

Reflexões e práticas acerca da alfabetização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: a colaboração como mediatizadora do processo de ensino

Stérfane Araújo Ferreira¹

Viviane Nunes Sarmento²

Resumo

O presente trabalho objetivou desenvolver colaborativamente com uma professora da sala de aula comum estratégias que contribuíssem com o processo de alfabetização de um aluno do espectro autista em uma escola pública do município de Caetés-PE. Além disso, procuramos refletir acerca de possíveis contribuições através do viés da pesquisa colaborativa no que tange às práticas que perspectivavam o processo de alfabetização de alunos do espectro autista. Como principais bases teóricas para discutir os desdobramentos da pesquisa colaborativa utilizamos Ibiapina (2008) e Rabelo (2012). Buscando uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula comum com alunos autistas utilizamos Cunha (2015), Orrú (2012), Whitman (2015) Pereira, Barbosa, Silva, Orlando (2015) e Carlo Schmidt (2017). Por fim, para discutir o processo de alfabetização, quais habilidades devem ser desenvolvidas para que o aluno alcance o processo de alfabetização Moraes (2012). Para a produção de dados foram realizadas observações reflexivas, registradas em diário de campo gravadas em áudios, posteriormente transcritos na íntegra. Também foram realizadas sessões de reflexão para discussões acerca da prática docente, tendo por foco o aluno com Transtorno do Espectro Autista, elaborações de atividades de alfabetização para o aluno com TEA- Transtorno do espectro autista e para avaliações do trabalho desenvolvido. Foi participante deste estudo uma professora da sala de aula comum, além de uma professora de apoio e o aluno TEA. Como resultados deste estudo compreendemos que o processo de colaboração favoreceu espaços de diálogos e reflexões acerca das práticas que vinham sendo desenvolvidas, reflexões sobre o autismo que inferiram nas possibilidades de trabalho pensada pela docente para com a alfabetização de pessoas desse espectro. Assim podemos observar que no decorrer do processo ocorreram mudanças de posturas e concepções sobre as potencialidades do aluno e o desenvolvimento de atividades que efetivamente deram início ao processo de alfabetização do aluno.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização de pessoas com TEA.

¹ Aluna graduanda em Licenciatura em Pedagogia – UFRPE/Unidade Acadêmica de Garanhuns
sterfaneferreira@hotmail.com

² Professora Doutora do curso de Pedagogia – UFRPE/Unidade Acadêmica de Garanhuns
Vivianesarmento2@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo Autismo foi usado pela primeira vez por um psiquiatra suíço, Bleuner, em 1911, a palavra origina-se de *autós*, que vem do grego que significa “de si mesmo” (ORRÚ, 2012, p.17). Nos anos 40 surgem os primeiros estudos da área, o marco dos estudos desta nova condição da época, foi dado pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, que observou que tinha crianças com sintomas que não se enquadrava em nenhuma das doenças psiquiátricas já descritas, Kanner diferenciava as crianças que apresentavam características autísticas do grupo das esquizofrenias que geralmente eram diagnosticados (ORRÚ, 2012) ele observou a dificuldade no relacionamento interpessoal, atraso ou não aquisição da fala e dificuldades motoras.

Em 1944, Hans Asperger descreveu uma patologia muito semelhante à de Kanner, diferenciando-se na capacidade de aptidão lógica, abstração e inteligência acima da média, o que hoje dentro do Espectro Autista entende-se como síndrome de Asperger (WHITMAN, 2015). Posteriormente outros estudiosos detiveram-se a entender o autismo e suas possíveis causas como Wing (1981), Hobson (1993), Rutter (1983), Bettelheim (1967), Rimland (1964), Williams e Wright (2008)

Apesar dos vários estudos clínicos na área sobre a causa do autismo, ela ainda é desconhecida. O que se sabe é que tem grande influência genética e que se manifesta em sua maioria em meninos, por isso a cor azul está associada a síndrome, um outro ponto importante a se destacar são as peculiaridades das pessoas desse espectro, assim (CARLO SCHMIDT, 2017, p. 225) afirma que:

Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotípias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente.

Diante disto, compreendemos que para além das questões comportamentais, as características, gostos, desenvolvimento, relações, etc. variam muito de uma pessoa para outra. Assim uma pessoa com transtorno do espectro autista não pode ser tomada como

referência tendo por base o espectro unicamente, visto que cada um responde aos estímulos de modo diferente.

Por esse motivo foi importante a mudança do olhar para o autismo de síndrome para espectro pois “A noção de autismo como um espectro implica entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito” (SCHMIDT, 2017, pág. 225).

Isto posto, em se tratando de produção de conhecimento e práticas acerca da escolarização da pessoa com TEA- Transtorno do espectro autista, o que se observa é uma superprodução na área clínica e uma negligência no campo educacional, e quando o foco é educacional, sempre tem o mesmo ponto final, a lacuna na formação do profissional da educação (CARLO SCHMIDT, 2017). Quanto ao processo de apropriação do sistema/alfabetização da pessoa com TEA, pouco se sabe como ele vem sendo desenvolvido nas escolas, o que fica claro é que as produções acadêmicas na área sempre citam a utilização de métodos de condicionamento comportamental como uma alternativa.

Nesse contexto, dentre os métodos utilizados com a pessoa com TEA-transtorno do espectro autista se tem o método son-rise, desenvolvido na década de 70, por pais de uma criança com TEA, a partir de testes feitos com seu filho, é um método aplicado desenvolvido no próprio ambiente familiar da pessoa, em sua casa e tem como princípio o lúdico (PEREIRA, BARBOSA, SILVA, ORLANDO, 2015).

O método TEACCH, tem como principal objetivo desenvolver a independência da pessoa com TEA, a partir de comandos afim de modificar comportamentos por meio de treinos de algumas habilidades (ORRÚ, 2012). Se tem utilizado também o ABA, que é uma estratégia educacional behaviorista, que também visa o condicionamento comportamental, monitoramento do desempenho do aluno, baseado em apresentar conteúdos em ordem de complexidade, crescente com execuções sem erros. Este é o método mais utilizado nas escolas.

Diante destas informações, quando lançamos o nosso olhar para o contexto da educação inclusiva e a escolarização de pessoas com NEEs –Necessidades Educacionais Especiais – neste caso, o aluno com TEA³- Transtorno do espectro autista -os documentos

³ A partir deste momento iremos utilizar a sigla TEA que significa Transtorno no Espectro Autista.

que regulamentam essa modalidade de ensino, em sua maioria faz menção ao trabalho em equipe, cujo qual, a parceria que deve se estabelecer entre professor da turma regular como o professor da sala de AEE- Atendimento educacional especializado, reforçando a ideia de que, para que se tenha bons resultados na inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial o trabalho deve ser desenvolvido colaborativamente, entre todos que compõe a escola e todos os profissionais necessários para atender as peculiaridades da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, ao perceber nas diferentes possibilidades de se realizar pesquisa na Educação Especial, a pesquisa colaborativa, no âmbito da educação abre possibilidades de reflexões que buscam romper com a imediatez das conclusões negativas em relação a inclusão, visto que esta proporciona a possibilidade de uma relação onde “o professor pode se transformar em pesquisador de sua prática, como alternativa à perspectiva técnica.” (IBIAPINA, 2018, pág. 10).

Melhor desenvolvendo, este tipo de pesquisa, além do caráter de formação continuada, coloca o professor como investigador de sua prática, assim como, há ganhos também para o acadêmico, pois este passa a agregar conhecimentos aos que ele traz da academia, enriquecendo sua formação inicial, quanto a isso (RABELO, 2012, p.59) diz que:

Com o trabalho colaborativo, em suas modalidades de ensino colaborativo e consultoria colaborativa, e possível propiciar uma formação inicial de acadêmicos universitários que desejam atuar na área da educação especial e inclusão e formação continuada de professores que atuam na escolarização de alunos com NEEs.

O professor não é mais apenas o objeto a ser estudado, que disponibiliza dados para o pesquisador a partir de suas práticas, mas é colocado como próprio investigador de sua prática, refletindo sobre ela e buscando junto ao pesquisador meios de modifica-las, assim Ibiapina (2008) afirma que:

As pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim as compreensões e próprio contexto de trabalho escolar. (p.13)

Esse tipo de trabalho vem mostrando resultados satisfatórios no âmbito da educação especial e inclusão (SILVA, FUMES, 2018; SARMENTO, 2013; RABELO

2012) e nos últimos anos vem se observando os resultados exitosos no trabalho com pessoas com deficiência no âmbito escolar e no conhecimento que produzido a partir dessa experiência, contribuindo tanto para o professor em formação quanto para o professor formado e que já atua com esse público. A partir do trabalho colaborativo, Rabelo (2012) fala que:

É certo afirmar que a produção do conhecimento na área do trabalho colaborativo para favorecer a escolarização de alunos com NEEs¹ tem se ampliado, e se mostrado como uma alternativa importante de intervenção que traz contributos a formação inicial e continuada de professores e profissionais diversos que participam desta experiência colaborativa. (p. 59)

Um ponto importante para desenvolver esse trabalho salientado por Magalhães (2009) é como o processo pode ocasionar uma mudança de postura com relação ao aluno com deficiência, a forma como o profissional enxerga a deficiência tem grandes impactos em seu trabalho, e acaba sendo algo limitador dos bons resultados, desse modo a autora supracitada afirma que devem se desenvolver práticas a partir da demanda do aluno, levando em consideração o que ele já sabe e traçando objetivos a serem alcançados. Assim, (MAGALHÃES, 2009, p.2) afirma que devem se desenvolver:

Práticas em que as ações estejam relacionadas às necessidades dos contextos específicos de ação e voltadas para a relação teoria e prática na compreensão do que os alunos sabem, como ponto de partida para o que não sabem, mas precisam saber.

Logo, o nosso olhar para o aluno com deficiência não utilizou-se da ótica da limitação, da impossibilidade, mas sim, das possibilidades de trabalho, a partir de reflexões que levem ao planejamento de atividades com suporte teórico que possibilite “resultados positivos na escolarização de alunos com NEES, visto que há impactos positivos também na formação dos participantes: desenvolvimento de habilidades profissionais na perspectiva da inclusão” (RABELO, 2012, p.55).

Diante desses elementos, o que percebemos é que apesar do transtorno do espectro autista ser um tema bem difundido atualmente, presente em filmes, na grande mídia e campanhas de conscientização, a motivação para pesquisar tal tema veio pelo contato que a pesquisadora teve com uma criança autista da sua família, no qual acompanhou por seis meses, estudando e desenvolvendo atividades que pudessem contribuir no processo de aprendizagem, de forma lúdica. Este contato causou curiosidade de conhecer mais a fundo, além da vontade de atuar na área e buscar subsídios teóricos para futuras práticas.

Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida tentando responder a seguinte questão: a pesquisa colaborativa pode contribuir com o desenvolvimento de práticas de alfabetização de uma professora atuante na sala de aula comum com aluno do espectro autista? Traçamos como objetivos desenvolver colaborativamente com uma professora da sala de aula comum estratégias que contribuíssem com processo de alfabetização de um aluno do espectro autista em uma escola pública do município de Caetés-PE e refletir acerca de possíveis contribuições através do viés da pesquisa colaborativa no que tange às práticas que perspectivavam o processo de alfabetização de alunos do espectro autista

Metodologia

A presente pesquisa se caracterizou como de natureza qualitativa, visto houve uma compreensão particular e afundo do sujeito, sem interesse em quantificar os dados obtidos. Para Rodrigues e Limena (2006) a abordagem qualitativa é:

Quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias. (p. 90)

Assim, a partir de como se caracteriza a pesquisa de cunho qualitativo, na qual se detém a estudar uma realidade mais afundo, tentando compreende-la em sua plenitude, optamos pela abordagem colaborativa no desenvolvimento deste trabalho. Para que esse processo ocorra de forma exitosa são necessários “a colaboração, círculos reflexivos, e a co-produção de conhecimentos entre pesquisadores e professores” (IBIAPINA, 2008, pág. 17), quanto a primeira condição a Ibiapina (2008) explica que:

A colaboração implica em negociação dos conflitos que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, representando formas de superação do já apreendido, visto que favorece a tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre pesquisadores e professores. (p. 17)

O pesquisador não toma nenhuma atitude sozinho, o trabalho é realizado em conjunto, colaborativamente, isso ocorre por meio da segunda condição, os círculos reflexivos, no qual pesquisador e professor constroem pensamentos sobre a prática, priorizando a reconstrução de concepções sobre o fazer pedagógico do contexto estudado,

nesse sentido, cada um colabora com o conhecimento que detém, sem uma divisão de trabalho, que não seja previamente discutida e acordada, evitando uma hierarquização do trabalho.

O pesquisador com o conhecimento científico, que as vezes se distancia do fazer pedagógico e da realidade da educação e o professor com a prática, com esse fazer real do pedagógico que também é produtor de conhecimento. Ibiapina (2008) destaca ainda que a:

Reflexão crítica co-partilhada sobre as práticas docentes está em refutar a oposição entre o conhecimento prático e o teórico, especialmente no contexto de pesquisa, em que essa oposição não deve ocorrer, uma vez que a teoria e prática não se excluem, complementam-se. O conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar vicissitudes da ação docente. (p.18)

Na terceira e última condição, é importante envolver os participantes em todas as atividades da pesquisa, o professor deve passar da esfera de simples usuário dos conhecimentos elaborados por outras pessoas e passar a compreender que ele é produtor de teorias e agente capaz de mudar a realidade. Assim pesquisar colaborativamente “ significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente. ” (IBIAPINA, 2008, p. 22).

Mas isso não significa que os partícipes tenham a mesma função nas tomadas de decisões durante todo o processo da pesquisa, visto que em conjunto, em comum acordo e de acordo com as necessidades da realidade estudada cada um assumirá um papel, que pode ser modificado a partir das demandas, salientando que tudo é decidido junto.

Reafirmando nossas crenças e convicções neste tipo de pesquisa, para este estudo, foi participante uma professora de rede municipal de caetés, a qual foi selecionada a partir dos seguintes critérios: possuir formação inicial em Pedagogia, com experiência com aluno com TEAna turma na qual ministra suas aulas. Atendendo aos preceitos éticos, chamamos a participante pelo nome fictício Maria.

Salientamos que os participantes da proposta colaborativa não estão em igualdade de participação, visto que o foco da pesquisa estava voltado para a prática da professora titular da turma, assim participando também a professor de apoio que a chamamos de

Lucia e o aluno com TEA que o nomeamos de José.

Isto posto, para a realização da produção dos dados deste estudo foram realizadas observações reflexivas. Quanto a esta técnica de produção de dados Ibiapina (2008) afirma que:

A observação colaborativa inicia pela observação de aulas em contextos escolares, esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação na pesquisa colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos. (p.90)

Sabendo da importância deste momento, realizamos o registro de 07 (sete) aulas da referida professora, as quais foram gravados áudios, além dos registros em diário de campo, em que foram destacados: o planejamento da professora, o objetivo da aula, atividades direcionadas ao aluno com TEA, a relação da professora com o aluno com TEA, relação dos demais alunos com José, assim como, a relação da professora com os demais alunos.

Também foram utilizados por nós durante a produção dos dados deste estudo a técnica sugerida por Ibiapina (2008) das sessões de reflexão. Sobre ela, a autora supracitada explica:

A sessão reflexiva é o *Locus* em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua prática, questionando e pedindo esclarecimentos sobre as escolhas feitas. Nesse tipo de sessão, os professores descrevem e analisam suas aulas, ressaltando a relação entre teoria e prática e os princípios que embasam as ações escolhidas, relacionando os objetivos previstos a curto e longo prazo com os resultados alcançados. (p.96)

Durante este processo, foram registrados, também através de áudios e posteriores transcrições na íntegra, os planejamentos das atividades, discussões acerca das metodologias as quais consideramos como adequadas para atualização desenvolvimento de atividades e, por fim, avaliação do processo de colaboração e, por conseguinte do desenvolvimento de todos os coparticipes. Visto isto, apresentamos em quatro momentos os caminhos trilhados por nós durante este processo, os quais consideramos fulcrais e, organizados desta maneira, melhoram a compreensão do desencadeamento do estudo. São eles:

No primeiro momento foi realizada uma conversa inicial com a professora Maria e com o responsável pelo aluno com TEA, para explicar sobre o que se tratava a pesquisa e tirar eventuais dúvidas.

Ainda assim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora Maria afim de fazer um levantamento prévio sobre suas concepções acerca da inclusão, mais especificamente, do aluno com TEA. Neste mesmo dia o TCLE- termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pela professora e pelo responsável do aluno, visto que se trata de uma criança ainda menor.

Quanto ao TCLE a professora Maria solicitou a inserção de uma cláusula de que suas aulas não seriam filmadas e sim gravadas em áudios, visto que esta não se sentia à vontade com o registro audiovisual.

No segundo momento foram realizadas observações na sala de aula, em que foram destacados: o planejamento da professora, o objetivo da aula, atividades direcionadas ao aluno autista, a relação da professora com o aluno autista, relação dos demais alunos com o aluno autista e relação da professora com os demais alunos.

Durante esse período de observação foi possível entender como era o relacionamento da professora com o aluno com TEA, como se organizavam suas aulas, metodologias e recursos pedagógicos por ela selecionados para o aluno com TEA e para os demais, esse período foi também importante para o fortalecimento do vínculo entre professora e pesquisadora e pesquisadora e o aluno com TEA. Foi importante todos os esclarecimentos e conversas realizados no período de observação, visto que esse processo dialógico é imprescindível para a realização da colaboração e dá subsídios para as próximas fases da pesquisa.

No terceiro momento da pesquisa foram realizadas 04 (quatro) sessões de reflexão com duração em média de 2h a 3h, para os planejamentos das atividades, traçados objetivos que pretendíamos alcançar até o fim da pesquisa, nesse momento também refletimos sobre como as professoras Maria e Lucia viam o aluno autista e como elas avaliavam suas atividades e como poderíamos modifica-las para alcançar os objetivos previamente acordados e estratégias que poderiam ser aplicadas. Foram realizadas as intervenções utilizando os materiais e atividades que foram planejadas. E posteriormente foram realizadas novamente momentos reflexivos acerca das atividades que foram planejadas e aplicadas.

No quarto momento foi realizada uma última sessão de reflexão para fazer avaliação do processo colaborativo da pesquisa, buscando averiguar mudanças de concepções, realizar reflexões conjuntas e/ou fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido.

Sobre os aspectos éticos, com fins a preservar a integridade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como já descrito, foi utilizado o TCLE, para que os mesmos tomassem conhecimento do objetivo da pesquisa, o destino dos dados coletados e que ficassem cientes de que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Neste caso, esse termo foi assinado tanto pela professora, como também pelo responsável do aluno autista já que o mesmo era menor. Além disso, conforme já explicitado, utilizamos de nomes fictícios para nos referir aos participantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para melhor compreensão e discussão dos dados obtidos no desenvolver da pesquisa elencamos cinco fases, são elas: conhecendo o ambiente escolar, conhecendo o cotidiano das professoras, conhecendo o aluno José, observações reflexivas e sessões de reflexão que serão analisados a seguir:

Conhecendo o ambiente escolar

A sala de aula em que trabalhamos, era um ambiente claro e arejado, possuía duas grandes janelas, delas dava para ver o refeitório, 01 ventilador, carteiras com mesinhas adequadas ao tamanho dos alunos que eram organizadas de duas em duas, de modo que os alunos se sentassem em duplas.

Além disso, a sala dispunha de um armário no qual a professora guardava os livros didáticos e alguns materiais, uma estante na qual era usada como cantinho da leitura e onde eram guardados alguns jogos e matérias dos alunos (lápiz grafite, tesoura e régua) quando os mesmos precisavam de algum material tinham a autonomia de pegar e sempre devolviam mantendo os materiais sempre organizados.

As paredes eram todas brancas com cartazes bem distribuídos sem que houvesse poluição visual, os cartazes se tratavam de: quantos somos, divididos entre quantidades das meninas e meninos, calendário mensal, rotina diária (Acolhida; leitura; frequência; desenvolvimento da aula; lanche; desenvolvimento da aula e para casa), palavras

magicas, aniversariantes e títulos de livros lidos pela turma. Próximo ao lugar que o aluno com TEA sentava todas as manhãs tinha sua rotina diária, escrita e ilustrado apontando quais eram as suas atividades.

Acreditamos que esses detalhes observado, registros e descrito por nós, foram de importante valia para o processo de colaboração, pois a partir disto também podemos compreender como se dão os relacionamentos humanos no espaço, visto que a forma na qual ele é organizado imprime uma concepção de aprendizagem, de afetividade e a apreender o quão as relações de poder estão presentes ou não.

Conhecendo o cotidiano das professoras

Na sala de aula pesquisada haviam duas professoras, Maria a professora regente, e Lucia a professora de apoio. As duas professoras chegavam a escola por volta das 7:30 que é o horário no qual as aulas matutinas iniciam-se, a aula inicia-se efetivamente por volta das 7:50 com a correção da atividade para casa e por volta desse horário também que o aluno José chegava na sala de aula. Posteriormente, às 8h era servido o desjejum aos alunos na sala de aula.

Após este momento, ocorria o horário da leitura em que cada aluno escolhia um livro e realizava a leitura individualmente sentados em sua cadeira. No decorrer da aula eram ministradas duas outras atividades, cópia da lousa ou no livro didático e por fim era explicada a atividade que os alunos deveriam responder em casa.

Todas essas atividades eram ministradas pela professora Maria e a professora Lucia ficava todo o tempo auxiliando o aluno com as atividades que eram direcionadas a ele, em sua maioria apenas de pintar e colar. A professora Lucia também o acompanha no intervalo e quando ele ia ao banheiro, em vários momentos o José saía da sala e ela era quem o acompanhava nessas ausências, nunca negando as solicitações do aluno.

Conhecendo o aluno José

José era uma criança de 9 (nove) anos com TEA, que cursava o terceiro ano do ensino fundamental, numa turma com 23 alunos matriculados no turno matutino. Apesar do atraso na fala ele consegue nomear muitas coisas, e por mais que sua verbalização seja limitada ele entende quando dirigem a fala a ele, não apresenta sensibilidade aos barulhos que os seus colegas de classe acabam fazendo durante a aula e é uma criança muito

carinhosa, sempre após o intervalo dava um abraço na professora Maria e quando ela pedia um beijo ele direcionava a bochecha para ela dar o beijo.

Quanto aos demais alunos, eles sentavam próximo a José interagiam com frequência normalmente, ele pedia para que seus colegas pronunciassem seus nomes e ensinavam formas de cumprimento como o “joinha”.

A presença da pesquisadora na sala, lhe causou estranheza, para não o deixar desconfortável no período de observação a pesquisadora se afastou no primeiro dia, o que dificultava acompanhar com clareza as atividades que professora Lucia estava lhe auxiliando fazer.

Já no segundo dia numa tentativa de aproximação a pesquisadora optou por sentar mais perto e José apresentou um comportamento diferente, se recusou a comer e a realizar as atividades e as professoras não conseguiram se comunicar com ele para saber se ele estava doente ou se era reflexo da presença incomum da pesquisadora no ambiente escolar.

Durante os dois dias seguintes o aluno não compareceu e quando o pai dele o levou para a escola explicou que José estava doente desde o último dia que havia vindo para a escola, o que de certo modo tranquilizou aos participantes do estudo, visto que se aquele comportamento fosse em decorrência da presença da pesquisadora, a realização da pesquisa seria dificultosa.

Uma vez que a “permissão” à presença da pesquisadora foi observada em José, percebemos que ele gostava bastante de jogos em especial um chamado de “*pendura macaco*”, que se trata de uma árvore com a base de apoio arredondada e com vários orifícios na copa, para que o jogador vá pendurando pecinhas em formato de macaco, banana e pincas de bananas de modo a equilibrar essa árvore em pé. No decorrer das aulas, entre as atividades ele pegava esse jogo para brincar, já fazia parte de sua rotina.

Observações reflexivas

Foi realizada uma semana de observação, como já mencionado anteriormente tendo como objetivo nos atentarmos para: o planejamento da professora, o objetivo da aula, atividades direcionadas ao aluno autista, a relação da professora com o aluno autista, relação dos demais alunos com o aluno autista e relação da professora com os demais alunos.

Por se tratar de uma turma do 3º ano do ensino fundamental no qual se espera que a criança consolide em língua portuguesa as habilidades de leitura, escrita e interpretação e em matemática resolução de problemas envolvendo as quatro operações e o uso de diferentes unidades de medidas as atividades ministradas pela professora Maria dava ênfase a atividades de alfabetização e leitura, e resolução de problemas matemáticos.

Durante as aulas quando explicava as atividades sempre direcionava a fala a José, que sempre interagia, perguntava nome de objetos, ou fazendo perguntas sobre sua atividade, como o nome do animal ou personagem e letrinhas que estavam sendo trabalhadas.

Quanto as atividades ministradas para José todas se restringiam a colagens de letrinhas, especialmente as vogais, que a professora Lucia já entregava cortadas e colocava a cola na atividade. Assim, José, ao terminá-la, sempre a levava para a professora Maria afim de receber um elogio.

Sobre isso, Cunha (2015) dispõe que:

Nos casos de autismo, o reforço positivo visa incentivar o indivíduo a trocar o comportamento que o prejudica pelo comportamento adequado, por meio de ações que recompensem o seu empenho em aprender, sem, contudo, mecanizá-lo ou leva-lo à frustração. Técnicas de reeducação comportamental utilizam reforços positivos, que geralmente são objetos, alimentos, brinquedos ou coisas que o autista gosta de fazer. Ele abre mão de algo que ele não é tão excelente, em algo que para ele é mais excelente, como normalmente durante toda a nossa vida. Ou, então, recebe em troca de algum progresso ou reforço uma recompensa ou um elogio, como, às vezes, nós esperamos receber. (Cunha, 2015, p.70)

Essa troca que ocorria entre professora e aluno era um fator motivacional para o aluno, que ao realizar a atividade e receber o elogio demonstrava satisfação pela atividade realizada e o retorno que recebia. Ainda sobre o cotidiano observado, percebemos que eram ministradas em torno de duas atividades diariamente, nas quais a professora Lucia o acompanhava, entretanto não fazia intervenções verbais durante a execução destas.

Um outro ponto que salientamos consistem em como eram desenvolvidas as atividades, as quais, algumas vezes, a professora Lucia mostrava duas atividades impressas para José escolher qual fazer. Entre os intervalos dessas atividades o aluno brincava muito com jogos, ele mesmo se dirigia a estante na qual os jogos ficavam guardados e pegava-os, ao fim da aula sua mesinha estava com muita coisa acumulada.

Constantemente José pegava na mão da professora Lucia, a chamando para sair da sala, quando esta apresentava alguma resistência a sair com ele, ele pegava a garrafinha de água indicando que queria ir buscar água, assim ele acabava tomando muita água e saindo muito para ir ao banheiro, o problema percebido por nós durante essas saídas era de que ao retornar para a sala de aula antes se percorria vários corredores da escola, perdendo tempo pedagógico.

Sobre isso, em um dos momentos da observação, registramos uma fala da professora:

Professora Lucia: “*ah, mas dá um dó dizer que não é parte da rotina dele ai nem adianta querer mudar*”. [Nota de diário de campo 26 de abril de 2018]

Na fala da professora de apoio, ficou evidenciado o quão ela prende-se ao estereótipo da pessoa com TEA, de ter sua rotina estritamente rígida, o que é um grande empecilho no trabalho com pessoas com TEA, pois esse fato tornava-se uma justificativa para algo que diminuía o tempo do aluno nas interações dentro da sala de aula. Apesar dessa visão da professora, era possível observar a facilidade na qual o aluno conseguia realizar atividades não previstas na sua rotina.

Sessão reflexiva

Para desenvolver um trabalho na perspectiva da colaboração, devem ser criados espaços dialógicos e reflexivos para que pesquisador e professor possam juntos discutir sobre o trabalho a ser desenvolvido. Quanto a esses momentos cruciais para o desdobrar do trabalho colaborativo Ibiapina (2008) afirma que:

Para pesquisar colaborativamente, pesquisadores e professores precisam se reunir para refletir sobre esses conhecimentos, a partir de ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares com diferentes níveis de competência profissional. (p.40)

Assim, durante a pesquisa foram realizados 05 (cinco) momentos reflexivos, sendo 04 (quatro) para planejamento das atividades e 01 (um) para avaliarmos o processo colaborativo, entre estes, em apenas um a professora de apoio, Lúcia, esteve presente.

Nesses momentos foram discutidas as perspectivas das professoras perante o autismo, sobre o aluno autista no qual elas ministravam as aulas e foram pensadas estratégias para serem desenvolvidas com o aluno, visando aprimorar o processo de alfabetização do mesmo. Para início do trabalho foi solicitado que a professora relatasse

um pouco de como foi saber que teria um aluno autista, e quais suas perspectivas quanto a ele

Professora Maria: *“Conversei muito com a professora do ano anterior dele, quando soube que teria um aluno autista na minha sala, eu sem experiência nem se quer com qualquer outra deficiência, fiquei tão... tão... assim... perdida mesmo que recorri a professora do ano passado, aí ela quem me acalmou bastante, disse que eu não me preocupasse, que ele é bem tranquilo, e que atividade para ele só pintar mesmo e colar” [sessão de reflexão de 20 de abril de 2018]*

Existem dois pontos importantes a serem atentados na fala da professora, a primeira, o sentimento de ter um aluno com deficiência e segundo como ela vê o aluno, sem potencialidades, o que ao nosso ver, limitava o desenvolvimento do seu trabalho.

Quanto ao primeiro ponto “quando o professor do ensino comum recebe a notícia de que terá um aluno com NEE’s, a reação é de preocupar-se, sentir-se desesperado, passar por um estágio de ansiedade e insegurança” (RABELO,2012,p.60), é nesse momento que o professor precisa da parceria de outros profissionais, pessoas com outras experiências para que assim possa ser superado esse novo desafio posto proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir.

Quanto ao fato de não enxergar possibilidades de trabalho com o aluno Lira (2004) afirma que “de um modo geral, os docentes concebem seus alunos de forma negativa e desatualizada no que se refere às possibilidades educativas, suas necessidades e possibilidades integrativas no ensino regular.” (p. 25).

Assim, para que possam superar o olhar para o aluno como uma pessoa impossibilitada. O professor precisa de (in)formação que é possibilitado durante o trabalho em colaboração “Percebe-se que para colaborar, os professores precisam de formação, esse preparo se dá no processo colaborativo propriamente dito” (RABELO,2012, p.61) .

Isto posto, notamos que era imprescindível a sensibilização do professor para a realização desse trabalho, pois baseado no que (ORRÚ, 2012, p. 168) nos traz:

Em meio ao círculo vicioso desse processo, o educador necessita ser capacitado para que se conscientize e perceba o que está acontecendo em sua sala de aula. Deste modo, terá a opção de sair da posição passiva no processo de ensino-aprendizagem, respeitando aquele indivíduo como ser humano que é, em seu modo de ser, como ser social que está

situado na história, em constante transformação, e que aprende significados de pluralidade, de resultados inferentes e de temporalidade

Com atenção a estes aspectos, buscamos este movimento de repensar, mediante as conversas e discussões, no decorrer da pesquisa, mediatizadas pelas sessões de reflexão. Nesse sentido refletimos pensadas sobre as práticas já realizadas, as possibilidades de novas práticas, elaboração de estratégias de ensino, são nesses momentos reflexivos que também se faz os acordos, de como será desenvolvido o trabalho, o que cada uma irá fazer e quais as estratégias pedagógicas serão utilizadas de acordo com as particularidades do aluno, conforme segue no recorte seguinte:

Pesquisadora: *Como a gente pode se organizar? O que cada uma vai ficar responsável, lembrando que nada é engessado, no processo podemos mudar, nunca se sabe quais as demandas que surgirão. [Sessão de reflexão 26 de abril de 2018]*

Professora maria: *Como a gente pode se organizar assim vou ser bem sincera queria muito que você ficasse com ele, assim, aplicando as atividades, porque uma grande dificuldade que a gente tem é que ele sente e preste atenção na atividade, e eu quero ver se você conseguiria isso[nota de diário de campo de 26 de abril de 2018]*

Professora Lucia: *olha, quando eu fui chamada para acompanhar ele, ficou bem claro né, que eu só acompanharia ele, e ajudaria nas atividades, como ela é a professora, então ela que tem a responsabilidade de trazer atividades e tudo, quando eu encontro eu trago mostro a ela, mas assim, eu não tenho responsabilidade com os outros alunos, meu trabalho é com ele. [Nota de diário de campo de 26 de abril]*

E nesses momentos o conflito é também algo importante e que não deve ser tomado como um empecilho a pesquisa, deve ser resolvido da melhor forma possível, respeitando sempre todas as opiniões postas, no momento de negociação das atribuições que cada uma (professora maria, Lucia e pesquisadora) desempenharia durante o processo, a professora Lucia demonstrou inflexibilidade quanto a sua função. (IBIAPINA, 2008, p.39) alerta que:

O trabalho colaborativo e a negociação de atribuições que viabilizam a colaboração entre professores e pesquisadores não exclui conflito, ao contrário, na pesquisa colaborativa, deve-se criar um clima democrático para enfrenta-lo e geri-lo coletivamente e, sempre que possível, resolvê-lo de maneira criativa.

Assim, respeitando o posicionamento da professora ela continuou com as mesmas atribuições exercidas pela mesma até então. A pesquisa e discussões seguiram com professora Maria e a Pesquisadora. Assim refletimos sobre as atividades direcionadas a José:

Pesquisadora: *mas essas atividades desenvolvem alguma potencialidade nele, o que vocês acham das atividades?*

Professora Maria: *É porque ele não copia, não escreve, só cola, pinta e cobre, aí eu fico sem saber o que posso fazer, né. Mas também eu sei que ele tem que ser alfabetizado e essas atividades não avançam muito ele. [Nota de diário de campo de 20 de abril de 2018]*

Apesar da professora compreender que as atividades aplicadas não eram adequadas o objetivo que pretendia-se alcançar com o aluno ela ainda não conseguia progredir em atividades diferentes.

Assim para o planejamento das atividades foi levado em consideração áreas de interesse do aluno e o que ele já estava habituado fazer na escola e os tipos de atividades. Carlo Schmidt (2017) atenta a esses traços da criança com TEA, esclarecendo que:

Os interesses da criança com autismo têm a propensão de ser altamente restritos e rígidos, anormais em intensidade ou foco. Estas crianças podem aprofundar-se em um tema circunscrito, comumente de natureza idiossincrática, como nomes de dinossauros, linhas de ônibus ou marcas de carros. (p. 224)

Deste modo, como já fazia parte da rotina do aluno, atividades de colagens e pintura com o lápis de cor, todas as atividades permaneceram nesse padrão, quanto a sua linha de interesse foi citado pelas professoras o interesse por animais, sendo assim inclusos em suas atividades também.

Como de partida das atividades foi elencado pontos chaves: todas as coisas, pessoas e objetos são nomeados, esses nomes podem ser representados por letras, (re)conhecer o repertórios de letras do alfabeto e que essas mesmas letras se combinam de modos diferentes para escrever diversas palavras. Foi decidido também, partir do seu nome e de sua família, utilizando o recorte e colagens de letrinhas.

Outro ponto que discutido foi o fato do aluno sair tanto da sala de aula, saídas essas demoradas:

Pesquisadora: *na minha concepção isso é reflexo do não pertencimento a sala de aula, as atividades feitas são mais para ocupá-lo, são simples, isso é algo que temos que mudar, ele não pode optar por qual atividade vai fazer, ele tem que entender que a atividade deve ser feita, que ela tem uma importância. [sessão de reflexão de 20 de abril de 2018]*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9394/1996, capítulo V da Educação Especial preconiza que sejam desenvolvidas estratégias específicas para a pessoa com deficiência:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

A lei atenta para as práticas a serem desenvolvidas com essas pessoas, pois os trabalhos desenvolvidos com esses alunos são essenciais no processo de inclusão, essas atividades devem ser realizadas pensando em fazer com que esse aluno crie o sentimento de pertencimento aquele ambiente contribuindo assim para a permanência do aluno na escola, no caso do presente trabalho a permanência na sala de aula.

Diferente das crianças que não têm TEA, que tudo gera aprendizados mais facilmente, que estabelece relações com o meio e as pessoas, esse processo ocorre diferente para as crianças autistas, “diante disso, tudo passa a ter valor pedagógico: os usos, as habilidades e as atividades mais elementares da vida diária devem ser exercitadas, buscando o conhecimento funcional e mais destreza motriz” (CUNHA, 2015, p. 32).

Os objetos não atraem, em tese, essas pessoas pela sua real função, visto que a pessoa pode nem conhecê-la, assim coisas triviais como usar uma tesoura ou um lápis é uma experiência riquíssima a ser trabalhada educacionalmente com pessoas com TEA.

Cunha (2015) aponta alguns aspectos a serem observados para melhor aproveitar o tempo pedagógico em que o aluno passa na escola, são algumas delas: capacidade sensorial, capacidade especial, capacidade de simbolizar, linguagem, psicomotricidade e socialização. Quanto à capacidade sensorial Cunha (2015) afirma:

Existem uma hipersensibilidade aos estímulos do ambiente exterior e uma pungente busca por sensações. O tato, a audição e a visão são campos perceptivos extremamente sensíveis. Às vezes, os autistas não suportam barulhos, assustando-se. Outras vezes, atraem-se por algum ruído. Há um ativo interesse em tocar os objetivos insólitos ou leva-los á pele. No campo visual, orientam-se preferencialmente, para os aspectos locais fda informação. Ficam, por vezes, presos á observação de um pequeno detalhe no ambiente, imperceptível para nós, não atentando para todo o resto. (p. 36)

Como já foi explicitando anteriormente optamos por iniciar o processo a partir de atividades com o nome do aluno, como a pessoa com TEA habitualmente têm dificuldades na capacidade de imaginação e abstração, para essa atividade optamos por explorar o campo visual do aluno, assim anexamos uma foto sua disponibilizada por sua mãe na tarefa para dar sentido à atividade realizada. Esse mesmo formato de atividade foi

feito com os nomes da mãe, pai e irmão do aluno, aumentando ainda mais o repertório de letras por ele conhecidas.

Como também já fazia parte de sua rotina atividades de colagem e pelo aluno ter sua coordenação motora fina comprometida, a atividade consistia em colar as letrinhas do seu nome fazendo correspondência as que estavam já no papel, a intervenção oral foi importantíssima nas atividades, sempre nomeando as letrinhas e nas atividades posteriores fazendo sempre relação com as letras que ele já conhecia, dando referências para que ele pudesse compreender propriedades básicas do SEA- Sistema de escrita alfabética.

Ressaltando que todas as atividades foram reelaboradas aumentando o grau de dificuldade, aos poucos foram tiradas as referências no qual o aluno fazia correspondências, em momentos de dúvidas bastava falar qual letra ele deveria pegar e o aluno já reconhecia.

Atividade de escrita do nome



Fonte: das autoras

Algumas dessas propriedades que devem ser apreendidas pelo aluno para que compreenda e internalize o SEA- sistema de escrita alfabética, é que ele entenda que as letras não podem ser inventadas que seu repertório é finito, entretanto elas podem variar

sua forma e continuam representando o mesmo fonema como por exemplo a letra “A a”, algumas letras como o p, q, b, d apesar de apresentarem o mesmo formato mudando ao mudar sua posição na grafia ela representa letras distintas.

É necessário também que a pessoa em processo de apropriação do sistema entenda que a letra pode se repetir em uma mesma palavra, que nem todas as combinações de letras são permitidos, que as letras representam pautas sonoras e que consiga perceber todos esses sons e que são usados sinais gráficos que mudam a tonicidade desses sons e as formas na qual as sílabas podem se constituir que são CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC... mas a que prevalece é a CV e que para se formar uma sílaba precisa ao menos ter uma vogal. (MORAIS, 2012, p.51).

Na visão tradicional de alfabetização se acredita que a criança aprende a partir da repetição e memorização, decorando as letras e os fonemas que elas substituem é aquela visão de que o aluno tem que ser capaz de codificar e decodificar, mas a escrita alfabética se trata de um código? Morais (2012) nos responde essa pergunta, afirmando que “ a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas, sim, se apropriar de um sistema notacional” (MORAIS, 2012, p.47) logo, apenas decorar letras e sons correspondentes não assegura uma alfabetização do aluno, já que se trata de um sistema e o aluno deve compreender seu funcionamento. Morais (2012) diz que:

Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as “regras de funcionamento” ou propriedades do sistema não estão já “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente. De início, ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente da que nós, adultos alfabetizados, adotamos como se fosse a única possível. (p.48)

É importante levar em consideração que de início o aprendiz não pensa em sons, e muito menos que duas letras representam alguma coisa, ou até mesmo uma palavra, como é o caso da palavra “PÉ”, composta apenas por duas letras. Desse modo Morais (2012) eleger dois enigmas que o aluno deve encontrar resposta para que ele entenda como o sistema de escrita alfabética – SEA funciona:

1. **O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)?
2. **Como** as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?)

Assim, com relação a pergunta s’1, de início as crianças não sabem, ainda que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos e, com relação a pergunta 2, o que conseguem, no máximo, geralmente, é perceber que,

para escrever palavras diferentes, é preciso várias as formas gráficas registradas (variando a quantidade, a ordem ou o repertório de letras). (p. 48)

É importante lembrar que para que a pessoa em processo de alfabetização, o que as letras representam, e como elas se organizam para representar é algo ainda abstrato, que de início precisam de bases concretas para que possam compreender, principalmente se tratando da pessoa com TEA, que uma habilidade que deve ser estimulada é a capacidade de simbolizar, de criar, inventar e reinventar, quanto a essa capacidade de simbolizar Cunha (2015) nos diz que:

A carência de brincadeiras de teor imaginário e de “faz de conta” detona o distúrbio da simbolização. Em razão disso, o autista não vê função em muitos objetos. Cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior. Não interage normalmente com as pessoas, inclusive com os pais, nem manuseia objetos adequadamente, gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas. (p. 38)

Logo é importante propor atividades que estimulem a criatividade e a imaginação “como copiar e recopiar desenhos, inserindo sempre modificações, utilizar materiais pedagógicos com diferentes combinações de execução ou contar e recontar histórias, modificando-as continuamente, nos casos em que há comunicação verbal” (CUNHA, 2015, p.39). Para que assim, a pessoa com TEA possa entender como Sistema de escrita funciona e possa se apropriar deste.

Assim, com base nesses estudos, realizamos uma atividade com uso de fichinhas, as quais o aluno deveria combinar com uma letra inicial correspondente a figura do animal ou objeto apresentado, permitindo que ele fizesse diferentes combinações, como por exemplo somente a letra e a ficha com o animal/objeto referente, ou o animal/objeto ao nome. Algo que deve ser atentado ao se trabalhar com a pessoa com TEA é o desenvolvimento da linguagem.

Quanto ao desenvolvimento da Linguagem do autista Cunha (2015) salienta que:

A estagnação do desenvolvimento da linguagem está estreitamente ligada à falta da simbolização e não à representação do objeto ausente. Por conta disso, não há o desenvolvimento de expressões mais elaboradas, prejudicando a construção de novos significados. (p. 41)

Para essa característica, por mais que pareça banal é de suma importância que o professor constantemente diga o nome dos objetos, chame-o pelo nome, sempre de modo claro para que o aluno vá percebendo e atribuindo sentido as palavras e criando uma relação com o mundo exterior, e justamente isso que foi explorado nas atividades

oralmente, como já havíamos salientado a intervenção oral foi de suma importância para o desenvolver das atividades planejadas, visando também estimular a socialização e a interação

A socialização é um dos campos mais prejudicados da pessoa com TEA, é essa dificuldade de se relacionar com o mundo exterior que implicam no desenvolvimento nas áreas da “linguagem, a fala, a capacidade imaginativa, a memória e o desenvolvimento cognitivo também são afetados pela pouca interação com o mundo ao redor” (CUNHA, 2015, p.47).

Como o processo de socialização e a interação são imprescindíveis, refletimos sobre a disposição da mesinha do aluno, a pesquisadora e a professora Lucia, que a acompanhava na aplicação das atividades sentavam-se lado a lado com o aluno, o que dificultava um pouco a interação, optamos por ao invés de mesinhas lado a lado, colocamos uma na frente da outra de modo a ficarmos de frente para o aluno, o que mudou totalmente o caminhar das atividades, o aluno começou a interagir muito mais e a desenvolver as atividades com muita facilidade.

***Professora Maria:** “acredita que na hora da atividade ele brinca com a gente, ele faz errado e olha para a gente, esperando a gente dizer que ta errado, aí dá maior risada”[sessão de reflexão de 11 maio de 2018]*

Produzimos também fichas no qual o aluno deveria montar o nome dos objetos e animais por correspondência, mas nesse caso, silaba a silaba, sempre destrinchando a formação da palavra e levando-o a atentar para os sons, para que ele pudesse compreender que objetos e pessoas têm nomes e que esses nomes podem ser escritos usando as letras e que essas letras se repetem nas palavras modificando apenas sua formação, esse mesmo formato de atividade foi adaptado para outras atividades no qual ele deveria completar o nome do objeto com o “som” que faltava.

Para desenvolver a capacidade de memória elaboramos um jogo da memória no qual as fichas dos jogos eram compostas por animais e acompanhavam o nome deles escrito, salientando que em todas as atividades a exploração oral foi fundamental, tanto para o desenvolver das atividades quanto para o melhorar da interação entre pesquisadora e aluno.

Evidenciou-se também o quão importante as atividades serem pensadas em um movimento contrário ao habitual, o aluno é o ponto de partida de todo o trabalho e o fato

de ter sido realizado uma avaliação processual, permite ajustes durante o processo, o que contribuiu para resultados, os quais consideramos positivos.

O processo de Colaboração

A partir das atividades desenvolvidas e aqui apresentadas nos leva a perceber que o processo de colaboração possibilita momentos de reflexão, (re)construção de saberes que resultam em novas práticas, mais efetivas.

Diante das atividades desenvolvidas foi perceptível que conceitos básicos do início do processo de alfabetização foram explorados com êxito, o aluno José aumentou seu repertório de letras, através do método de colagem, escreveu seu primeiro nome com autonomia e houve também mudanças de posturas cruciais para melhor aproveitamento do tempo pedagógico na escola, que eram as saídas de José da sala, no decorrer do processo colaborativo diminuíram consideravelmente.

***Professora Maria:** Ah, agora eu vejo uma atividade e já vejo que ele pode fazer, já sei como adaptar e nesse processo a gente percebeu que ele parou muito de estar saindo da sala, a gente que chama pra ir ao banheiro preocupadas (risos) as vezes ele não quer fazer a atividade aí a gente diz que tem que fazer e ele vai lá e senta e em um instante faz. [Sessão de reflexão de 30 de outubro de 2018]*

Diante dos momentos reflexivos realizados, no qual discutimos sobre as práticas que vinham sendo desenvolvidas e sobre as possibilidades de dar suporte para o desenvolvimento de José foi notório a mudança de concepção da professora Maria diante das potencialidades do aluno em questão:

***Professora Maria:** Assim, quando eu cheguei aqui o que eu escutava era só que o menino só pintava e colava, e eu não conseguia pensar atividades para ele, eu ficava pensando: meu deus o que eu vou fazer de atividade com ele, ele só pinta, não escreve, não copia e ficava perdida e até me sentindo mal por saber que não estava ajudando ele a avançar em nada [nota de diário de campo de 30 de outubro de 2018]*

Sobre essa mudança de concepções que é oportunizado na colaboração Ibiapina (2008) afirma que

“À compreensão das ações realizadas na sala de aula cria condições para a reconstrução das práticas docentes ocorra, bem como ajuda a relacionar as construções feitas na escola com os interesses sociais e políticos” (p.75).

Esses espaços de diálogo que são construídos são essenciais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo no âmbito educacional, mostrando sua

importância não somente em momentos pontuais de eventuais pesquisas, mas uma metodologia a ser adotada pelos profissionais da área afim de alcançar melhores resultados como um todo.

***Professora Maria:** Foi maravilhosa essa parceria que a gente estabeleceu, você aqui não era alguém estranho, só na primeira semana que fiquei muito preocupada, mas depois que você me explicou como era o seu trabalho fiquei à vontade e tudo fluiu muito bem, sou muito grata pela ajuda e agora minha preocupação é outra, quem vai trabalhar com ele ano que vem, será que vai dar continuidade... mas no geral estou muito feliz mesmo. (Folheando as páginas do caderno do aluno) quando olho para o caderno dele, no início, só atividades de pintar e cobrir, parece até um caderno da educação infantil... agora só letras, e atividades de alfabetização (risos). [Nota de diário de campo de 30 de outubro de 2018]*

Assim diante do que foi apresentado é perceptível que os resultados alcançados com a colaboração são positivos, não somente para a professora e pesquisado, mas também para o aluno no qual foi o ponto de partida para as reflexões e produções de materiais.

Durante o caminho percorrido com os professores e os alunos, percebemos a realidade de que o conhecimento científico é produto de um processo de construção coletiva, repleto de diálogo, sentido e significado que se constrói nas relações sociais cotidianas, passo a passo. (ORRÚ, 2012, p.174)

O procedimento adotado no presente trabalho deu subsídios para que a professora pudesse melhor organizar seu trabalho e ter mais segurança nas atividades direcionadas a José, moldando seu olhar para o aluno e suas potencialidades, o que refletiu diretamente em seu trabalho e nos resultados alcançados com José.

Considerações Finais

No âmbito educacional, apesar de se reconhecer a importância do trabalho colaborativo, de um trabalho dialógico, da parceria que deve se estabelecer entre os profissionais da área, essa prática é pouco realizada nas escolas, principalmente quando o assunto é a inclusão de pessoas com deficiência.

Quanto a inclusão da pessoa com TEA, fica claro o quanto ainda temos que avançar e pensar estratégias que efetivamente incluam o aluno no fazer pedagógico, para que assim ele esteja efetivamente incluído no contexto escolar, que era o caso do aluno José, a pesar de está incluso no contexto escolar, as atividades que eram ministradas para ele não garantiam e não estimulava avanços e desenvolvimento de suas potencialidades, naquele espaço ele ainda era visto como incapaz de realizar atividades que pudesse lhe alfabetizar.

É preciso ainda amadurecer as concepções sobre a pessoa com deficiência, para que possamos progredir no processo de escolarização destas, pois em relação ao autismo fica claro que o trabalho a ser desenvolvido deve ter a pessoa como ponto de partida, visto que não se pode estereotipar, isso apenas impede enxergar suas potencialidades, particularidades e possíveis avanços

Em relação ao processo de alfabetização os bons resultados alcançados nesta pesquisa apontam que quando são estabelecidas parcerias, um envolvimento entre os profissionais da área, e que se consegue pensar atividades específicas é possível sim, mas que ainda é necessário se desprender do ensino tradicional no qual o aluno necessariamente precisa escrever manualmente e copiar da lousa, principalmente com os avanços da tecnologia na qual no dia a dia pouco escrevemos assim, sempre fazendo usos de computadores, celulares e tablet's que são hoje os instrumentos de comunicação mais utilizados.

A professora Maria junto a pesquisadora no processo de colaboração pôde rever e desconstruir equívocos quanto ao trabalho com o aluno com TEA. Professora Maria que estava presa a características que foi repassada pela professora do ano anterior, que o aluno só colava e pintava, e as atividades se resumiam a isso, conseguiu compreender que essas habilidades já construídas do aluno poderiam ser utilizadas para fins pedagógicos, e que poderia ser o ponto de partida do trabalho e não algo limitador.

A pesquisadora por sua vez, que também apresentava uma concepção de trabalho um tanto mecânico, de treinamento comportamental a partir do processo colaborativo pode perceber e se sensibilizar junto a professora de como deve se desenvolver o trabalho, lembrando sempre que se está trabalhando com pessoas, independentemente de ter TEA, e que o trabalho não deve ser pautado no que podemos considerar como “deficiência”. O diálogo e a parceria estabelecida com uma profissional da área com experiência, enriqueceu a formação inicial da pesquisadora, que inserida no contexto escolar pôde vivenciar experiências não somente relacionadas ao aluno com TEA, mas várias outras situações importantes para quem está em formação inicial.

O caso de José é a exemplificação desse processo, ao entendermos que a real necessidade de o aluno estar alfabetizado consiste em observar/direcionar nossa atenção às suas práticas sociais. Por isso, foi possível elaborar atividades que o possibilitasse avançar,

assim além desses resultados o aluno mostrou compreender melhor o porquê de estar naquele espaço escolar, realizando com mais empenho e prazer as atividades.

A-pesar de suas frequentes ausências da sala de aula serem justificadas por fazer parte de sua rotina, podemos perceber que a questão maior seria seu sentimento de pertencimento naquele ambiente e gradativamente foi diminuindo esse anseio por sair da sala de aula com a realização das atividades.

Todos esses resultados foram possíveis através do processo colaborativo e dos espaços de ponderação da prática, de forma dialógica, da troca de experiências, da construção, reconstrução e troca de saberes entre professora e pesquisadora, o que gera ganhos tanto para o professor já formado quanto para o acadêmico em formação, que tem a oportunidade de (re)construção de saberes de uma forma que não é oportunizada no meio acadêmico, muitas vezes distanciado da realidade e narrado por uma só voz, assim, indagamos que essa metodologia que permite e instiga um olhar diferente para a prática, modificando-a, aperfeiçoando-a e dando novos significados ao que se refere ao trabalho com autista e uma alternativa a ser disseminada.

Referências

CUNHA, Eugênio. Para conhecer e identificar o autismo. In:_____. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015, p.19-30.

CUNHA, Eugênio. O que o educador precisa saber?. In:_____. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015, p.31-50.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 2012.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MORAIS, Artur Gomes de. A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In:_____. **Sistema da escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012, p.44-79.

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

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos; BARBOSA, Marily Oliveira; SILVA, Glorismar Gomes da; ORLANDO, Rosimeire Maria. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional.** Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

RABELO, L.C.C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão.** (Dissertação de mestrado). Universidade de São Carlos, 2012.

SCHMIDT, Carlo. **Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa - ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa:** Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

WHITMAN, Thomas L. História, definição e avaliação. In:_____. **O desenvolvimento do Autismo.** 1 ed. São Paulo: M.Books do Brasil, 2015, p.19-54.

WHITMAN, Thomas L. Rumo a uma teoria do desenvolvimento. In:_____. **O desenvolvimento do Autismo.** 1 ed. São Paulo: M.Books do Brasil, 2015, p.141-170.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos.** Editora Respel LTDA, Recife, 2010.