologias, procedimentos e recursos mais utilizados e indicados pelos estudiosos da educação especial e mais precisamente pelos especialistas da área.

Considerando os materiais analisados, os modelos de comunicação alternativa aparecem como a principal metodologia de ensino. Isso ocorre porque se entende que os autistas são pensadores visuais, e que o trabalho de ensino da língua deve ser iniciado a partir de figuras que ilustrem objetos e de necessidades que partem do próprio cotidiano dos autistas, para que assim consigam compreender os signos linguísticos. Moreira (2010), em seu trabalho, traz alguns recursos de comunicação alternativa utilizados em sua prática com alunos autistas. Segundo a autora,

[...] foram utilizados como recursos pedagógicos: livros de literatura infantil, contendo várias ilustrações e frases; números e letras confeccionados em EVA; jornais de propagandas com logotipos; cartão com seu nome; e outros tipos de textos e ilustrações. Aos poucos, e em dias alternados foram apresentados à criança os materiais e atividades; e por meio de observações foram realizados registros de seu comportamento e atitudes diante das solicitações. (MOREIRA, 2010, p.2)

Nos materiais analisados, os modelos de comunicação alternativa mais citados são os que abordam o modelo de ensino estruturado, que, segundo o material intitulado *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo* do MEC (2003), é a técnica utilizada para encontrar a forma de estrutura e organização que melhor se adapte à criança e pela qual ela possa compreender melhor o seu ambiente e, assim, aprender de forma mais eficiente.

Esse tipo de técnica leva em consideração a organização do espaço físico e das tarefas da criança, permitindo ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um. Silva (2011), se referindo ao modelo de ensino estruturado, diz que:

[...] é um modelo bastante flexível que se adéqua à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um. O ensino estruturado traduz-se num conjunto de princípios e estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo,

materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com PEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível: fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; promover a autonomia. (p.30)

Em uma pesquisa mais aprofundada sobre o que é o ensino estruturado, encontramos um texto escrito por Cosme D. B. Massi em seu site, conhecido como *Articulistas*, no qual ele conceitua o ensino estruturado como “ensino cujas aulas são previamente planejadas ou estruturadas e colocadas à disposição dos alunos”. Segundo Massi (acesso em 04 de agosto de 2016 s.p.),

A estruturação da aula consiste na organização e apresentação antecipada das situações de ensino—aprendizagem, visando a ajudar o estudante no processo de construção do conhecimento. Como ensinar e orientar o aprendiz. Pode-se dizer que essa sistematização é uma orientação antecipada da aprendizagem com o objetivo de auxiliar o aluno a estruturar o conhecimento.

O ensino estruturado de maior influência nos estudos analisados é conhecido como TEACCH. Segundo Silva (2011) e Orrú (2012), numa perspectiva educacional, o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização, e prazer na partilha social. Já sob a ótica de Mello (2007), a autora utiliza seguinte definição:

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-la, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. (p.36)

O TEACCH aparece como uma técnica própria de ensino e possui um site chamado TEACCH Approach. Apesar de o site estar em inglês, foi possível traduzi-lo com o auxílio do Google Translate e conforme sua própria definição podemos concluir que:

[...] consiste na compreensão das características de aprendizagem dos

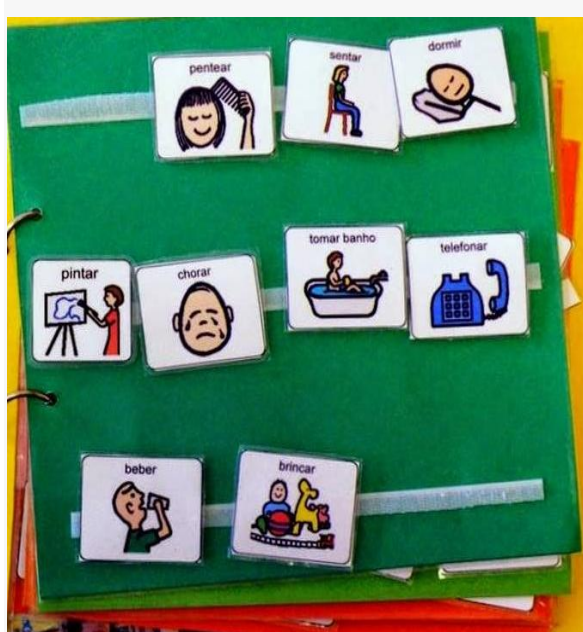
indivíduos com autismo e o uso de suportes visuais para promover significado e independência, sendo suportados pela pesquisa empírica e enriquecida por uma vasta experiência clínica, e notável por seu apoio flexível e individualizada de indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (ASD) e suas famílias. (Sem autor. Acesso em: 01 de agosto de 2016, s.p).

O seus princípios são: Entender a cultura do autismo; desenvolver um plano de pessoa e centrada na família individualizada para cada cliente ou estudante, ao invés de usar um padrão de currículo; estruturação do ambiente físico; utilização de suportes visuais para fazer a sequência de atividades diárias previsíveis e compreensíveis, utilização de suportes visuais para tornar as tarefas individuais compreensíveis. Segundo Orrú (2012),

Ele [o método TEACCH] possibilita o desenvolvimento de repertórios que são usados para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento, além do desenvolvimento do indivíduo em diferentes níveis. (p.61)

Dentre os aspectos visuais e de organização do espaço físico, podemos perceber como o trabalho é feito a partir das imagens abaixo que ilustram como é produzida a sequência das atividades diárias e os cartões de comunicação alternativa.

Figura 2:



Fonte: Site – Autismo e Educação. Acessado em 30/07/2016

Figura 3:



Além do TEACCH, o material *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo*, do MEC (2003) também especifica outros dois tipos de metodologias de trabalho com os autistas, que eles chamam por intervenção.

Dentre esses dois, o primeiro é a ABA (Análise Aplicada do Comportamento), que tem por objetivo ensinar habilidades que a criança não possui, utilizando um esquema de estímulo-resposta-reforço. Segundo definição do próprio documento,

O tratamento comportamental analítico do autismo visa ensinar à criança habilidades que ela não possui, através da introdução destas habilidades por etapas. Cada habilidade é ensinada, em geral, em esquema individual, inicialmente apresentando-a associada a uma indicação ou instrução. Quando necessário, é oferecido algum apoio (como por exemplo, apoio físico), que deverá ser retirado tão logo seja possível, para não tornar a criança dependente dele. A resposta adequada da criança tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ela, o que na prática é uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, a criança tende a repetir a mesma resposta. (p.37)

Outra metodologia citada pelo documento *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo*, é conhecido como PECS - Sistema de comunicação através da troca de figuras. Esse sistema foi desenvolvido para auxiliar crianças com dificuldades de comunicação a adquirir essa habilidade através de cartões de figuras.

No site o PECS Brasil, encontramos a seguinte definição:

O PECS começa ensinando uma pessoa a dar uma figura de um item desejado para um "parceiro de comunicação", que imediatamente aceita a troca como um pedido. O sistema passa a ensinar a discriminação de figuras e como juntá-las formando sentenças. Nas fases mais avançadas, os indivíduos aprendem a responder perguntas e fazer comentários. (Sem autor, acesso em: 01 de agosto de 2016, s.p).

As figuras abaixo nos auxiliam a visualizar e a entender o que são essas figuras e como elas auxiliam na comunicação através da sua troca.

Figura 4:



Fonte: Universoautista.com.br

Figura 5:



Fonte: bengalalegal.com.br

Podemos perceber que tanto o TEACCH quanto o ABA utilizam cartões para facilitar a comunicação dos autistas, mas em nossa concepção, o TEACCH usa os cartões de comunicação alternativa para auxiliar o autista a compreender o ambiente e as rotinas nas quais ele está inserido, já no ABA, os cartões de figura tem como finalidade suprir a falta da fala e da escrita nesses indivíduos para estimular a comunicação. Assim, o uso dos cartões se torna um ponto positivo se utilizado para dar subsídios para o aluno autista compreender os signos linguísticos, sem que se torne um recurso com finalidade de moldar o comportamento desses indivíduos.

Por outro lado, as metodologias analisadas acima acabam por se fundamentar nos aspectos deficitários dos sujeitos autistas, negando ao aluno com TEA o estímulo ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, isolando-o de experiências ricas socialmente em diferentes espaços culturais. Orrú (2012) diz que precisamos nos atentar a necessidade de transformação no âmbito educacional desses alunos, “de forma com que ele supere a falta de sentido inerente a treinos isolados de comportamentos e de forma que ele amplie o universo cultural e social de suas escolas.” (p.63).

3.1 - Os recursos didáticos.

Tanto o método TEACCH quanto o ABA já trazem dentro de sua metodologia seus próprios recursos didáticos. Cartão de figuras, mural de rotina, quadros, agendas e etc. são recursos didáticos que estão dentro destas propostas de trabalho. Mas não se esgotam por aí. A comunicação alternativa (ou também conhecida como suplementar) pode ser considerada como uma ferramenta de apoio aos diferentes sujeitos que estão inseridos nos meios sociais ao qual o indivíduo autista pertence. Esse tipo de comunicação toma como referência:

Todo o tipo de comunicação suplementar ou de suporte, especialmente baseada em símbolos gráficos e em tecnologia de apoio (nomeadamente o computador e as interfaces específicas) de suporte ao processo de comunicação, permitindo à pessoa que se encontra nessa situação exceder os limites de parte de suas incapacidades, conforme o quadro e ritmo de cada um. (ORRÚ, 2012, p.65)

O computador também aparece como um recurso didático muito adotado e defendido para o trabalho com os autistas. Tanto Mello (2007) quanto MEC (2009) acreditam que o computador é um recurso facilitador no processo de alfabetização, pois além de possuir recursos próprios como animações e som também auxiliam crianças

que já adquiriram a leitura, mas que possuem desinteresse por metodologias tradicionais de ensino ou dificuldades de coordenação motora fina que as impedem de utilizar o lápis.

O documento do MEC (2009) apresenta um software para computadores por eles nomeado “Objeto de Aprendizagem”.

Objeto de Aprendizagem se torna um recurso pedagógico importante, uma vez que contribui para o processo educacional das pessoas com autismo porque pode proporcionar, além da comunicação, um conhecimento de mundo que favoreça o processo de alfabetização. A concepção pedagógica para o OA “Alfabetização” visou uma proposta que contribuísse para o ensino de pessoas com autismo, auxiliando em seu processo de conhecimento e comunicação com o mundo ao seu redor. (p.2)

Apesar de estarmos numa era em que o uso de novas tecnologias se torna essencial dentro das salas de aula, devemos ressaltar que, para que esse recurso seja utilizado dentro da escola, é necessária a superação de alguns pré-requisitos. Como exemplo, é necessário que se tenha um computador compatível com requerimentos técnicos do software, circunstância que está longe da realidade de muitas escolas brasileiras, pouco informatizadas. Além disso, é necessário que haja uma pessoa disponível para acompanhar a criança durante a realização das atividades propostas pelo Objeto de Aprendizagem. Mesmo que a escola tenha condições de superar esses obstáculos, “para que haja eficácia, é preciso que seu usuário apresente motivação para de comunicar, demonstrada por meio do desejo de estabelecer uma comunicação interativa.”(ORRÚ, 2012)

Outro recurso também utilizado por meio do computador é a técnica de comunicação facilitada. Segundo Mello (2007) essa técnica se resume ao uso de um teclado no qual uma pessoa que tem autismo transmite seus pensamentos com a ajuda do facilitador, que lhe oferece o necessário suporte. Numa definição mais pontual sobre esse tipo de comunicação, o site <brazil.skepdic.com> exemplifica:

Essa técnica envolve um facilitador que coloca a sua mão sobre a mão do paciente, o braço ou o pulso, que é colocada sobre um teclado ou tabuleiro com letras, palavras ou imagens. O paciente será então capaz de comunicar através da sua mão para a mão do comunicador que é então guiado para a letra, palavra ou imagem, soletrando então frases completas. Através dos facilitadores, pacientes anteriormente mudos recitam poemas, desenvolvem conversas intelectuais ou simplesmente comunicam.

Como as imagens abaixo nos mostram, essa técnica é aplicada com auxílio de um teclado de computador, que aparece como um recurso necessário aliado ao apoio físico de um facilitador. Em contrapartida, Mello (2007) faz uma crítica ao uso desse recurso, pois acredita que o facilitador ao esperar o comando vindo da mão de seu paciente, pode inconscientemente influenciar o conteúdo da mensagem comunicada.

Figura 5:



Fonte: saude.hsw.uol.com.br

Figura 6:



Fonte: associadosdainclusão.com.br

Além do computador e da comunicação facilitada, Mello (2007) traz três outros recursos utilizados no trabalho com os autistas. São eles: Integração Auditiva, Integração Sensorial e Movimentos Sherborne.

A **integração auditiva** utiliza a música como um recurso para suprir o que se acredita que seja uma disfunção sensorial que acomete os indivíduos com TEA e envolve uma sensibilidade anormal a determinadas frequências de som. Assim, a criança ou adulto com TEA ouve música através de fones de ouvido, com algumas frequências de som eliminadas através de filtros, durante dois períodos de meia hora por noite, durante dez dias, auxiliando o a se adaptar a sons intensos.

A **integração sensorial** utiliza alguns recursos como toques, massagens, vibradores e alguns equipamentos como balanços, gangorras, trampolins, escorregadores, túneis, cadeiras que giram, bolas terapêuticas grandes, brinquedos e argila com a finalidade de integrar as informações que chegam ao corpo da criança, através de brincadeiras que envolvem movimentos, equilíbrio e sensações táteis, auxiliando a criança com TEA a organizar as suas sensações.

Já os **Movimentos Sherborne** utilizam a linguagem corporal para desenvolver o autoconhecimento da criança autista através do seu próprio corpo. Esse recurso utiliza

uma sequência de movimentos corporais que ao serem experimentados promovem ao sujeito com TEA a sua própria consciência, aspecto indispensável para a comunicação.

Continuando a análise dos recursos didáticos mais sugeridos nos documentos explorados neste trabalho, podemos citar Moreira (2010). Em seu artigo, a autora apresenta uma pesquisa feita com uma criança de cinco anos, tendo como foco a observação de seu desenvolvimento, aquisição da linguagem, e seu processo de alfabetização. A autora defende o uso de recursos visuais, pois a “utilização de materiais concretos facilita o entendimento do indivíduo autista, uma vez que ela enfrenta dificuldade de trabalhar com situações abstratas”. (JUHLIN, 2008 apud MOREIRA 2010). Com isso, utilizou recursos já citados nesta pesquisa. São eles:

[...] livros de literatura infantil, contendo várias ilustrações e frases; números e letras confeccionados em EVA; jornais de propagandas com logotipos; cartão com seu nome; e outros tipos de textos e ilustrações.

Como resultado, a autora constatou que a criança demonstra grande interesse ao folhear livros, ao mesmo tempo em que, ao ser apresentado diferentes cartões, reconhece números, logotipos e seu próprio nome.

Em concordância ao que foi discorrido, podemos perceber que há uma gama de metodologias, procedimentos e recursos que podem ser utilizados no trabalho pedagógico com alunos autistas. Em função disso, devemos deixar claro que não há uma metodologia ou recurso mais aconselhável que o outro. No entanto, é evidente que o aluno autista tem capacidade para desenvolver a linguagem e com isso aprender a ler e escrever como qualquer outra criança, mas é necessário um esforço por parte do educador e “seu aprendizado será mais produtivo quando realizado de maneira direta, professor – aluno, podendo utilizar recursos visuais, gravuras, ilustrações, que facilita a compreensão do aluno e estimula a linguagem.” (JUHLIN 2008 apud MOREIRA, 2010).

Nós, professores, devemos nos apropriar dessas diferentes ferramentas disponíveis para procurarmos atender as necessidades dos nossos alunos considerando suas especificidades e individualidades. Todas ou quaisquer ferramentas pedagógicas que facilitem a compreensão e auxiliem o desenvolvimento da linguagem nos autistas devem ser consideradas e cabe a nós saber dosá-las.

O que se torna importante, afinal, é que saibamos utilizar essas ferramentas de forma positiva, construindo um programa de intervenção baseado no perfil de seu usuário e de sua história de vida, prevendo proporcionar às crianças com autismo

oportunidades. Oportunidade de interagir com outras crianças, de aprender, de se desenvolver e oportunidade de ter uma escolarização significativa, marcada pela interação entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo e “contextos mais respectivos com suas necessidades cruciais a serem relevadas.” (ORRÚ, 2012)

Devemos ressaltar que, na análise dos documentos utilizados na nossa pesquisa, não encontramos materiais que falassem especificamente da alfabetização dos autistas em classes regulares. Por isso, nos delimitamos aos poucos documentos que indicam metodologias e procedimentos e que abordam o ensino dos autistas, não apontando necessariamente uma linha para o ensino da língua escrita, um campo ainda a ser melhor explorado.

Mas no que se refere às metodologias encontradas nos documentos analisados, podemos compreender que, de um modo geral, elas padronizam um tipo de trabalho mais voltado para a relação entre professor-aluno. Uma de nossas preocupações iniciais era irmos em busca de materiais que levassem em conta as práticas de alfabetização dos autistas ao mesmo tempo que considerassem a alfabetização como uma prática tecida no meio social, entre professor-aluno mas também entre o sujeito autista e seus colegas de classe.

Para nós, o desenvolvimento da linguagem, ou mais precisamente a concepção de alfabetização, vai ao encontro à de Gontijo (2005, p.48 apud SANTOS, 2012 p.164), que considera que a alfabetização não deve se restringir apenas à compreensão

[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa, mas deve também ser entendida como um processo de produção de sentido, em que a linguagem escrita é encarada como um meio de interação com o outro, ou seja, é necessário que a criança entenda para quem escreve, o que escreve e por que escreve.

Por conta disso, podemos concluir que trabalhar imagens e temas do cotidiano em situações do dia a dia; explicar os comportamentos sociais que são adequados ou inadequados de acordo com cada contexto, utilizar o computador, fichas e etc. se tornam estratégias pedagógicas eficientes para que a criança possa se integrar à turma, contudo existe uma impossibilidade de se determinar procedimentos e propostas educacionais gerais e padronizados. Por isso, defendemos que a escola deve proporcionar às crianças autistas “sentidos, que são atribuídos a partir de atividades com base na interação com o outro, a partir de uma mediação pedagógica que acredita no potencial da criança e valoriza cada um de seus avanços no seu desenvolvimento.” (SANTOS, 2012, p.162).

Mas como dar conta do processo de aquisição da língua escrita que ao mesmo tempo leve em consideração o estímulo à interação social do aluno autista com os demais alunos presentes na escola regular?

Para responder o questionamento principal dessa pesquisa, devemos ter em mente que o processo de aquisição da língua escrita por parte dos autistas é arraigado de subjetividade. Primeiramente, devemos entender que o processo de desenvolvimento da linguagem pelo qual os acometidos por esse transtorno passam, é diferente das crianças que não possuem esse transtorno. Além disso, o ser autista não é único. A falta de uma definição sobre esse transtorno já demonstra que o autismo também não é único, não tem um padrão característico. Por isso, devemos estar atentos às pistas que cada criança dá sobre o desenvolvimento de seus conhecimentos para saber planejar estratégias individuais e coletivas levando em consideração a utilização de materiais e recursos diversificados. Ensinar a língua escrita exige muito mais do que técnicas, cartilhas e folhas xerocadas. Exige do profissional da educação a compreensão de que alfabetizar é uma prática social e cultural. A criança está submersa num mundo letrado desde seu nascimento. Por isso, mesmo que haja na criança autista uma dificuldade intrínseca de interação ou um grande déficit de comunicação, não podemos deixar de proporcionar a ela a convivência, a interação.

Estamos diante de um sujeito em desenvolvimento, para além das peculiaridades do sujeito com autismo. Sua constituição como ser humano, criança, é mais ampla: antes de tudo, é ser que sente, que pensa, que tem alegria, medo, que se constitui humano a partir de sua relação com os seres humanos. (SANTOS, 2012, p.35)

Diante dos métodos, procedimentos, recursos didáticos apresentados aqui, não podemos apontar uma metodologia específica como a que mais contribui para responder ao nosso questionamento. O que podemos ressaltar, é que assim como se posiciona Orrú (2012),

Atuar sobre o signo da comunicação é reduzir a questão da linguagem humana e seu papel no desenvolvimento de um sujeito, pois é, no processo de interação entre a criança e seus interlocutores, que se dá a aquisição da linguagem em si, desenvolvendo, deste modo, sua capacidade de simbolizar o mundo que a cerca, para o outro, dando sentido aos processos de interação social, e para si, na forma internalizada necessária ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. (ORRÚ, 2012, p.77)

Por conta disso, daremos conta do processo de aquisição da linguagem considerando o estímulo à interação social do aluno autista a partir do momento que suas potencialidades forem mais exploradas do que suas incapacidades. A partir disso, os métodos ou recursos pedagógicos existentes serão bem aproveitados, pois terão como objetivo imergir os sujeitos com TEA na construção de seu próprio conhecimento, sendo esse processo perpassado por relações sociais e práticas culturais dentro do ensino regular. Falta ao indivíduo com TEA uma abordagem educacional que não se pautemente nas suas inabilidades e que não se reduza ao treinamento de habilidades de comunicação. É necessário que a escola esteja aberta à sua constituição enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento de sua linguagem, da interação social com os diferentes sujeitos participantes do seu processo educacional e de sua contextualização histórica.

Reduzir a prática docente à atuação sobre os signos, moldando comportamentos e planejando rotinas é associar a questão da linguagem à mera simbolização. A linguagem tem seu papel na constituição dos próprios seres humanos e necessita do processo de interação para se estabelecer. Simbolizar também é dar sentido ao mundo em que se vive, nos apropriando dos conhecimentos que são produzidos social e historicamente.

Vale a reflexão!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos aprofundar nossos conhecimentos sobre o autismo e suas principais características para que com isso compreendêssemos como o sujeito acometido por essa síndrome aprende e como o professor pode mediar sua relação na aprendizagem da língua escrita.

Neste sentido, analisamos o que alguns documentos para educação especial entendem sobre o processo de aprendizagem nos autistas e como eles norteiam as práticas pedagógicas dos professores.

O foco principal desse estudo foi analisar quais propostas pedagógicas esses documentos indicam como as que mais contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita de uma criança autista dentro da sala de aula.

Deparamos-nos, no entanto, com a falta de documentos específicos que tratassem das intervenções pedagógicas para ensino da língua escrita e, por isso, delimitamos a pesquisa indicando metodologias voltadas para o ensino, mas nem sempre precisamente à alfabetização.

Para dar conta das nossas inquietações, buscamos primeiramente entender o que é o autismo e suas principais características e o percurso que esses indivíduos percorrem até desenvolverem a habilidade de se comunicar (aspecto que antecede o aprendizado da língua). Verificamos que o autista nasce com a linguagem, mas seu déficit comunicativo e afetivo acarreta numa dificuldade de entender os símbolos e signos linguísticos, de dar significado aos seres e às coisas. Com isso, acabam por não compreender a função da linguagem como meio de comunicação, não fazendo a relação entre escrita e linguagem e não atingindo a compreensão de que a linguagem escrita representa um discurso ou até mesmo a fala interior (o pensamento).

Após entendermos o autismo e elucidarmos os aspectos que interferem na sua habilidade comunicativa, discorreremos sobre a importância da escola no processo de desenvolvimento dos sujeitos com TEA, acreditando que é na escola que eles terão a possibilidade de desenvolver a linguagem e, por consequência, impulsionar o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita ao mesmo tempo em que têm a possibilidade de tecer experiências ricas que proporcionam oportunidades de se desenvolverem em todos os seus aspectos, de se relacionarem com conhecimentos

construídos social e historicamente sem deixar de lado a possibilidade de se relacionar com os outros sujeitos que utilizam desse espaço.

Além disso, analisamos alguns documentos da educação especial com objetivo de observar como se posicionam diante da discussão sobre a aprendizagem dos autistas. Nesses documentos pudemos observar que os autores dão alguns direcionamentos a partir de pesquisas e de suas experiências no trato com pessoas com TEA, além de indicarem metodologias, procedimentos didáticos e recursos que facilitam a mediação entre o autista e o conhecimento, impulsionando a sua aprendizagem e como consequência a sua habilidade de ler e escrever.

Um aspecto importante a ser pensado diante das diferentes metodologias, procedimentos e recursos que encontramos, é pensarmos que essa discussão não se esgota por aí.

O autismo não é único, mas sim arraigado de subjetividade como qualquer outra criança. Por isso, é importante conhecermos as diferentes alternativas na prática pedagógica destinada aos sujeitos com autismo para que possamos dar conta de suas potencialidades ao mesmo tempo em que possamos “proporcionar a essas crianças oportunidades de conviver com seus pares, possibilitando o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo”. (SANTOS, 2012)

Cabe ao professor e também à escola, buscar estratégias que vão além do atendimento educacional especializado, feito para o autista e com o autista, que acarreta num isolamento contínuo. Segundo Bridi ET AL (2006),

As discussões que existem atualmente relativas à escolarização desses sujeitos, tornam singular essa experiência, pois muitos profissionais têm “medo” de atuar com o sujeito com autismo, seja em classe especial ou incluído em classe regular por desconhecimento sobre a condição autista e por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica. (p. 66)

Desse modo, não se torna produtivo apenas buscar metodologias, procedimentos e recursos. Devemos estar atentos à importância do outro e da própria linguagem como fatores determinantes para apropriação cultural pelos sujeitos com esse transtorno. Santos (2012, p.25), contribui para essa afirmação dizendo:

Na escola, precisamos avançar com referência à visão do papel desempenhado por aqueles que atuam nesse espaço destinado apenas à

socialização desses alunos e buscar estratégias que realmente façam a escola cumprir a sua função de ensinar com compromisso político e ético, levando em consideração a história e cultura do sujeito.

Por conta disso, esse trabalho não busca ser uma cartilha de trabalho para crianças com autismo. Buscamos fazer um mapeamento de práticas pedagógicas que são mais citadas nesses documentos analisados para enriquecer as práticas dentro de sala de aula, tornando o processo de escolarização dos autistas mais significativo, “perpassada por experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação professor e aluno, professor e alunos e alunos e aluno.” (SANTOS, 2012, p. 33).

Para que isso ocorra, não podemos subestimar o desenvolvimento dessas crianças. A escola deve buscar adaptar o seu currículo às necessidades educacionais desses indivíduos e os professores devem buscar referências que os auxiliem fazer adaptações metodológicas que ampliem as possibilidades dos alunos com TEA. Com isso, se torna importante que os cursos de formação de professores discutam sobre os seus currículos para que os professores em processo de formação tenham a capacidade e os conhecimentos teórico-práticos para dar conta do processo educacional desses indivíduos que necessitam de possibilidades didáticas diversas.

No entanto, todo e qualquer recurso didático será válido quando levar em consideração a subjetividade presente na criança autista. A nós, profissionais da educação, não cabe apenas entender o que é o autismo, mas ter a sensibilidade para olhar para o autista como um ser que sente, que tem seus anseios e desejos.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Critic.* Vol. 13, n.1, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão : dificuldades acentuadas de aprendizagem :autismo - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP, 2003.*

BRASIL. *Guia do Professor: Alfabetização para pessoas com autismo.* Brasília: MEC, SEED, 2009.

BRIDI ET AL. Fabiane Romano de Souza; Caroline Corrêa Forte; César Augusto Bridi Filho. *Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo.* In: Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade/Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 2009.

CALUMBI, Carolina C. B.; BARBOSA, Isabel de Carvalho H.; CHICÓ, Joselane T. A aquisição da linguagem na visão sócio-interacionista de Vygotsky. *Educação Reflexão*, 2010. Disponível em: < <http://moly-wwweducacaoreflexao.blogspot.com.br/2010/02/aquisicao-da-linguagem-na-visao-socio.html>> Acesso: setembro 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas.* São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

INESUL, *O impasse da Inclusão.* In: Instituto de Ensino Superior de Londrina. Disponível em: < https://www.inesul.edu.br/site/virtual/conteudo_artigos_laboratorio.php?id=192> Acesso: 18 de agosto de 2016.

JUNIOR, Francisco B. Assumpção; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo Infantil. In: *Rev. Bras. Psiquiatr.* São Paulo vol.22, s.2, Dec. 2000.

LAGO, Mara. *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no Autismo: Uma análise preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, p.111-120, 2004.

MASSI, C. D. B. O ensino estruturado. *Articulistas.* (Sem data). Disponível em: <http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0031> Acesso em: 01 de agosto de 2016.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. *Autismo: guia prático.* Colaboração: VATAVUK, Marialice de Castro (coord.) 6ª. Ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem

colaborativa através das tecnologias de rede. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

MOREIRA, Valéria Cristina S. *A inclusão na educação e a possibilidade de alfabetização de crianças autistas*. In: Documento Referência CONAE. Art. 280 inciso 2, linha a, 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 3. ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SANTOS, Emiliene Coco dos. *Entre linhas e letras de Rafael: Estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum*, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, Ana Maria T. dos. *Autismo: Desafio na alfabetização e no convívio escolar*. Dissertação (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo, 2008.

SILVA, Maria da Conceição L. da Cruz e. *Aprendizagem da leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas Pedagógicas*. Covilhã, 2011.

SOUZA e SANTOS, Pedro Miguel L. de; Isabel Margarida S. C. dos. *Caracterização da síndrome autista*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Portugal, 2005.

VIVEIROS, Maria Angela Jacintho de. *Desenvolvimento linguístico no autismo*. Dissertação (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1: TABELA DE ANÁLISE DOS MATERIAIS

	Guia prático: autismo	Autismo e escola: Ação e reflexão do professor	Alfabetização para pessoas com autismo	Saberes e práticas da inclusão - dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo	Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar.	A inclusão na educação e a possibilidade de alfabetização de crianças autistas.	Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Propostas Pedagógicas
Concepção de educação especial:							
Concepção de autismo:							
Metodologias e procedimentos:							
Questões de aprendizagem e linguagem.							