

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

GÉSSICA PINHEIRO MELO¹
CHRISTIANNE THATIANA RAMOS DE SOUZA²

RESUMO: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas de ensino regular é relativamente recente e alvo de grandes discussões. Devido às especificidades apresentadas por este público e às suas demandas no âmbito escolar, os educadores questionam, especialmente, sobre como promover a aprendizagem e o desenvolvimento destes sujeitos. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: como se dá a formação de professores para a atuação no processo de alfabetização do educando com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular? O objetivo geral foi investigar a formação de professores para atuar com o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas séries iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: conhecer a formação inicial de professores que atuam com o público com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e verificar a formação continuada que tem sido recebida pelos professores que atuam com a inclusão escolar desse público nas séries iniciais do ensino fundamental. Participaram deste estudo duas professoras de ensino regular atuantes com o processo de alfabetização de alunos com TEA. As informações foram coletadas por meio de entrevista. Os resultados mostraram lacunas na formação da professora que podem ter contribuído para as dificuldades vivenciadas em sua atuação junto a estudantes com TEA em sala de aula. A análise dos dados apontou, também, a necessidade de constante aquisição de conhecimentos que auxiliem o professor em sua ação educacional voltada para este público na escola inclusiva. Devem ser garantidas condições para que o professor tenha acesso a uma formação inicial e continuada que contribua para sua atuação junto aos estudantes com TEA. Deste modo, é necessário investir na melhoria na formação docente tanto inicial quanto continuada, para que seja possível incluir de fato os estudantes com TEA nas escolas regulares, garantindo não apenas o acesso deste grupo à escola, mas sua permanência com qualidade.

PALAVRAS CHAVES: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Formação Docente; Práticas Pedagógicas

ABSTRACT: The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools is relatively recent and the subject of great discussions. Due to the specificities presented by this public and their demands in the school environment, educators question, especially, how to promote the learning and development of these subjects. The question that guided this research was, how is the training of teachers to work in the literacy process of students with Autistic Spectrum Disorder in regular education, along with the general objective of investigating the training of teachers to work with the process of literacy of students with Autistic Spectrum Disorder in the initial grades of elementary school and the specific objectives that are to know the initial training of teachers who work with the public with Autistic Spectrum

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação (FAED/ICED/UFPA).

² Doutora em Educação Especial, Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), Professora na Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação (FAED/ICED/UFPA). Contato: ctrsouza@ufpa.br

Disorder (ASD) and to verify the continuing education that has been received by teachers that work with the school inclusion of this public in the initial grades of elementary school. Two regular school teachers who work with the literacy process of students with ASD participated in this study. The analyzed information was collected through interviews. The results showed gaps in the teacher's training that may have contributed to the difficulties experienced in her work with students with ASD in the classroom. Data analysis also pointed to the need for constant acquisition of knowledge to help teachers in their educational activities aimed at this public in inclusive schools. Conditions must be guaranteed for the teacher to have access to initial and continuing training that contributes to their work with students with ASD. Thus, it is necessary to invest in improving teacher training, both initial and continuing, so that it is possible to actually include students with ASD in regular schools, ensuring not only access for this group to school, but their permanence with quality.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; School inclusion; Teacher Training; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é uma temática complexa que exige pesquisas e criticidade. Um dos grandes debates e desafios nessa área é a Formação de Professores para atuar com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para proporcionar uma educação de qualidade e equidade para que os alunos que estão incluídos possam ter realmente sucesso, além de apenas terem direito ao ingresso no ensino regular, é necessário investir na formação docente.

Quando falamos em TEA estamos nos referindo ao sujeito que segundo o DSM-5 apresenta duas características principais: déficits na comunicação social e na interação social, em diferentes contextos, e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Estes aspectos podem se apresentar desde a infância, podem limitar ou prejudicar o desenvolvimento e funcionamento diário do sujeito, variando também conforme suas características individuais e o ambiente em que vive, de acordo com a qualidade do suporte pedagógico que recebe, da atenção e estímulo, influenciando diretamente na manifestação deste transtorno, que pode variar do nível mais leve ao mais intenso de acordo com a realidade de cada um (DSM 5, 2014).

Percebe-se então que não tem uma característica principal, mas sim uma gama de possibilidades de manifestação deste transtorno, o que torna mais complicada e desafiadora a elaboração de uma proposta pedagógica que atenda às suas necessidades. Sendo assim, não basta conhecer técnicas e métodos de intervenção, mas sim as diferentes características que podem se manifestar e o modo como cada uma delas influencia no desenvolvimento do aluno. Desse modo, é possível saber como é e o que é necessário a cada um.

Sabemos que a educação inclusiva deve ser ofertada com o propósito de incluir o aluno com necessidades educativas especiais e para isso acontecer à escola deve ser adaptada ao

aluno, de acordo com suas necessidades, sendo este um desafio. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) e a Lei Berenice Piana 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012c) proclamam em garantir a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial, bem como informar como esse serviço deve ser ofertado e quais profissionais estão envolvidos no processo educacional.

O interesse pelo estudo desta temática surgiu no decorrer do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, a partir das disciplinas de Educação Inclusiva e Psicologia da Educação. Nessas disciplinas foi possível compreender a importância destas para garantir a inclusão de crianças nas escolas, a participação e o processo de aprendizagem de estudantes com necessidades. Pautada por essas experiências, obtive afeição pelo processo de alfabetização e letramento, e principalmente, pela Educação Inclusiva, especificamente o que se refere ao público com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, a prática educacional, vivenciada nos estágios obrigatório e não obrigatório, despertou em mim um interesse e a curiosidade sobre quais métodos de ensino e recursos são utilizados no processo de alfabetização de estudantes com TEA, e como ocorre a formação do educador para atuar com esse público.

A partir disso, fomos instigadas a pesquisar sobre a formação de professores para atuar com alunos com TEA por ser um importante mediador no processo de inclusão, assim como no ensino-aprendizagem em sala de aula, visto que é um desafio, pois este precisa estar preparado para lidar com as diferenças individuais dos educandos dentro do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-9394/96, no Art. 87 atribui aos Estados e à União a responsabilidade de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação à distância.

De acordo com o que prevê a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O § 1º do art. 62 da LDB define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, contínua e a capacitação dos profissionais de magistério”.

O Ministério da Educação - MEC, implementa, através dos Municípios e Estados Programas de Formação Continuada específicos para Professores Alfabetizadores: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – 2002 - é um curso de aprofundamento

que objetiva desenvolver as competências profissionais necessárias aos professores que ensinam a ler e a escrever. São dois os conteúdos recorrentes: Como acontecem os processo de aprendizagem da leitura da escrita e como organizar a partir desse conhecimento situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos (Piccoli,2012); Pró-Letramento – 2006- este programa possibilita a formação continuada de professores visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita (Piccoli,2012); e o mais recente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em novembro de 2012 pela presidenta Dilma Rousseff. Este tem o objetivo de garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos de idade ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

A partir dessas considerações foi levantado o problema que norteou esta pesquisa: Como se dá a formação de professores para a atuação no processo de alfabetização do educando com transtorno do espectro autista no ensino regular ?

Nesta perspectiva, a presente pesquisa irá dissertar sobre o tema a formação do professor do ensino regular da educação de crianças do público alvo da educação especial com transtorno do espectro autista (tea) e as práticas pedagógicas na alfabetização. O objetivo geral deste estudo é investigar a formação de professores para atuar com o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas séries iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: conhecer a formação inicial de professores que atuam com o público com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e verificar a formação continuada que tem sido recebida pelos professores que atuam com a inclusão escolar desse público nas séries iniciais do ensino fundamental.

A principal finalidade deste trabalho é, portanto, conhecer a formação ofertada aos professores alfabetizadores da educação inclusiva e discutir até que ponto ela colabora para a atuação junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no que tange a procura de alternativas de trabalho que auxiliem e enriqueça a prática pedagógica dos professores que realizam essa tarefa. Ainda existem grandes dificuldades no campo educacional no que se refere a construção de estratégias, elaboração de recursos e experiências pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização desse público.

INCLUSÃO ESCOLAR: LEGISLAÇÃO NACIONAL

A inclusão escolar, segundo Mantoan (2003 p.16), “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. No caso dos alunos com deficiência, ao longo da história da educação no

Brasil, passou-se basicamente por quatro períodos específicos, a exclusão, a segregação, a integração e, atualmente, a inclusão que, apesar de muitas conquistas, ainda enfrenta muitos desafios.

O artigo 58 da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN), Lei no.9394/1996, dispõe sobre a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Além do mais, a conjugação das disposições do artigo 59, inciso I, II e III da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, deixa claro o direito do educando à condição de inclusão em relação ao sistema de ensino regular.

[...] I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
 II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 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 [...]

No âmbito das políticas de inclusão da criança com (TEA), é fundamental falar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A PNEEPEI foi elaborada em um contexto de lutas em prol da inclusão escolar e garantia de direitos da pessoa com deficiência, sendo uma ação política, cultural, social e pedagógica, frente à necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

A PNEEPEI foi homologada em 2008 e é um documento que visa orientar as ações das políticas públicas voltadas para a educação especial. Seus objetivos são:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

Contudo, o TEA só foi reconhecido como deficiência em dezembro de 2012, através da Lei 12.764/12, denominada “Lei Berenice Piana”, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012c) e do Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei 12.764 e afirma em seu parágrafo único que: “Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo [...]” (BRASIL, 2014). Visando garantir todos os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência e também caso necessário disponibilizando um acompanhante especializado. Já em 2015 foi a vez de ser sancionada a Lei 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Desta vez, a legislação assegurava não somente os direitos de quem tem o diagnóstico de TEA, mas também de PCDs no geral.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Primordialmente, a inclusão de alunos com o TEA nas escolas de ensino regular requer a superação de vários desafios, dentre os quais a formação para os professores, a integração de uma rede articulada de conhecimentos científicos ou disciplinares, pedagógico-didáticos e os relacionados à cultura profissional (GUIMARÃES, 2004). Ou seja, a fim de atender os alunos em suas especificidades e singularidades, a fim de lhes garantir uma educação de qualidade.

Cunha (2014, p. 101) declara que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Assim, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos autistas a fim de que estes se envolvam em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo.

No que se refere às políticas de inclusão, a Portaria n.1793/1994 foi promulgada abordando aspectos sobre a formação do professor, salientando “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994).

O atendimento de alunos público-alvo da educação especial na rede regular de ensino exige mudanças no âmbito escolar: práticas pedagógicas condizentes com as singularidades dos alunos, apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc.), entre outras ações capazes de desenvolver a socialização, a autoestima, a autonomia, a linguagem, o pensamento e a socialização, considerados relevantes para a formação do aluno. Logo, o conhecimento sobre o autismo é o primeiro passo para que o professor contribua com o

desenvolvimento de seus alunos. Mesmo não sendo especialista em Educação Especial e Inclusiva ou em TEA, o professor pode fazer muito pelas crianças desde que tenha conhecimento sobre o assunto.

Sendo assim, a problemática em torno da formação inicial e continuada de professores é discutida ao longo de décadas. Embora não seja algo novo, hoje se apresenta com um caráter mais significativo, mediante as novas exigências no contexto social, político e econômico.

Em consonância com a LDBEN (1996), a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovada em 11 de setembro de 2001, apresenta diretrizes para a Educação Especial, abordando, no art. 18, a questão da capacitação do professor.

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL,2001)

Ainda no art. 18, no § 1º, a resolução apresenta de maneira detalhada o que o professor de educação básica precisa ter em sua formação para ser considerado capacitado em atender alunos em condição de inclusão, em sala comum.

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...] (BRASIL,2001).

A lei acima traz como ideia central que o educador está apto a lecionar em salas regulares com alunos em condição de inclusão, desde que comprove ter cursado no ensino médio ou superior disciplinas que tiveram como foco a educação especial. Porém, através das pesquisas, os cursos de formação são teóricos, não conseguindo fazer relação entre a teoria e a prática. Sendo assim, a realidade encontrada pelos educadores em suas salas de aulas se distancia cada vez mais da teoria encontrada nos cursos de formação (GARCIA, 2013; ROSIN-PINOLA, DEL PRETTE, 2014; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Nesse sentido, Tavares, Santos e Freitas (2016) sinalizam em sua pesquisa sobre a relevância do papel que o professor exerce no ambiente escolar, assim como na aprendizagem do educando, pois ele será o mediador no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a

formação do professor tem suma importância, uma vez que ela influenciará sua prática pedagógica.

Um dos pontos é a valorização de uma teoria para orientar a formação inicial dos professores que se constitui enquanto elemento indispensável a qualquer curso de formação. Assim, a formação inicial deve contribuir no desenvolvimento “global” da profissionalização docente, ou seja, promover um profissional com determinadas competências e saberes que lhe dê condições de continuar ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando-lhe continuar a construção e reconstrução da sua própria profissão.

Segundo Imbernón (2000), a formação inicial do professor estabelece as bases para a construção do conhecimento profissional, que se desenvolve ao longo da carreira profissional. Esta formação inicial deve dotar o professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, culturais, contextual, pessoal etc, levando-o a assumir de forma coerente a “tarefa educativa” em toda sua complexidade.

Embora a profissionalização não depende só dos professores, é de fundamental importância que as instituições, como um todo, possam dar suas contribuições no processo de qualificação de forma adequada aos professores para a melhoria da sua prática. Assim, a formação inicial não pode por si só modificar radicalmente o grau de profissionalização dos professores.

Segundo Prieto (2006), cabe aos sistemas de ensino o compromisso com a formação continuada do professor, a fim de garantir a qualidade de ensino por meio de novas práticas pedagógicas que possam atender às características específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O movimento de profissionalização da docência é compreendido como um processo que se conquista ou se constrói em curso. Portanto não é um estágio findo, porque sempre está passando por transformações, novas exigências e práticas formativas. Para Perrenoud (1997), a profissionalização docente é vista com algo que se define formalmente através da formação universitária a qual pressupõe o acesso a uma teoria da prática e a saberes científicos e tecnológicos.

Todavia, a formação continuada, compõem uma visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e implementação desses processos do próprio trabalho cotidiano, de maneira continuada, sem lapso, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora.

Em vista disso, sobre a formação docente, de acordo com Fávero e Tonieto (2011) e Sartori (2011), acredita-se que a ausência de formação (seja inicial ou continuada) para os

diversos profissionais da educação que trabalham com a Educação Especial na perspectiva inclusiva se constitui um grave problema na implantação das políticas de educação. Portanto, o que se propõe para a formação continuada docente é a existência de um currículo que não se atenha apenas aos aspectos teóricos, distanciando-se assim da prática, mas que prepare os profissionais para lidar com a diversidade e heterogeneidade dos educandos em sala de aula.

Embora a inclusão de disciplinas que abordem a temática da inclusão não seja sinônimo efetivo de progresso, acredita-se que a discussão de forma transversal, em outros cursos de formação, pode ser o primeiro movimento para uma prática mais responsável e comprometida. Aliado a isso, no que refere à formação sugere-se uma maior articulação e colaboração entre as redes de ensino para melhor efetivação das formações/cursos para assim facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

ENSINO DA ESCRITA PARA PESSOAS COM TEA

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita conhecida como, alfabetização escolar, segundo Soares (2017, p.27), é um “processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências”. Em decorrência dessa complexidade emergem variadas definições de alfabetização que resultam na superestimação de um ou alguns pontos do processo.

Pesquisas desenvolvidas por estudiosos como Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) destacam aspectos importantes sobre os processos cognitivos de aprendizagem e de linguagem.

Dessa forma, rompendo com a teoria idealista clássica, o neuropsicólogo soviético Luria (2006, p.195) percebe as construções cognitivas como as funções mentais superiores a partir da “origem a novos sistemas funcionais que jazem na base do comportamento, mais do que pelas propriedades internas dos neurônios” e é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem. A linguagem receptiva e expressiva em suas diversas modalidades (fala, gesto, escrita, leitura e outras) é uma atividade consciente e ambas são interativas com o meio, influenciadas gradativamente por um complexo processo histórico social e cultural.

Para Vygotsky (2006), a criança passa a se relacionar com os objetos de forma autônoma ou realizar certas atividades ou funções sem o auxílio inicial dos adultos. Este momento é concebido pela microgênese como dinâmico, flexível e singular a cada indivíduo. Torna-se, também, um momento propício para a intervenção pedagógica no âmbito educacional, com a mediação ativa entre o docente e o discente contribuindo para a superação das assimilações

impostas. Desta forma, a criança age sobre o ambiente em que vive imersa na sua cultura sócio-histórica, aprendendo e desenvolvendo cognitivamente. Logo, a mediação por meio da intervenção pedagógica é primordial para o desenvolvimento cognitivo de ensino e aprendizagem do discente.

Por conseguinte, Luria (1992) mostra por meio de seu estudo sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, que aprender não se refere somente à aquisição e processos de leitura e escrita ensinados basicamente no período escolar. Antes mesmo do ingresso escolar, as crianças já aprenderam diversas coisas, principalmente funcionais, baseado na sua história sócio-cultural, porque as relações sociais são relevantes para o nosso desenvolvimento cognitivo. A imitação ou as imitações, a exemplo disto, são provas de interações com o meio em que vivemos. Além da capacidade inata da linguagem, a criança em convívio constante com seus pares e adultos, adquire a linguagem falada e a linguagem escrita por imitação, por intermédio de modelos proporcionados pelo meio.

A Teoria Histórico Cultural desenvolvida por Vygotsky, que propunha uma nova abordagem para a psicologia nos termos “cultural, instrumental ou histórica” (LURIA, 1992, p.48), enfatiza o desenvolvimento social da mente. Essa concepção epistemológica considera o desenvolvimento humano como um processo inicialmente social ou intersíquico (compartilhado entre pessoas) que por meio das interações com os adultos as crianças internalizam aspectos culturais que são convertidos em conteúdos intrapsíquicos.

Esta concepção teórico-epistemológica enfatiza que a dimensão sociocultural é essencial na construção do conhecimento e que o trabalho do professor não começa na sala de aula. Antes de pensar no fazer pedagógico, o docente considera a realidade social do discente inserido num processo histórico cultural e, a partir desta dimensão, planeja e propõe a atividade, questionando ‘o porquê e para quê’ realiza cada proposta. Dessa forma, ao alfabetizar, o docente atua como mediador do processo, proporcionando interações entre o discente e o objeto de conhecimento, ampliando o seu universo sociocultural, histórico e proporcionando uma aprendizagem significativa, que provoca modificações do nosso comportamento na sociedade.

Neste contexto teórico, Vygotsky analisa que “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento” (p. 104). Essa concepção torna-se uma grande contribuição para a educação, pois mostra que ‘o aprender’ favorece ativamente o desenvolvimento psíquico, social e afetivo.

Vygotsky (2007) chama a atenção para a pré-história da linguagem escrita, valorizando o que a criança já conhece e compreende antes de mergulhar no processo de alfabetização. O desenvolvimento da fala, a expressão gráfica a partir do desenho e a representação simbólica

do pensamento a partir dos signos internalizados por meio das relações entre objetos e eventos, são fundamentais para a aquisição da escrita. Vygotsky (1998) atribui aos gestos uma primeira manifestação de escrita, pois eles expressam a simbolização de um significado.

Cabe destacar que no e pelo desenho a criança busca representar os traços daquilo que a linguagem verbal representa internamente, processo esse que Vygotsky (2007) considerou como representação da língua escrita em primeiro estágio. O autor ressalta também que ocorre um momento crítico entre a passagem do desenho (primeiro estágio) para os rabiscos e, depois, para as grafias (segundo estágio) – sinais que envolvem a representação da fala, que, por sua vez, representa o real.

Como o processo de apropriação da escrita não ocorre da mesma forma, ou ao mesmo tempo, para toda a criança e, principalmente, para as autistas, é importante ressaltar a importância de observar suas peculiaridades e necessidades, ao longo do processo, o que permitirá a busca por uma ação dirigida às suas condições funcionais de aprendizado (SANTOS, 2014).

METODOLOGIA

Levando-se em consideração os objetivos propostos, este trabalho analisa qual o tipo de formação que os professores recebem na sua formação inicial e continuada, e como avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Optou-se por uma abordagem qualitativa, haja vista que busca apresentar uma análise e interpretação dos dados.

As pesquisas qualitativas são aquelas que priorizam os dados qualitativos, ou seja, as informações apuradas pelo pesquisador não são indicadas em números, ou se existem dados numéricos, eles e as conclusões neles fundamentadas possuem uma importância menor na análise. Dito de outra forma, a análise dos dados coletados não é feita estatisticamente. Caracteriza-se pela empiria e sistematização progressiva do conhecimento até o entendimento lógico interno de um grupo ou do processo em estudo (TURATO, 2005).

Neste sentido, entende-se que esta pesquisa enquadra-se neste tipo de abordagem, pois visa, sobretudo, compreender como ocorre a formação do professor para trabalhar a alfabetização e a inclusão do aluno com autismo.

Foi realizada uma pesquisa de campo pois além de buscar de forma objetiva as informações, “(...) 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 (...)”. (GONSALVES, 2001, p.67).

Como técnica de coleta de dados, foi utilizada a entrevista, a qual, de acordo com Gil (2008), é uma forma de interação social, em que de um lado tem-se o sujeito que busca coletar dados e do outro alguém que se apresenta como fonte dos dados.

Como instrumento, foi utilizada a entrevista estruturada como base um questionário que “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados (...)” (GIL, 2008, p. 113). Pode-se dizer que uma das principais vantagens das entrevistas estruturadas está relacionada com a sua característica de agilidade, bem como a ausência de requisitos extenuantes para a preparação dos pesquisadores, o que obtém como resultado custos baixos. (GIL, 2008).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da rede pública, localizada no município de Belém, no bairro da Marambaia, que funciona em três turnos, atendendo os anos iniciais e finais do ensino fundamental. A escola apresenta uma estrutura composta pela direção, secretaria, coordenação pedagógica e sala de recursos multifuncional.

Os critérios usados para a seleção dos participantes foram: ser professor atuante ou que já tivesse atuado com o processo de alfabetização de aluno com TEA.

Participaram deste estudo duas professoras, indicadas pela direção da escola considerando os critérios de inclusão, que serão identificadas pelas letras A e B. Ambas atuam no 1º ano do Ensino Fundamental e cada uma têm em sua sala de aula um aluno diagnosticado com TEA.

A professora A tem 27 anos de idade, graduada em computação e pedagogia, especialista em tecnologia da educação e mestranda em educação, possui experiência com a sala de aula desde 2014, porém com o ensino fundamental como alfabetizadora desde 2021, possui duas experiências com alunos autistas e trabalha na instituição a 4 meses, desde o início de 2023.

A professora B tem 45 anos, formada em pedagogia, especialista em psicopedagogia, possui 10 anos de experiência em sala de aula, 10 anos como alfabetizadora, já teve diversas experiências com alunos autistas, seja na educação infantil ou no ensino fundamental e trabalha na instituição a um ano.

Primeiramente, foi realizado um contato com a direção da escola para informar sobre o interesse em realizar a coleta no local e pedir autorização para a realização da pesquisa. Após a apresentação do projeto de estudo e seus objetivos foi autorizada a coleta de dados.

A entrevista foi agendada pela Coordenação Pedagógica. No primeiro encontro com as participantes indicadas foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para ser lido e assinado, caso aceitassem participar da pesquisa.

A entrevista ocorreu em uma sala no próprio espaço físico da escola, no turno da manhã. As conversas foram gravadas em celular e tiveram duração de 17min19s com a professora A e 18min17s com a professora B, cada professora foi entrevistada individualmente, sendo posteriormente transcritas.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário para a coleta de informações pessoais (Quadro 1) e um roteiro de entrevista (Quadro 2).

Quadro 1 – Questionário de identificação

Idade: _____
Formação profissional: _____ Ano: _____
Pós graduação () Área: _____ Ano _____
Especialização: () Área: _____ Ano _____
Mestrado () Área: _____ Ano _____
Doutorado: () Área: _____ Ano _____
Quanto tempo de experiência em sala de aula: _____
Quanto tempo de trabalho na instituição: _____
Quanto tempo de docência como alfabetizador: _____
Quantas experiências você já teve com crianças com síndrome do transtorno do espectro autista na sala de aula regular: _____

Quadro 2 – Roteiro de entrevista

1	O que você compreende sobre o TEA? A sua formação proporcionou conhecer e preparar-lhe para atuar com estudantes com TEA na sala de aula regular?
2	Para você, qual a importância ou a relevância da formação continuada? Quais as contribuições da formação continuada para sua atuação?
3	Há equipe pedagógica na escola? Composta por quais membros? Como essa equipe atua em relação ao aluno com TEA? Como é feito o trabalho entre a equipe pedagógica e os professores da classe comum?
4	Como é feito o acompanhamento pelo AEE do aluno com TEA? Como é a relação entre o trabalho desenvolvido pelo AEE e a sua atuação em sala junto ao aluno com TEA?
5	Como você trabalha o processo de ensino da escrita? Quais recursos e metodologias você utiliza? Há adaptação do conteúdo programático para o aluno? Se sim, como acontece?
6	Como você faz a avaliação da aprendizagem dos alunos com TEA?
7	Quais dificuldades você encontra na prática de alfabetização de alunos com TEA?

8	Na sua opinião, quais mudanças podem auxiliar e/ou melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escrita desses alunos?
----------	---

ANÁLISE DOS DADOS

Após a análise dos aspectos supramencionados, foi desenvolvida uma avaliação detalhada nas entrevistas, separando em partes, com a finalidade de extrair e apreender informações significativas e relevantes em comum com os objetivos da pesquisa em questão. Posteriormente, tais informações coletadas se transformaram em dados, isto é, “essa transformação da fala transcrita em classe ou categorias será o tratamento das informações” (MANZINI, 1990/1991, p.155).

Para tal finalidade, as análises de dados foram separadas em duas etapas. Na primeira, com a finalização das transcrições, as respostas dos participantes foram alocadas em um quadro geral. Na segunda etapa, foram divididas para um quadro específico de acordo com cada eixo temático. Posteriormente, as informações foram organizadas em três eixos temáticos: 1) Concepções acerca do TEA; 2) Formação docente; e 3) Formação e práticas pedagógicas de alfabetização. Ademais, é necessário salientar que a elaboração das subcategorias temáticas foi necessária em virtude da grande quantidade de informações obtidas, bem como forma de organizar e viabilizar melhor os dados, e conseqüentemente a análise.

1. Concepções acerca do TEA

Quanto à concepção do TEA, as professoras A e B afirmam que:

O que eu entendo de autismo, eu não chamaria de deficiência, mas eu não sei o termo correto porque deficiência eu acho muito pejorativo, mas é única com autismo ou não, mas o autismo em uma criança seria um desenvolvimento a mais que um professor precisaria ter esse controle, eu não diria nem controle mas ter essa habilidade de como contornar essa dificuldade em uma sala de aula principalmente ensinando alfabetização porque a gente sabe que o autismo às vezes ela não vem sozinho. (PROFESSORA A)

Muitas dependendo do grau de autismo, muitas são muito inteligentes, eu já tive alunos muito inteligentes e até o cognitivo deles vai além de uma criança que não tem nenhuma dificuldade ou necessidade educacional. (PROFESSORA B)

Com base nas falas das docentes, é possível observar que elas não apresentam muitas características próprias do autismo, corroborando com Alcântara (2020) que afirma que as habilidades comunicativas e sociais e o comportamento são afetados, além de apresentar traços

estereotipados em pessoas com TEA.

No mais, o TEA ainda é, para as professoras, uma grande interrogação que gera sentimentos inquietantes e questionamentos frequentes sobre a sua etiologia e formas de intervenção. A criança com autismo integra um grupo de crianças com características diferentes e o professor frente a essa experiência, normalmente defronta-se com muitas dificuldades que podem fazer surgir sentimentos de incapacidade e frustração caso não estejam preparados para lidar com estas crianças. Tais elementos se assemelham ao levantado por Vendramin (2019). Como descreve a professora A sobre seu aluno:

O aluno que eu tenho ele tem 10 anos e ele tem dificuldade na fala também, então como ele tem uma dificuldade de fonética como que você vai apresentar atividades em que você canta, atividades em que você começa a fazer o beabá em que você começa a juntar as sílabas porque ele não fala “fa”, ele tem essa dificuldade então também é algo que precisa ser trabalhado através de músicas, através de instrumentos, através até de mais escrita do que fala porque é como eles se desenvolvem é diferente. (PROFESSORA A)

A docente, ao falar sobre seu aluno, apresenta um panorama sobre os aspectos com os quais ele ainda tem dificuldade de lidar. No geral, essas percepções dos professores são importantes porque não apresentam apenas aspectos negativos sobre os seus alunos, julgando-os como incapazes, mas também não negam aquelas características que podem dificultar o seu trabalho em alguns momentos.

De acordo com Freire (2015), um dos saberes necessários para a prática educativa é justamente a rejeição a qualquer forma de discriminação, uma vez que, a prática preconceituosa ofende a essência do ser humano em ser diferente. Logo, a necessidade dos professores em conhecer os pressupostos de uma prática inclusiva, conhecer as características próprias ao TEA, e estarem abertos às especificidades de cada sujeito, só assim podemos trabalhar em uma perspectiva realmente inclusiva.

2. Formação Docente

As professoras revelaram que tiveram já na sua formação inicial contato com as terminologias e os aspectos voltados à educação inclusiva. Contudo, nenhuma das docentes entrevistadas teve uma formação específica voltada ao TEA, nem na formação inicial nem em outros cursos e especializações que fizeram posteriormente. As suas experiências, nesse sentido, se iniciaram já dentro da escola.

Não, não prepara. Eu fiz duas graduações e nenhuma me preparou para

trabalhar, a desenvolver uma alfabetização de criança TEA, com Transtorno do Espectro Autista. Porque todo mundo fala que é preciso incluir, mas nunca fala como que é possível fazer essa inclusão, não fala que você precisa fazer atividades direcionadas ou então quando um aluno tem uma fixação por algo você precisa fazer uma atividade desenvolvida em cima disso (PROFESSORA A).

A capacitação insuficiente para a inclusão é detectada desde a formação inicial. A professora A relatou que, na faculdade, falam que é preciso inclusão, mas os conteúdos ministrados eram muito superficiais. Constata-se, então, que para solucionar o problema, seria preciso investir na capacitação de professoras.

A formação continuada eu acho que ela devia ser prática, porque a gente chega lá nos centros de formação e a gente senta em uma cadeira e é uma sala de aula tradicional que nem como Paulo Freire chamaria de uma sala de aula bancária, eles te colocam em uma cadeira, explicam por exemplo que criar plano de aula tem que fazer assim, tem que seguir Paulo Freire, tem que seguir a realidade da criança, mas aí eles ensinam um passo a passo como se fosse uma receita de bolo, o que não é (PROFESSORA A).

Na formação das professoras, tanto inicial como continuada, há que se trabalhar projetos pedagógicos definidos e estruturados tanto a nível de ensino superior como a nível de formação continuada. Outro ponto importante é o conhecimento das características comuns aos alunos com autismo a fim de que a professora possa melhor interagir e se comunicar com eles, além de atender às suas necessidades educacionais especiais. Outro aspecto essencial ao processo de formação, destacado na entrevista, é o de se desenvolver e avaliar estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais das crianças, sem, no entanto, utilizar “receitas prontas”. Dessa forma, as professoras dizem que:

Não ensinam a gente trabalhar com as especificidades, eles só ensinam a falar a realidade em sala de aula, mas como eu pego essa realidade então eu acho que deveria ser mais prático e como atuaria na realidade de uma escola ao invés de só dá uma receita de bolo pronta, eu acho que é isso que falta nas formações. (PROFESSORA A).

Na verdade, assim a gente tem muito a parte teórica, mas vamos aprender mesmo é na prática, a teoria temos bastante e tem vários meios da gente estudar um assunto, mas é mais na parte prática mesmo que se ver o dia a dia dessas crianças, a dificuldade delas (PROFESSORA B).

Como podemos observar, a formação dessas professoras não deu conta de garantir os conhecimentos necessários para sua atividade profissional frente aos alunos com TEA, o que não implica dizer que não possam assumir uma prática inclusiva. Freire (2015) afirma que a Formação Docente é permanente e não se esgota na formação inicial e que para o exercício da

docência é necessário, reflexão crítica sobre a prática. E ao que diz respeito aos motivos que fazem com que as professoras se sintam despreparadas para atuar junto a crianças com autismo, elas mencionaram ausência de conteúdos específicos e pedagógicos em sua formação inicial e que faltou explorar mais a prática. Além do mais, é dito por elas que:

Eu acho que a gente devia ter esse profissional na sala de atendimento educacional especializado, porque ele faria o atendimento direcionado para essas crianças e também daria um norte para os professores de sala de aula, pois querendo ou não a gente não teve essa formação continuada para atuar com esses alunos, então por mais que eu fale e ele compreenda muito bem eu posso está falhando então ter esse profissional faria uma avaliação diferente, então eu acho que está faltando isso (PROFESSORA A).

A formação continuada é de essencial importância, porque a gente aprende a cada vez mais e é sempre bom a gente conhecer mais sobre o assunto até para a gente ter um melhor aproveitamento em sala de aula e também oferecer esse aproveitamento em todos os sentidos para o próprio aluno porque ele já tem essa dificuldade e já pensou se o professor não tiver preparado isso dificulta mais ainda, as vezes com todo o conhecimento que a gente já tem e que nunca temos que parar de estudar já sentimos tanta dificuldade imagine se não procurarmos (PROFESSORA B).

O que se nota é que não falta formação para obter conhecimentos sobre o autismo. E elas relatam que procuram se informar por conta própria, fazem o melhor que podem, adaptam as atividades às singularidades da criança com autismo, na medida do possível. Entretanto, fica evidenciado que uma das maiores dificuldades enfrentadas é a falta de apoio, suporte e conhecimentos especializados, conhecimentos esses que poderiam ser obtidos por meio da formação.

Aqui temos muitas formações, mas essas formações que temos aqui mesmo na própria prefeitura de Belém ela não é legal. Eu também sou professora de Ananindeua e também não é uma formação que tem um significado real para nós, são coisas que não trazem nenhuma importância nem para nós muito menos para os alunos, a gente acaba não assimilando nada e acabamos nem querendo participar das reuniões e das formações que tem (PROFESSORA B).

Com relação às políticas públicas implementadas, a professora B relatou ter participado de formações, mas alega que o conteúdo discutido não é suficiente para preparar as professoras para trabalhar com crianças com autismo.

Como fica evidente nos depoimentos, as professoras padecem com a ausência de uma formação que lhes assegure o domínio de conceitos básicos que lhes permitam iniciar sua trajetória como uma profissional comprometida com a inclusão das crianças. Igualmente, constata-se a inexistência de uma política pública que congregue ações, atividades, projetos

voltados para a inclusão escolar dessas crianças, tais como a disponibilização de informações sobre quem recorrer, que caminhos trilhar, que procedimentos adotar ao receber uma criança com TEA; ações que garantam o preparo da escola como um todo para a recepção e acolhimento dessa criança na instituição, que capacitem as professoras continuamente, dentro e fora da escola, no seu horário de trabalho, atualizando os conteúdos, ampliando os conhecimentos sobre o transtorno, permitindo a troca de informações e de experiência entre as profissionais da escola e outros de órgãos do poder público e instituições afins. (VEIGA, 2008)

Portanto, pelo fato de a educação ser um direito constituinte de todos, considero que a formação dos professores precisa estar alinhada a este princípio. Para tanto, cabe a esfera política pública garantir acesso a estas formações, especialmente às licenciaturas que necessitam ter a inclusão como fundamento base em seus currículos (VEIGA, 2008).

Além disso, como é apontado por Veiga (2008, p. 15), “a formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera política pública.” É importante destacar que, embora caiba ao professor o compromisso com a sua formação, cabe ao Estado e às Instituições de Ensino garantir as condições necessárias para que a formação dos docentes esteja alinhada às propostas postas nas legislações brasileiras acerca do direito à educação de pessoas com necessidades educacionais específicas.

3. Formação e Práticas Pedagógicas de Alfabetização

Desempenhar a docência, por si só, já é um grande desafio. Ao se tratar da inclusão dos alunos com TEA os docentes apresentam como um dos maiores desafios algumas características de seus alunos como a hiperatividade, os interesses restritos, a dificuldade de abstração dos conhecimentos escolares e as limitações na comunicação.

Por exemplo eu tenho um aluno que ele tem TEA mas tem déficit de atenção e hiperatividade porque ele só se concentra se for alguma atividade relacionada a robô, a criação, a pintura então são mais transtornos dizemos assim, mas que são especificidades que não é preparado na graduação em nenhum momento. E eu poderia falar que nem nesses cursos de formação continuada que a Semec proporciona para os professores. (PROFESSORA A).

Nesse sentido, é importante ressaltar que para as crianças com TEA se engajar em atividades escolares pode ser um grande desafio, principalmente ao considerar a inflexibilidade em realizar atividades de menor interesse (CAMARGO, 2020). Com isso, a formação dos docentes pode auxiliá-los em suas práticas, no sentido de construir estratégias que levem em consideração as especificidades do espectro.

Em relação à formação docente e as práticas pedagógicas, as entrevistadas ressaltaram que a formação continuada é necessária para que as professoras conheçam essa deficiência, as características e os comportamentos mais comuns. Entretanto, advertiu que não existe uma metodologia específica que deve ser adotada no trabalho com crianças com autismo:

A gente trabalha de duas formas, o alfabeto móvel para eles saberem de cada letra separada e eu reclamo da educação tradicional, mas eu sou tradicional quando é de alfabetização, porque tem professores que trabalham palavra, tem professor que trabalha a sílaba e tem professor que trabalha a letra eu começo de família (PROFESSORA A).

O alfabeto móvel, eu faço cartinhas de papel chamequinho e escrever B com o A é BA, B com o E é BE para eles juntarem como se fosse uns joguinhos, eu já fiz raspadinha como se fosse da sorte para eles lerem palavras, então eu trabalho partindo da família mas claro que no início do ano a gente viu o alfabeto, as vogais para poder ver a junção e agora a gente tá trabalhando os próximos passos que é as sílabas e palavra inteira, então eu venho do micro para o macro pra poder as crianças entenderem, porque na minha concepção de alfabetização é um jeito mais fácil deles aprenderem brincando, cantando porque se eu colocar a palavra bebê no quadro e falar que letra é essa vamos juntar eu acho que não combina com meu jeito de alfabetizar, eu acho que desse jeito através de família é mais executivo da parte deles (PROFESSORA A).

Com base nesses depoimentos podemos inferir que o trabalho pedagógico junto às crianças com autismo demanda sensibilidade, criação e flexibilidade. É preciso que as professoras conheçam os comportamentos comuns às crianças com autismo e tenham conhecimentos sobre o desenvolvimento para que possam eleger estratégias para intervir junto a cada criança.

Trabalho muito o concreto com eles, as coisas sólidas mesmo, muitos jogos, com bastante imagens porque hoje em dia até as crianças mesmo trabalham com muita imagem, muito com o visual então se não tiver alguma coisa que chame a atenção delas já dificulta, agora imagina uma criança que tem autismo então tem que ter uso de jogos, brincadeiras lúdicas, tudo para chamar a atenção dele para também suprir a dificuldade que ele tem, de aprendizagem, de cognitivo (PROFESSORA B).

Através de jogos, muita imagem por exemplo eu vou trabalhar o alfabeto eu já trabalho o alfabeto móvel, números tem que ser números concretos, eu trabalho muito com material reciclável como tampinha de garrafas, garrafinhas pet para brincar os jogos, os números de plástico, de material concreto mesmo. Então, é de uma forma diferenciada (PROFESSORA B).

Garcia e Martins (2022) ressaltam que a adoção de algumas estratégias adaptadas, como o uso de imagens e a utilização de recursos mais concretos, podem beneficiar a aprendizagem dos estudantes neurotípicos. Assim, possibilita aos docentes que acreditam que o aluno precisa

agir sobre o objeto de conhecimento como uma fonte rica de oportunidades para construir conceitos e avançar na aprendizagem. Fazendo uso de pedagogias ativas, o professor valoriza a participação, observação e intervenção dos alunos nas atividades propostas, bem como a interação entre pares.

Nesse sentido, a entrevistada ressaltou também a importância de se trabalhar com brincadeiras que imponham regras, trabalhem a memorização e, ao mesmo tempo, sejam flexíveis, isto é, que permitam adaptações para atender às necessidades de cada criança. Nesse contexto, o lúdico é grande aliado do desenvolvimento. A partir das atividades lúdicas é possível desenvolver o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair, bem como a capacidade de interagir socialmente. Sarmiento (2003) apresenta a ludicidade como um dos eixos estruturadores das culturas da infância. Afirma que as crianças brincam o tempo todo, de modo que para elas, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Para Silva e Oliveira (2018), entender o processo de alfabetização desses infantes proporciona oportunidades para o professor conseguir compreender quais os momentos mais indicados para intervir, quais os melhores materiais para proporcionar o conhecimento, compreendendo que esse processo é diferente para cada um e acontece a partir das particularidades de cada criança, da mesma maneira que ocorre o aprimoramento das habilidades cognitivas e a alfabetização.

Considerando os pressupostos de uma educação inclusiva, é importante ressaltar que esta não se limita apenas à entrada desses alunos na escola, é necessário, pensar sobre a sua permanência. Nesse sentido, cabe ao professor a responsabilidade de pensar, planejar e executar estratégias para que estes alunos consigam participar de forma efetiva da rotina escolar. (SILVA, 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à alfabetização do aluno com TEA, a educação inclusiva, é definida como inserção de todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais em salas regulares e a democratização das oportunidades educacionais. Isto é, a educação inclusiva pretende garantir o acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades de todos, inclusive dos estudantes com TEA.

O Brasil tem uma legislação que regulamenta a presença desses estudantes na escola regular, contudo, a inclusão do aluno com TEA não se resume à matrícula na classe comum ou a sua presença na escola, pois vai além disso. Requer que as escolas e sistemas de ensino

reorganizem suas estruturas, seus currículos, metodologias, recursos pedagógicos e, principalmente, garanta que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Diante das análises compreendemos que as professoras participantes têm compreensão sobre o TEA e suas características, as quais podem provocar prejuízos nas interações, na linguagem e no comportamento. A consequência disso são a necessidade de maior atenção, a dificuldade de aprendizagem, entre outras características observadas em alunos que compõem esse público. Além disso, verificou-se insuficiência na formação docente, tanto inicial como continuada, que foi explicitada na compreensão das professoras de que essas formações não promovem relações entre teoria e prática. Vale salientar que os conhecimentos específicos sobre o TEA só foram adquiridos através de sua formação continuada.

A trajetória formativa dos docentes tem apresentado inúmeras lacunas em relação à preparação para atuar com a inclusão dos estudantes com TEA. A maioria dos professores que precisa trabalhar com este público, busca por conta própria uma qualificação. Contudo, ressalta-se que provavelmente nenhum curso de formação inicial ou continuada poderá oferecer ao docente todos os conhecimentos específicos relacionados à inclusão escolar. No entanto, apesar de reconhecer-se a importância e necessidade da formação continuada é preciso uma formação inicial consistente, ou seja, investir duramente nesta, para que a formação continuada seja vista não como compensatória, mas como complementar.

Em suma, compreende-se que é indispensável uma formação inicial que permita ao futuro docente entender o que é educação inclusiva e qual o seu papel nessa educação, suas implicações, dentre outras e uma formação continuada inovadora, que lhe possibilite desempenhar de forma competente a sua prática diante dos desafios postos pela educação inclusiva de alunos com TEA. Desta forma, este estudo teve a pretensão de contribuir com as pesquisas relativas a formação de professores para atuação com o TEA, ao mesmo tempo que pretende incitar novas pesquisas sobre o tema, bem como ajudar na inclusão destas crianças com Transtorno do Espectro Autista e na formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Elissandra Barreto de Oliveira de. O autismo e os processos pedagógicos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 4, p. 121-133, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria ministerial n. 1.793**, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Brasília, D.F.: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 39-40.

_____. Ministério da educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 07. Jun. 2023.

_____. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (Lei Berenice Piana), Brasília, DF, 28 dez.2012c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 07 jun. 2023.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) /Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Lei Ordinária Federal n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 20 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 57.

CAMARGO, Carmem Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Márcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.,2014.

FÁVERO, A. A. TONIETO, C. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019040, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013.

GARCIA, Danielle; MARTINS, Lisiê. Módulo 5 - Transtorno do Espectro Autista – TEA. Curso de formação continuada para professores de atendimento educacional especializado. **UFPB**. 2022

GONSALVES, E. P. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP> Alínea, 2001.

GIL, A. C. Entrevista. In: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000

LDB – **Leis de diretrizes e bases**. Lei nº 9.394. 1996. Publicação online, acessada em 10 de dezembro de 2019. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>. Acesso em: 02 de junho de 2023.

LURIA, A.R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A.R. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

PICCOLI, Luciana.; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Edelbra, 2012.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, G. R; ARANTES, A. V, organizadora. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSIN-PINOLA, A. R. e DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20 n.3, 2014.

SANTOS, D. A. N. (2014) A abordagem construcionista, contextualizada e significativa na formação de professores em uma perspectiva inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. (orgs). **Crianças e miúdos**. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

SARTORI, Jerônimo. Formação do Professor em Serviço: Prática Pedagógica Ressignificada. In: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sandalo (orgs). **Formação de Professores em diferentes espaços e contextos**. Camp o Grande, MS: Ed. Ufms, 2011.

SILVA, Adilson Florentino da A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. Refletindo sobre as concepções de deficiência. In: FARIAS, Adenize Queiroz; MASSARO, Munique (org). **Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora Universitária, 2021, p. 09-21.

SILVA, J.R.; OLIVEIRA, N. Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas. **Contemporânea Revista UniToledo: Arquitetura, Comunicação, Design, Educação e História**, v. 3, n. 1, p. 125-140. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527- 542, Dez. 2016.

TURATO E.R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, 2005. Jun. 39(3):507-14.

VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina (orgs.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *Memória Experiência Invenção*, São Paulo, v. 1, p. 16-25, 2019.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: _____. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 7. ed., cap. 1, p. 3-20.



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC Nº 17/2023 - FACEDUCACA (11.32.03)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/08/2023 12:24)
CHRISTIANNE THATIANA RAMOS DE SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICED (11.32)
Matrícula: ###496#8

(Assinado digitalmente em 03/08/2023 09:20)
GESSICA PINHEIRO MELO
DISCENTE
Matrícula: 2019#####8

Visualize o documento original em <https://sipac.ufpa.br/documentos/> informando seu número: **17**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC, data de emissão: **02/08/2023** e o código de verificação:
bb13bfe694