

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLEUSA ROSA DE OLIVEIRA

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR QUE ATUA COM
CRIANÇAS COM TEA**

PARANAÍBA-MS

2023

CLEUSA ROSA DE OLIVEIRA

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR QUE ATUA COM
CRIANÇAS COM TEA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Milka Helena Carrilho Slavez.

PARANAÍBA-MS

2023

O46i Oliveira, Cleusa Rosa de

A identidade do professor alfabetizador que atua com crianças com TEA /Cleusa Rosa de Oliveira. – Paranaíba, MS: UEMS, 2023.
89 p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez.

1. Identidade docente 2. Transtorno do espectro autista 3.
Professoralfabetizador I. Slavez, Milka Helena Carrilho II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

CLEUSA ROSA DE OLIVEIRA

A IDENTIDADE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR QUE ATUA COM CRIANÇAS AUTISTAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 04/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora – Participação por vídeo conferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por vídeo conferência

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Participação por vídeo conferência

Dedico este estudo com amor.

Primeiramente a Deus,

A minha família, ao marido, aos filhos e ao irmão,

A minha mãe, que já não está mais entre nós.

Em especial, à filha Evelyn, que sempre me incentivou.

A minha orientadora, que sempre acreditou em mim.

Aos amigos que estiveram presentes neste caminho,

Às crianças com TEA, que me despertaram para esta pesquisa.

Aos professores com os quais convivi e convivo, aprendi e continuo a aprender.

A minha trajetória profissional, que me proporcionou a oportunidade de conhecimento.

À grande força, que moveu a minha presença nesse feito.

“Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossa de cada dia.”

Eduardo Galeano

RESUMO

A aprendizagem é uma característica do ser humano, o processo de ensino e aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica, cooperativa, que requer respeito e flexibilidade. Atualmente, no Brasil há um crescente movimento em direção à organização de espaços educativos que atendam as demandas da inclusão escolar. Esta proporciona aos professores experiências enriquecedoras e desafiadoras, envolvendo-os em um panorama de mudanças, tornando-se um assunto muito discutido em vários estudos, mas constatou-se que é preciso adaptar currículos, mudar as metodologias pedagógicas, as técnicas de ensino e, principalmente, a formação e a capacitação de educadores, visando o desenvolvimento em conjunto com os docentes e a execução de ações para aceitar, respeitar, dialogar, cooperar, e flexibilizar a metodologia para o processo de ensino e aprendizagem desse público-alvo. Nesse contexto, a educação especial é uma modalidade de ensino voltada para alunos com deficiência, que tem por objetivo proporcionar ao estudante com necessidades especiais o desenvolvimento de suas potencialidades nos aspectos intelectuais, físico, social e do trabalho, mediante conhecimento, habilidades e aptidões, promovendo sua autorrealização. A identidade docente das professoras alfabetizadoras de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), muitas vezes conflitante, leva-as à necessidade de refletir sobre uma nova identidade para atender esse novo momento da educação. A nossa identidade não é aquilo que permanece idêntico, mas o resultado de uma identificação contingente, e ela não é estanque. Essa identidade enquanto construção de signos, significados e simbologias, varia ao longo da vida e das interações. Sobre o autismo utilizaremos como aporte teórico os autores Bosa, Fonseca, Chiote, Brasil e Cunha. Já sobre a identidade docente abordaremos os seguintes estudiosos: Marcelo, Tardif, Dubar, dentre outros. Esta é uma pesquisa qualitativa de procedimento documental e bibliográfico. Os dados foram coletados por meio de uma investigação que fez uso de um questionário semiestruturado com professoras alfabetizadoras que atuam com crianças autistas. Para isso, este estudo propõe-se analisar a constituição da identidade, a trajetória das docentes alfabetizadoras de base comum que atuam no processo de alfabetização de discentes com TEA em sala de aula regular, considerando quais modificações podem ocorrer em sua atuação devido às singularidades próprias desses alunos e como estas influenciam na construção da identidade profissional dos docentes. Conclui-se que as docentes alfabetizadoras que atuam com alunos com TEA, mesmo tendo conhecimentos científicos, precisam de apoio por parte da instituição, da equipe multidisciplinar (por exemplo: a terapeuta ocupacional, a psicopedagoga e a psicóloga), e do próprio aluno e da família, obtendo a continuidade escolar, para que exista a autonomia no processo de alfabetização. Diante desta conjuntura, os professores, as instituições, a equipe multidisciplinar e a família são essenciais para a constituição do sistema escolar que atua com alunos com o TEA. Finalmente, resta acrescentar que a análise da identidade das professoras alfabetizadoras que trabalham com alunos com TEA permite detectar os fatores que intervêm nessa identidade e ajudam a pensar em suas implicações para o desenvolvimento de suas práticas, que corroboram a necessidade de orientar e/ou direcionar melhor esses educadores.

Palavras-chave: identidade docente; tea; professor alfabetizador.

ABSTRACT

Learning is a characteristic of the human being; the process of teaching and learning in schools are two interconnected movements in the construction of knowledge. It's a dialogical, cooperative construction that requires respect and flexibility. Currently, in Brazil, there's a growing movement towards organizing educational spaces that meet the demands of school inclusion. This provides enriching and challenging experiences for teachers, engaging them in a landscape of changes. It has become a highly debated topic in various studies, acknowledging the need to adapt curricula, change pedagogical methodologies, teaching techniques, and especially the education and training of educators. This aims at the collective development with teachers and the implementation of actions to accept, respect, dialogue, cooperate, and make the methodology flexible for the teaching and learning process of this target audience. In this context, special education is a teaching modality aimed at students with disabilities, aiming to develop their intellectual, physical, social, and work-related potentialities through knowledge, skills, and abilities, promoting their self-realization. The teaching identity of literacy teachers for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), often conflicting, leads them to reflect on a new identity to meet this new educational moment. Our identity isn't something that remains identical but the result of a contingent identification, and it's not static. This identity, as a construction of signs, meanings, and symbolisms, varies throughout life and interactions. Regarding autism, we will use Bosa, Fonseca, Chiote, Brasil, and Cunha as theoretical references. For the teaching identity, we will approach scholars such as Marcelo, Tardif, Dubar, among others. This is a qualitative research using documentary and bibliographic procedures. Data were collected through an investigation using a semi-structured questionnaire with literacy teachers who work with autistic children. Thus, this study aims to analyze the constitution of identity, the trajectory of common-based literacy teachers involved in the literacy process of students with ASD in regular classrooms, considering what modifications may occur in their actions due to the unique characteristics of these students and how these influence the construction of teachers' professional identity. It is concluded that literacy teachers working with students with ASD, despite having scientific knowledge, need support from the institution, multidisciplinary team (e.g., occupational therapist, educational psychologist, and psychologist), the student themselves, and the family to achieve educational continuity, enabling autonomy in the literacy process. Given this situation, teachers, institutions, the multidisciplinary team, and the family are essential in shaping the school system for students with ASD. Finally, analyzing the identity of literacy teachers working with students with ASD allows identifying the factors that influenced this identity and helps to consider their implications for the development of their practices, emphasizing the need to better guide and/or direct these educators.

Keywords: teaching identity; tea ; literacy teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	35
Figura 2 – Funções executivas de acordo com a neurociência cognitiva e teoria histórico-cultural	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos participantes	58
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ASPECTOS GERAIS SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	13
2.1	Uma articulação de dois processos identitários heterogêneos: processo biográfico e processo relacional	14
2.2	O dinamismo na construção da identidade do professor.....	16
2.3	A formação da identidade docente por meio da legitimação dos saberes.....	18
2.4	A constituição da identidade profissional docente por meio da socialização.....	20
2.5	Saberes, identidade e trabalho	21
2.6	Alfabetização no Brasil: os caminhos percorridos	23
2.7	A dimensão criadora na formação de professoras alfabetizadoras.....	25
2.8	Alfabetização e letramento	26
3	QUANDO O ASSUNTO É AUTISMO	29
3.1	Breve percurso histórico sobre o autismo	30
3.2	Autismo: percurso educacional.....	33
3.3	O que fazer diante dessas características?	34
3.4	Políticas educacionais para a educação especial e inclusiva.....	36
3.5	O ingresso da criança com autismo na escola.....	41
3.6	O vínculo de confiança entre a escola e a família da criança autista.....	43
3.7	O desenvolvimento da função executiva de alunos com TEA na escola.....	45
3.8	Formação de professores	48
3.9	O papel do professor no processo de escolarização de alunos autistas.....	50
4	PERCURSO METODOLÓGICO	52
5	REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR QUE ATUA COM ALUNOS COM O TEA... 	57
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento.....	82
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	84
	ANEXO A – Declaração institucional	88
	ANEXO B – Declaração da Secretaria de Educação	89

1 INTRODUÇÃO

No campo da educação, atualmente a atenção às diferenças ganha a centralidade das discussões, haja vista que são cotidianas as diversas demandas no ambiente escolar. A igualdade e o direito ao ensino das pessoas com deficiência ou com transtornos comportamentais entram em discussão pela necessidade da preparação do ambiente e dos docentes para um ensino que contemple a diversidade desses alunos, assim como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Todavia, esses esforços encontram barreiras em diversas questões: política, social, escolar e familiar. Entretanto, a demanda desses alunos no ambiente escolar só aumenta, e faz-se necessário um olhar analítico e adaptado a cada situação. Para Fonseca (2016), é preciso considerar as características desse público-alvo, pois em termos de aprendizagem os mecanismos precisam ser diferenciados para gerar efeitos satisfatórios, produtivos e funcionais, sendo necessários recursos e metodologias específicos.

Nesse cenário, a presente dissertação surge do trabalho que desenvolvo com os alunos autistas e professores da rede municipal de ensino de Santa Fé do Sul, no estado de São Paulo (SP). Esta pesquisa se justifica como uma contribuição para produzir conhecimentos sobre um tema extremamente relevante para a educação, de forma geral, e para a educação especial, de maneira particular. A identidade docente e os desafios, muitas vezes conflitantes enfrentados pelas professoras alfabetizadoras de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), levam à necessidade de refletir sobre o verdadeiro cerne dessas questões aqui tratadas como argumento de pesquisa, como a dificuldade docente sem formação inicial, envolta em uma situação na qual o educador não se sente preparado para atuar, sem mencionar os inúmeros compromissos presentes em sua profissão.

Isso nos leva a refletir sobre como esse processo de constituição de uma identidade profissional se constrói, quais aspectos envolvem essa profissão.

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assume assim,

subjetivamente e objetivamente o fato de fazer carreira no magistério (Tardif, 2000, p. 239).

O trabalho dos professores não é desvinculado da sociedade e sua identidade vai se construindo constantemente de acordo com suas experiências cotidianas. Considerando que a elaboração do conhecimento requer um olhar atento sobre o trabalho docente, que assume uma postura crítica e reflexiva a respeito de suas próprias experiências, esta pesquisa auxilia na compreensão da atuação docente, e a construção de sua identidade profissional no exercício da alfabetização de crianças autistas.

A educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. O exercício da cidadania nos mais diferentes organismos, não se dá de modo cabal sem o empreendimento do requisito de acesso à cultura letrada e domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola (Saviani, 2000, p. 33).

A investigação fornece elementos de várias fontes combinadas a respeito do trabalho docente quanto à função alfabetizadora de alunos com TEA. Dessa forma, este estudo se propõe analisar a constituição da identidade, a trajetória, e os conceitos dos docentes alfabetizadores de estudantes com TEA. Para isso, organizou-se o trabalho em seis capítulos: esta introdução; o segundo capítulo trata da identidade do professor; o terceiro aborda o autismo; o quarto mostra os dados coletados nas entrevistas com os docentes da rede municipal de ensino de Santa Fé do Sul-SP; o quinto apresenta a análise dos dados levantados, sob as lentes da teoria que sustenta este trabalho; e, por fim, expomos as considerações finais.

Ressalta-se que a pesquisa é de abordagem qualitativa de procedimento documental e bibliográfico. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, e foi feita a análise de conteúdo de acordo com Zago, Carvalho e Vilela (2003), que argumenta sobre a necessidade de se apropriar da entrevista como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. As entrevistas foram feitas em quatro escolas municipais de Santa Fé do Sul-SP, com professoras alfabetizadoras que atuam em sala de aula com crianças autistas em 2023. O sistema municipal de ensino da cidade foi instituído formalmente em 15 de outubro de 1998, por força da Lei municipal n.º 2.027. Ademais, a escolha das instituições se deu depois de analisar quais unidades de ensino tinham alunos com TEA no período de alfabetização entre o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, e, portanto, estendeu-se com a aplicação do questionário semiestruturado aos educadores que trabalham com esses alunos no processo de alfabetização.

Em síntese, pretende-se analisar a identidade das professoras alfabetizadoras de crianças com TEA, o olhar que elas possuem sobre a docência, e quais habilidades e conhecimentos desenvolvidos ao longo de suas práticas foram necessários para realizar a alfabetização desse público-alvo.

2 ASPECTOS GERAIS SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR

O presente capítulo pretende apresentar a constituição da identidade docente do professor alfabetizador atuando com alunos com TEA em seus vários aspectos: quais os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que eles mobilizam diariamente nas salas de aulas e nas escolas. Segundo Dubar (2005, p. 135), grande estudioso da área, há dois caminhos de identidade: “[...] identidade para si e identidade para o outro [...]”. Esses caminhos são, ao mesmo tempo, inerentes e unidos de uma forma transformada e indivisível.

A construção da identidade significa reconstrução constante no cotidiano, de situações que vivemos, para afirmar quem realmente somos, como queremos ser reconhecidos, e como queremos fazer parte do contexto. Dubar (2005, p. 135) afirma que “[...] eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o outro. A identidade nunca é dada, ela é sempre construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Falar da identidade é falar de si mesmo, de seu contexto no cotidiano, eu me identifico a elementos que me rodeiam, de uma maneira dinâmica, interacionista e contemporânea. Para Dubar (2005, p. 136), “[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural dos diversos processos de socialização que conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

De acordo com Dubar (2005, p. 140-141), “[...] A construção das identidades se realiza, pois na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades reais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ às quais os indivíduos aderem”. A identidade não é aquilo que permanece idêntico, mas o resultado de uma identificação que ocorre por acaso, aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Dubar (2005, p. 143) esclarece que:

Nenhuma harmonia preestabelecida faz coincidirem as antecipações estratégicas dos indivíduos (em termos de renda, poder e prestígio) com as exigências comunicativas dos sistemas (em termos de empatia, cooperação e trocas). Nenhuma instância simbólica reguladora (a religião, o Estado...) ainda assegura a continuidade necessária entre as identidades reconhecidas ontem e as de amanhã. O que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos mais autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade.

Dubar (2005, p. 144) apresenta dois caminhos para a formação das identidades: “[...] o processo biográfico (identidade para si e o processo relacional sistêmico comunicativo), ‘identidade para o outro’, são diferentes, mas mesmo assim usam formas iguais. Esses dois processos identitários não são estáticos, e mudam de acordo com os ‘espaços sociais’, e a temporalidade biográfica e histórica, onde as interações acontecem”.

Do mesmo modo, nada permite afirmar *a priori* que as categorias que servem para se auto identificar ao longo do ciclo de vida sejam as mesmas ou sejam comparáveis entre si. Pode-se defender a hipótese de que essas categorias dependem muito das fases da vida e que existe uma relativa compartimentação entre as esferas de identificação de um mesmo indivíduo em um mesmo momento (Dubar, 2005, p. 144).

Para Dubar (2005), a saída da escola para o mundo do trabalho estabelece uma fase importante no momento atual, para a formação de uma “identidade autônoma”. Da resposta desse primeiro momento é que surgirá a qualidade de formação para uma “identidade profissional básica”, que formará não somente uma “identidade no trabalho”, mas um lançamento de si para o futuro e um caminho para o conhecimento de padrões. Já não é mais somente uma escolha de trabalho, ou de um título, mas de uma formação pessoal de identidade, que significa uma concepção de si, a organização de sua extensão e a formação de seus projetos.

2.1 Uma articulação de dois processos identitários heterogêneos: processo biográfico e processo relacional

A perspectiva de colocar o professor como sujeito e foco de estudos nas investigações pedagógicas começou a ganhar mais destaque a partir dos anos 1980. Inicialmente, os estudos se concentravam no ensino, nos materiais utilizados e nos métodos de trabalho, relegando o papel do docente a um segundo plano. Segundo Nóvoa (1992, p. 15), as pesquisas eram realizadas além do professor, reduzindo a profissão a um conjunto de competências e habilidades que enfatizavam principalmente a dimensão técnica da ação pedagógica. O professor era visto como um mero transmissor de conhecimentos e conteúdos organizados por outras pessoas. Mesmo quando reconhecida a importância da profissão docente e do papel do educador, havia a tendência de considerar que aos professores “[...] bastava ter um bom domínio da matéria que ensinavam e possuir uma certa habilidade de comunicação e de lidar com os alunos. O restante era dispensável” (Nóvoa, 2002, p. 22). Nesse contexto, compreende-se que

os pesquisadores não consideravam a pessoa do professor como um elemento importante para o processo educativo e para a construção e compreensão da área.

Essa maneira de pensar o docente, bem como sua incorporação como tópico de investigação, começa a ganhar força a partir das décadas de 1980 e 1990. Nesse período, o educador se torna objeto central nas pesquisas em educação. Iniciam-se os estudos que narram a biografia dos professores, analisam suas trajetórias e buscam entender seus processos de formação por meio da “voz” própria do docente, o qual também passa a ser reconhecido como produtor de saberes (Weber, 2019).

Weber (2019) cita que a identidade do docente se constrói no transcorrer da vida deste, partindo dos relacionamentos sociais e profissionais. Portanto, para que haja uma compreensão de como esse processo da identidade se constrói, é preciso ter um conhecimento sobre os elementos subjetivos da vida dos docentes.

Dubar (1998) relata que existem duas maneiras de compreender a identidade profissional: a primeira é a identidade para si (processo biográfico); e a segunda, a identidade para o outro (processo relacional). Tais estruturas tem como alicerce processos de identificação que foram construídos por meio de imagens idealizadas, que tem como marca a identidade social, visto que o papel profissional é um artefato que colabora para o autoconceito relacionado ao outro em uma dinâmica de retroalimentação (Dubar, 2005). Tais eixos ainda abordam concepções sobre quem sou eu, como o outro me vê e quem eu quero ser.

Segundo Dubar (2005), o processo biográfico é a identidade interiorizada pelo próprio indivíduo, pelo qual os indivíduos constroem a sua própria identidade, são as suas próprias histórias, as identidades sociais são reais pelas quais os indivíduos constroem “a identidade para si”, ato de pertencimento. Que tipo de homem ou de mulher você quer ser? Você diz que você é? O indivíduo legitima, define sua própria identidade. Identidades herdadas, identidades visadas, alternando entre a continuidade, a reprodução ou a ruptura, entre experiências de estratificações, discriminações e desigualdades sociais. Dubar (2020, p. 147) relata que

É evidente que, antes de se identificar pessoalmente a um grupo profissional ou a um tipo de formação, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são a de seus pais, de um deles ou de quem tem a incumbência de educa-lo. Efetivamente, a primeira identidade vivenciada e experimentada pessoalmente pela criança pequena se constrói em sua relação com a mãe ou com quem faz as vezes de mãe: por essa razão, a psicanálise permanece incontornável em toda abordagem da identidade individual.

O processo relacional constitui a atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação com os indivíduos, a identidade para o outro. Que tipo de homem ou de mulher você é? Dizem que você é? Esse processo só pode ser analisado no interior dos sistemas de ação nos quais os indivíduos estão implicados, e resulta de “relações de força” entre todos os atores envolvidos. Um processo que, uma vez concluído, impõe-se coletivamente a “identidade social virtual”, ao menos por um tempo, aos atores envolvidos. Essa situação leva a uma forma variável de rotulagem, produzindo o que Goffman (1963, p. 57 *apud* Dubar, 2020, p. 139) denomina de identidades sociais “virtuais” dos indivíduos assim definidos. “[...] a construção das identidades se realiza, pois na união entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’, às quais os indivíduos aderem” (Goffman, 1963, p. 57 *apud* Dubar, 2020, p. 139).

Essa abordagem supõe a um só tempo uma relativa autonomia e uma necessária articulação entre as duas transações. As configurações identitárias constituem, então, formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados dessas duas transações diversamente articuladas. A articulação entre o processo biográfico e o relacional precisa caminhar junto para a formação identitária plena do sujeito, mas o objeto de pesquisa que se desenvolverá no presente estudo será voltado para o processo biográfico e relacional porque nas relações de trabalho se constitui sua identidade voltando o olhar para a identidade do professor alfabetizador que atua com alunos com TEA.

2.2 O dinamismo na construção da identidade do professor

Pode-se entender o conceito de identidade docente como uma constante realidade que cresce e se desenvolve, tanto no pessoal como na coletividade. A sociedade contemporânea se caracteriza pelo seu dinamismo, ou seja, o mundo virtual presente na vida da maioria das pessoas, e parte da vida em sociedade parece ser vivida na qual as informações vão e vem em instantes, tornando-se obsoletas em pouco tempo.

Percebemos que nossas sociedades estão mudando. Uma transformação não planejada que está afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Essas mudanças tem um reflexo visual visível na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos (Marcelo, 2002, p. 110).

Nesse contexto de sociedade é valorizado o nível de formação e a capacidade de inovação e empreendimento que o indivíduo possui. Estamos em uma sociedade que exige dos

profissionais uma constante atividade de formação e aprendizagem. Nesse cenário de transformação, o professor deve ser capaz de auxiliar os seus alunos no caminho do conhecimento para que eles sejam bons profissionais, pessoas conscientes de seus deveres e direitos. Para Marcelo (2009, p. 111),

Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. É a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência, que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender.

Nesse panorama, é importante refletir sobre a nossa identidade, onde nos vemos e queremos que nos vejam, e a identidade docente.

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta: quem sou eu neste momento? A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar (Beijaard; Meyer; Verloop, 2004).

Costa (2016) ressalta o quanto é difícil refletir sobre o sentido de ser professor, e o alcance de sua ação com relação à sua função social está relacionada com a sua construção da identidade docente. É certo para alguns autores, que estudam a temática da identidade profissional, que existe uma “[...] crise de identidade de várias profissões e profissionais [...]”, (Guimarães, 2010). Nesse sentido, aponta-se para dificuldades não apenas na ineficiência das instituições em criar um ambiente adequado para o docente, mas também da própria ineficiência da formação pedagógica dos professores.

Para Costa (2016), a somatória entre a formação pedagógica, a historicidade do docente e da instituição contribuem para a formação docente. Esse contínuo processo de identificação, que considera valores, representações, saberes, angústias e anseios, e do próprio sentido do que é ser professor, vivenciando e construindo através de uma reflexão crítica de todos os atores é que subsidiará a construção da identidade profissional.

É o que observa Tardif (2002)), ao afirmar que [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade

deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros escolares etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O desenvolvimento da identidade profissional docente não é estável, inerente ou fixa, é o resultado de uma dinamicidade e um equilíbrio decorrente do cotidiano.

2.3 A formação da identidade docente por meio da legitimação dos saberes

Como se constituem os saberes docentes? Quais são os saberes que servem de base para o ofício do professor? Como esses saberes são adquiridos? O saber docente é a junção de vários saberes: saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes advindos da formação profissional e do saber cultural. Esses saberes são adquiridos através de experiências pessoais, formação adquirida dos institutos de formação, escola normal, universidade, por meio de contato com os professores mais experientes e de outras fontes. Os saberes que servem de base para o professor são constituídos por todos esses elementos.

O saber docente não é oriundo somente da formação inicial, mas sim de toda complexidade vivida por este professor. Quando estamos em sala de aula, é comum basearmos nossas ações de acordo com aquilo que vivenciamos quando éramos estudantes, diante daqueles professores que serviram de referência. Com essas experiências, adquirimos saberes que vamos utilizar também em nossa prática docente. A constituição dos saberes do professor começa antes mesmo da sua formação inicial. Segundo Tardif (2002, p. 61),

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos na Universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar.

Os saberes dos professores são complexos e formados por muitos saberes diferentes e não podem ser vistos como algo acabado: é sempre algo que está em constante transformação, é social, e não individualizado.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona no próprio exercício do trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante

diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (Tardif, 2002, p. 61).

A identidade docente envolve um processo evolutivo de interpretações e reinterpretaciones de experiências adquiridas ao longo da vida. O saber ensinar refere-se a uma pluralidade de saberes que o professor administra ao ensinar os seus alunos. Eles não são meros aplicadores de conhecimentos, eles produzem conhecimentos. Tardif (2012, p. 65) explica que

Os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, aliás, com frequência, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas.

Tardif (2021, p. 66) cita que, ao agir, o docente se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Ele se baseia em suas “experiências vividas”, como fonte viva de inspiração, o próprio passado lhe possibilita analisar o presente e, muitas vezes, antecipar o futuro.

Dessa forma, os saberes do professor são vistos como “saberes na ação”, isto é, pelo uso de raciocínio, de conhecimento, de atitudes variadas decorrentes de ações nas quais ele está diretamente envolvido juntamente com os alunos. Durante a ação, os saberes do professor são, a um só tempo, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de conhecimento, sendo registrado neste momento a indução, dedução, abdução, analogia, entre outros, que resgatam a flexibilidade da atividade docente diante das experiências do cotidiano, como normas, regras, afeto, comportamentos, objetivos, papéis sociais, o que não seria possível, por exemplo, nas ciências empíricas.

Grützmann (2019) reforça que os saberes docentes são intrínsecos às práticas docentes, o que propicia momentos para aprender e refletir, num contínuo ir e vir profissional. Há duas vertentes relevantes sobre os saberes docentes: o saber docente na execução cotidiana de seu trabalho e na formação inicial e continuada e, ainda, que os saberes docentes são sociais, contextualizados e individuais. Segundo Tardif (2012, p. 67), “A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso”.

O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis para si e para o outro (Dubar, 1992, 1994) utilizará referências espaço-temporais que considera válidas para alicerçar a legitimidade das certezas

de experiências que reivindica. O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e aos lugares de aquisição quanto aos seus momentos e suas fases de construção (Tardif, 2021, p. 68).

O que marcou das experiências no contexto familiar ou escolar vai dimensionar, ou conduzir, os investimentos e as ações durante a formação inicial do professor. Os saberes dos professores também são temporais, pois se desenvolvem no caminhar de uma carreira, isto é, ao longo da sua carreira, de longa duração, na qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, ou seja, com as práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho.

2.4 A constituição da identidade profissional docente por meio da socialização

No cenário atual, a profissão de professor passou por grandes transformações diante de situações adversas, como o aumento da clientela heterogênea nos contextos sociais, cognitivos e culturais, além da falta de apoio governamental desde a alfabetização até a formação de um docente que conta não só com suas especializações, mas com as experiências cotidianas adquiridas.

A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre indivíduos e suas experiências, nos contextos individuais, coletivos e profissionais, em que a identidade se constrói e se transmite em um processo contínuo de interação.

Os professores, como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetual ou abstrata com esses profissionais. Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade (Gatti, 1996, p. 85-86).

Então, o que é identidade do professor? Nós, professores, construímos nossa identidade ao longo dos anos, a partir de todos os saberes, as habilidades, e as competências que vamos aprendendo, pois o professor está sempre em processo de formação e transformação. Ele pertence ao coletivo de professores, que possui identidade, história própria, preparo e formação específica, que desenvolve um corpo de saberes e tem reconhecimento social.

Essa identidade não é dada, ela é construída pelo próprio sujeito, é a história de vida do professor, que contribuiu para que ele tenha as suas crenças, seus valores, etc., que faz parte da sua identidade de professor. Esta última é construída ao longo da vida, e inclui: a história de

vida, a formação, os estudos, as pesquisas, a atuação cotidiana, as lutas e os conflitos pelos seus direitos, para a construção de sua carreira.

Tardif (2011) enfatiza que a maneira que os saberes são integrados às práticas docentes, em grande parte dos casos, advém de processos de socialização, e o docente não é o construtor dos seus saberes somente de forma isolada. Bezerra e Bezerra (2020) referem-se à identidade docente como sendo experiências e posições que são construídas pelos profissionais no exercício de sua profissão, sendo que há inúmeras características que ressaltam o processo de identidade. Algumas características são: o conhecimento, a capacidade e a competência. Eles estão interligados na formação dos cidadãos em sociedade.

O professor educa, ensina a partir do ato educacional, como processo de humanização do sujeito. A educação que o docente realiza diante de seus alunos é uma prática social, atuar como mediador diante dos alunos e levá-los a uma transformação pessoal. Formam sujeitos, cidadãos, contribuem para a sua emancipação, principalmente das camadas menos favorecidas, que precisa mais da escola e de bons professores.

A educação deve ser vista como prática social, pois ela vai incorporar um significado social para a função do professor. A função, o papel que ele executa tem um importante significado social, que é justamente de formar cidadãos, e a ação do professor é formal, de maneira diferenciada e implica comunicabilidade, a capacidade que ele tem de se relacionar com o discente no nível do aluno. A relação horizontal que ele constrói com o aluno, o compromisso para mudar e transformar uma vida, a cientificidade, a competência e a coletividade. Ele utiliza o conhecimento de forma ativa para resolver determinado problema prático, e saber fazer bem que é necessário e desejável no espaço da profissão.

2.5 Saberes, identidade e trabalho

Tardif (2011) menciona sobre os saberes docentes levando em consideração duas vertentes: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Em conformidade com o autor, não é possível que se estude o saber docente sem estabelecer um relacionamento com os condicionantes e com o contexto em que os profissionais do ensino estão inseridos. Frente esta conjuntura, os saberes só têm ou irão adquirir sentido em relacionamento de trabalho com os professores. O saber docente é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho. Também é importante ter a compreensão de saberes que foram aprendidos em outro tempo e espaço, anteriores à prática profissional, que só irão ter um significado real quando se encontrarem e defrontarem com as reais necessidades profissionais dos professores.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2011, p. 11).

O tempo sempre foi um fator fundamental na identificação dos saberes que servem de base para o trabalho docente. Saberes esses classificados como plurais, mas também temporais, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização, que perpassam a história de vida e de carreira profissional. De acordo com Tardif (2014, p. 103),

Uma constatação geral sobressai das análises precedentes: os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*.

Saberes existenciais se justificam porque o professor pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas com o emocional, afetivo, pessoal e interpessoal, indo buscar em sua memória esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações, que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Os fundamentos sociais provêm de fontes diversas, como a família, escola, universidade, os grupos que participamos, e são adquiridos em tempos sociais diferentes, na infância, na escola, na formação profissional, no ingresso na profissão, na carreira, e são produzidos e legitimados por grupos sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com os seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social.

Os saberes pragmáticos são ligados ao labor, são saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. Por meio do cumprimento das funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, trata-se de saberes práticos e sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho. Para Tardif (2021 p. 106),

E essa tripla caracterização — existenciais, sociais e pragmáticos — expressa a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esse que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de

situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Ainda hoje, a maioria dos professores afirmam que aprenderam a trabalhar trabalhando, e essas experiências levam à construção dos saberes experienciais, que se transformam em certezas profissionais, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão do conteúdo. Tardif (2021, p. 108) expõe que

Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. Todavia, esses saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc.

Em outras palavras, as experiências do trabalho exigem um domínio cognitivo e instrumental da profissão, uma socialização e uma vivência através das quais a identidade profissional vai sendo, pouco a pouco, construída, e envolve elementos emocionais, relacionais e simbólicos, e o indivíduo se sinte e viva como professor.

2.6 Alfabetização no Brasil: os caminhos percorridos

O processo de alfabetização é muito mais complexo e amplo do que se imagina, ele envolve a aprendizagem não somente das letras, mas da cultura humana, de uma prática social e da comunicação. É por saber ler e escrever que o ser humano passou a se comunicar e ter acesso à informação, para fazer parte no contexto social.

Na sociedade contemporânea são muitos os materiais impressos que circulam, como livros, revistas, jornais, e até mesmo nas redes sociais. Nesse contexto, exige-se das pessoas que atuam neste meio que tenham o domínio sobre a escrita e a leitura, para que não sejam deixadas de lado ou marginalizadas. Mortatti (2004, p. 15) afirma que

[...] saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano, são hoje, necessidades tidas como inquestionáveis para o exercício pleno da cidadania [...] a prática da leitura e da escrita tornou-se uma prática necessária para a inserção do cidadão como sujeito ativo na sociedade do século XXI.

Segundo Marcílio (2005), os primeiros registros sobre a educação brasileira datam de 1554, época dos jesuítas e do período colonial. Em 1759, quando os padres foram expulsos do país, suas escolas tinham matriculado menos de 0,1% da população.

Para Mortatti (2006), as primeiras tentativas de organizar a educação do país começaram em 1876 e coincidiram com os movimentos pela formação da República. Surgiu, então, a implementação dos primeiros métodos de ensino de leitura, com base em abordagens sintéticas, como o método alfabético. Mortatti (2004, p. 57) relata que:

[...] a preocupação com os analfabetos surgiu no século XIX, com a proibição ao voto pelas pessoas que não sabiam ler e nem escrever, e, em 1881 e 1882, sendo um problema de caráter político e social para um país que há pouco havia declarado a independência, como a criação de políticas públicas, era necessário o desenvolvimento do Brasil e, para isso, a instrução das pessoas era necessário para o desenvolvimento integral do país político, social e cultural.

Mortatti (2006) explica que a segunda fase da alfabetização no Brasil começou em São Paulo, depois de 1890, com os professores que defendiam a importância da pedagogia (o “como” se ensina) e dos métodos analíticos. O termo “alfabetização” foi criado, mas o foco permaneceu em ensinar os alunos a lerem, e a escrita ainda estava muito ligada à caligrafia. A solicitação é o método sintético: neste grupo encontramos o alfabético, o silábico e o fônico. Já os métodos analíticos, ao contrário, partem do todo para as partes.

De acordo com Mortatti (2006) e Monarcha (2008), a terceira fase da alfabetização no Brasil começou por volta de 1920, quando os educadores começaram a rejeitar os métodos analíticos. Foi nesse período em que nasceram os métodos mistos, e os testes ABC para medir o desempenho dos alunos.

Com o início em 1980, a quarta fase da alfabetização foi marcada por mudanças sociais e políticas que resultaram na restauração da democracia, surgindo o construtivismo. Em 1990, o sistema educacional brasileiro aumentou e se tornou cada vez mais de domínio público, elevando o Brasil a um contexto integrado e digital.

Segundo Marcílio (2005), o acesso à escola em todos os níveis de educação aumentou, quase todas as crianças já estavam na escola, mas passamos a notar que elas não estavam aprendendo o suficiente.

2.7 A dimensão criadora na formação de professoras alfabetizadoras

A formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras só pode ser compreendida em profundidade se descobirmos as múltiplas determinações que regularizam, impactam, intervêm nas escolhas teórico-metodológicas, considerando-se que tais escolhas se ligam particularmente ao contexto histórico e social no qual sua formação está inserida.

No cotidiano escolar, os saberes docentes são alterados e recriados no enfrentamento dos desafios impostos pela prática pedagógica. A prática docente no seu dia a dia não se caracteriza apenas como reprodução de modelos ou propostas utilizadas por outros profissionais, ao contrário: no encontro de uma professora e uma turma de alunos há sempre certa originalidade que demanda a criação de formas específicas de intervenção para aquele grupo, nas condições do contexto. As razões que motivam as escolhas dos professores estão fundamentadas em saberes construídos ao longo de suas experiências de formação e atuação.

Segundo Zibetti e Souza (2010, p. 461),

A complexidade que envolve o campo da formação docente tem estimulado uma grande produção de estudos e pesquisas nessa área, bem como a diversificação das abordagens buscando encontrar alternativas para as críticas sofridas pelos professores em relação à qualidade da educação brasileira. Inserem-se nesse cenário as pesquisas sobre a temática dos saberes docentes, as quais procuram compreender a constituição e a relação destes com os cursos de formação, buscando gerar novas contribuições aos processos formativos.

As diferentes perspectivas sobre os saberes docentes valorizam a formação teórica e pedagógica para a constituição desses saberes e focam o caráter formador e coletivo da experiência prática dos professores. Zibetti e Souza (2010, p. 141) continuam:

Neste enfoque, a apropriação dos saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico no qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão. Portanto, úteis ou não à prática, mantidos ou modificados a partir de sua contribuição ao cumprimento das tarefas educativas.

Durante as experiências do cotidiano, os professores se deparam com momentos que todo o seu conhecimento acumulado não é suficiente para resolver as demandas trazidas por uma situação distinta, que podem ocorrer em um novo grupo de alunos, com crianças que não aprendem no mesmo ritmo que a maior parte da turma, com novas propostas de ensino, com crianças de inclusão, com limitação de recursos, entre outros. Neste momento, os docentes são

desafiados a criar alternativas, encontrando diferentes formas para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Mesmo se embasando em experiências anteriores, algumas dessas ações apresentam componentes novos e aparecem como resultado de um esforço de reflexão, ajustes e recombinação de saberes para dar conta, ou buscar soluções para os desafios emergidos na prática docente. O trabalho docente pode ser caracterizado como uma atividade criadora, pois a prática pedagógica surge como um espaço onde são gerados novos saberes. Zibetti e Souza (2010, p. 464) revelam que

Para realizar o trabalho de alfabetização junto a alunos que vêm de diferentes experiências na Educação Infantil ou que nunca frequentaram a escola, as professoras alfabetizadoras precisam, entre outras atribuições, auxiliar as crianças a se apropriarem das regras que dirigem a convivência de um grupo no ambiente escolar e os combinados envolvidos na condução do trabalho em sala de aula, além de construir com elas dinâmica que imprimirão na abordagem dos conteúdos.

O trabalho pedagógico, pelas condições objetivas em que é desenvolvido, apresenta características muito desafiadoras: a professora alfabetizadora responsável por um grupo de alunos precisa levar em conta as características de cada criança, o tempo e o espaço disponível, além do conteúdo a ser ensinado em determinada série.

O cotidiano de um professor alfabetizador muitas vezes se torna inconstante e muito desafiador, colocando-o em situações que ele precisará de todas as suas experiências para direcionar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, em especial de crianças com TEA, com todas as suas singularidades na comunicação, na interação social, e nos padrões de comportamento.

Considera-se, portanto, que as práticas pedagógicas precisam ser conhecidas e estudadas para compreendê-las, mais do que avaliá-las, tendo-se em vista a contribuição desses estudos para a formação docente.

2.8 Alfabetização e letramento

Na inclusão escolar de alunos com TEA, o professor desempenha um papel fundamental para levar o aluno à aprendizagem e à alfabetização, sendo esta, certamente, a oportunidade que interferirá no aprimoramento de habilidades escolares ou até mesmo em atividades de suas rotinas ambientais, visto que não somente o ato de ler, mas o de compreender o que se lê, dá sentido ao conteúdo textual e favorece as relações do discente com o mundo.

Na atualidade, segundo Soares (2004), tentam dar um significado mais abrangente ao conceito de alfabetização, mas deveria ser visto como um processo permanente, estendendo-se por toda vida, não se detendo apenas à aprendizagem de leitura e escrita em ambiente escolar. A autora acrescenta que deve sempre existir uma distinção entre a aquisição da língua, independentemente de ser oral e/ou escrita, e o desenvolvimento dela. Assim, ela compreende a alfabetização como a aprendizagem do código escrito envolvendo as habilidades de leitura e escrita.

Para Soares (2004), o termo “letramento” é um conceito contemporâneo, inserido no campo da educação há pouco mais de duas décadas, e possivelmente surgiu da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais relacionados à leitura e escrita. Isso revelou que devemos ir além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, aspectos que se enquadram na alfabetização, por serem insuficientes para essas dinâmicas sociais. Para a autora, os conceitos de alfabetização e letramento são distintos. O ato de alfabetizar tornou-se algo bastante complexo, quando se reflete sobre as práticas cotidianas, levando em consideração que deve-se construir um indivíduo capaz de ler e escrever, em condições de vivenciar a realidade do meio, graças ao letramento (Cabral, 2017).

Dessa forma, sobre as práticas sociais da leitura, Soares (2004, p. 37) relata que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural e não se trata, propriamente, de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente.

Sobre a relação do letramento com as práticas sociais, Cabral (2017, p. 8) acrescenta que “[...] as práticas de alfabetizar letrando oferecem mais significado e relevância à aprendizagem dos educandos, pois estão diretamente posicionadas na realidade social de cada um de nós”.

A alfabetização, mesmo sendo diferente do letramento, estabelece uma relação de interdependência e se torna inseparável dele. Para Cabral (2017), o melhor a se fazer no ambiente de sala de aula é que os professores já ensinem o processo de alfabetização com o foco também direcionado para o letramento, favorecendo o progresso significativo dos alunos no período de alfabetização.

Ainda sobre a alfabetização, existe um pacto nacional firmado pelo governo federal, Distrito Federal, e todos os estados e municípios que aborda questões pertinentes à alfabetização

e a necessidade de ela ocorrer na idade certa. Chamado de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012, p. 14), ele ainda acrescenta uma reflexão:

[...] no percurso da aprendizagem, as crianças elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona, ou seja, em lugar de apenas memorizar as relações entre letras e sons, elas tentam compreender as regularidades do nosso sistema de escrita. Desse modo, podemos dizer que quanto mais motivado estiver o aprendiz, mais concentrado na busca de desvendar os mistérios ela estará.

Ferreiro (2017) defende uma alfabetização relacionada ao letramento, no entendimento de que é válido aprender o funcionamento do sistema da escrita, mas também é primordial a sua aplicabilidade nos mais variados contextos sociais.

No que diz respeito à alfabetização de crianças com TEA, dentro do tempo estimado, Sampaio e Oliveira (2017) relatam que todos os alunos devem ser contemplados com os progressos intelectuais e sociais, independentemente de terem comprometimentos no desenvolvimento. Além de todas as adversidades enfrentadas durante o período de alfabetização para viabilizar o letramento, destacam-se, ainda, toda a complexidade e a variabilidade de graus e sintomas que acontecem com uma criança com TEA e a necessidade de reconhecer esses aspectos para que se consiga desencadear o progresso do aluno. Quando o educador conhece o TEA, atinge a melhor forma para estimular cada criança e, dessa maneira, alcança o desenvolvimento social, intelectual e psicológico esperado.

Em relação à aprendizagem de leitura e escrita de alunos com TEA, sabe-se que depende de muitos pré-requisitos para acontecer e, por esse motivo, o ideal é que já começassem a ser estimulados no período pré-escolar, devido ao seu comprometimento, bem como seria importante o professor analisar o aluno de forma detalhada, se ele já domina as habilidades simples para conseguir avançar para as mais complexas de aprendizagem para alcançar a alfabetização (Sampaio; Oliveira, 2017).

Dessa maneira, os esforços para encontrar práticas pedagógicas inovadoras, que visam amparar as singularidades dos alunos com TEA nos mais distintos espaços educativos, passou a ser um empenho de muitas escolas. A verdadeira educação inclusiva exige uma nova realidade do ambiente escolar para que aconteça uma aprendizagem significativa na vida desses estudantes.

3 QUANDO O ASSUNTO É AUTISMO

Quando o tema é autismo, a primeira imagem que vem à nossa mente é de um indivíduo incapaz de socializar e comunicar. O desconhecimento dessa patologia pode estar atrelado às poucas informações sobre o assunto, e é preciso salientar que muitos indivíduos têm uma vida normal, mesmo tendo suas limitações. Isto ocorre quando essa pessoa, ainda quando criança, é inserida na idade correta na escola. Schwartzman (2000, p. 6) relata que:

O autismo infantil (AI) é considerado, atualmente, um distúrbio abrangente do desenvolvimento, apresentando base biológica em todos, ao menos, na grande maioria dos casos. Ocorre frequentemente em conjunto com condições mórbidas tais como síndromes da rubéola congênita, a toxoplasmose congênita, a amaurose de Leber, a esclerose tuberosa e outras mais; esta associação deve ser entendida não simplesmente como uma relação de causa/efeito, mas sim se admitindo que tanto o autismo infantil AI como uma das condições exemplificadas ocorram em razão de um determinado agravo ou insulto que acometeu o sistema nervoso central do indivíduo.

O autismo é o termo dado a qualquer criança que apresenta dificuldade de socialização, atraso de linguagem e de comunicação social e comportamentos disruptivos ou agressivos, altamente desafiadores, tem dificuldade de se adequar às regras, rotinas, com ou sem comprometimento acadêmico social, e está dentro do grupo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). De acordo com Lima (2014 *apud* Machado; Martins; Acosta, 2020, p. 12):

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste em uma perturbação neurodesenvolvimental que compromete as competências de comunicação e socialização do indivíduo. O termo TEA foi adotado como categoria diagnóstica pela 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V/ APA, 2014) para se referir ao quadro clínico caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, com presença de restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014). O TEA atinge a maioria das áreas do desenvolvimento típico do indivíduo, considerado um quadro crônico que exige acompanhamento ao longo da vida. Apesar de o prognóstico ser bastante variável, a maioria dos sujeitos mantém algum tipo de necessidade nas áreas da autonomia e relações sociais.

Assim, o autismo é um tipo de transtorno que está dentro do TGD. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Bosa, 2002, p. 28):

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por uma síndrome comportamental que apresenta comprometimentos nas áreas da interação

social e da linguagem/comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, (American Psychiatric Association (APA), 2013). Estes comportamentos podem ser expressos de diferentes formas: na brincadeira, geralmente repetitiva, por carecer de criatividade e espontaneidade; na fala, que pode ser ecológica, quando presente; e no desenvolvimento motor, comumente caracterizado por repetições de movimentos involuntários e sem aparente função (e.g. rituais e maneirismos).

Conhecer sobre o TEA é muito importante para todos que atuam com essas crianças, seja no contexto familiar, na escola durante a aprendizagem, ou na área da saúde, neurobiológica, fonoaudióloga, pediatra, terapia ocupacional, entre outros.

Dessa forma, faz-se necessário que essa criança passe por especialistas para que seja dado um diagnóstico preciso sobre sua real situação. Assim, tem-se, de acordo com Velloso *et al.* (2011 *apud* Schwartzman, 2018, p. 74), “O diagnóstico de TEA, por sua vez, deve incluir exames clínicos com anamnese, observação direta, avaliações neuropsicológicas e multidisciplinares e testes complementares”.

O TEA é um assunto extremamente complexo, requer a análise básica em cada criança, em cada contexto, em cada família, em cada situação específica, em cada idade, pois cada autista é de um jeito.

3.1 Breve percurso histórico sobre o autismo

O termo autismo passou a ser utilizado a partir de 1911, quando o médico neurologista e psiquiatra Eugen Bleuler passou a usar essa expressão, porque ele percebeu que essas crianças tinham uma perda de contato com a realidade e não conseguiam se comunicar, elas viviam em um mundo dentro de si mesmas, daí vem a palavra auto, para si própria, autismo.

Em 1943, Leo Kanner foi o primeiro pesquisador a publicar um artigo empregando esse termo, *Os transtornos autistas do contato afetivo*. Kanner considerava como principal sintoma do autismo o isolamento autístico, a solidão autista, ou seja, a incapacidade que apresentam para se relacionarem normalmente com outras pessoas e situações. Kanner descreve o autismo nas áreas de relações sociais e afetivas, a comunicação e a linguagem, a relação com as mudanças no ambiente e a rotina, a memória, a hipersensibilidade e os estímulos.

Como descrição das relações sociais e afetivas, ele ressalta a extrema solidão, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora, os contatos físicos diretos e os movimentos ou ruídos são ignorados, ou são sentidos de forma aflitiva; quanto à comunicação e à linguagem, ele enfatiza a ausência ou o uso estranho nas crianças que as possuem; ecolalia, surdez ou a falta de emissões, desejo obsessivo por manter tudo igual, capacidade de alguns em

memorizar uma grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático; muitas crianças reagiam intensamente a certos ruídos e alguns objetos e apresentavam problemas alimentares.

Em 1944, Hans Asperger publicou outros casos de crianças autistas, mas com inteligência normal, que mostravam uma certa desenvoltura cognitiva quando realizavam algumas atividades específicas.

Evidencia-se o autismo na área das relações sociais e afetivas como traço fundamental das limitações de suas relações sociais, considerando que toda a personalidade da criança está determinada por esta limitação, com estranhas pautas expressivas e comunicativas, anomalias prosódicas e pragmáticas, na comunicação e linguagem, pensamento compulsivo e caráter obsessivo. Quanto aos comportamentos e às atitudes, eles tem a tendência de se guiar de forma alheia às condições do meio e, de acordo com Kanner (2010, p. 10),

As observações dos casos de Kanner e Asperger apresentam semelhanças e diferenças que nos interessam, no que tange as diferenças, cabe ressaltar que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional dessas crianças, preocupação que não era pauta nos estudos de Kanner. Também são endentes as diferenças entre as crianças observadas por um e por outro médico, principalmente no desenvolvimento da comunicação da linguagem. Posteriormente, essas diferenças caracterizaram quadros distintos: o autismo e o transtorno de Asperger. Como semelhanças, podemos identificar o aspecto considerado como fundamental no autismo e os demais aspectos descritos, à exceção da comunicação e linguagem. Não poderíamos deixar de mencionar que, também para Asperger, o autismo parecia fascinante.

Na década de 1960, o autismo foi considerado um transtorno emocional devido à falta de afeto das mães ou dos pais durante a criação dos filhos. Posteriormente essa afirmação se mostrou falsa. Hoje, depois de tantas pesquisas, especialmente dos anos de 1970 para cá, período em que as investigações ficaram cada vez mais intensas e definidas, sabemos que é um distúrbio complexo do desenvolvimento, levando a problemas no comportamento, que tem causas múltiplas e se apresenta em graus variáveis. Esses vários termos e nomenclaturas foram muito importantes para que não se esqueça que essas crianças também precisam de intervenção, mesmo nos quadros leves de autismo.

Nos últimos 50 anos vem se desenvolvendo muitos estudos sobre o autismo, já que no decorrer dos anos muitas crianças são afetadas por um conjunto de sintomas que as tornam diferentes de seus pares, principalmente nas relações sociais, na comunicação verbal e afetiva.

Conhecer a história do TEA e seus percursos, a partir de sua nomenclatura oficial até sua conceituação, é perceber que existe uma evolução não apenas nos conceitos, mas também nas teorias que fazem parte do cotidiano dos profissionais que atendem essas crianças.

Como afirma Gauderer (1997, p. 4), “[...] só o teste do tempo pode provar se um tratamento baseado em determinada linha de pensamento foi ou não suficiente”. De acordo com Rossi (2009, p. 27),

O primeiro a difundir o termo autismo, segundo a literatura científica atual, foi Bleuler (1911 apud Vieira, 2008), que o utilizou para descrever um sintoma da esquizofrenia no adulto. Em 1943, o psiquiatra infantil austríaco Léo Kanner, em artigo intitulado *Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*, descreveu onze casos de crianças, estudadas por ele, com comportamentos peculiares que tinham em comum isolamento extremo desde o início da vida de um desejo obsessivo pela preservação da rotina. Essas crianças foram denominadas autistas.

Segundo Rutler (1997), a anormalidade do desenvolvimento social se destacava nos primeiros estágios do desenvolvimento, dentre as características havia a ausência de movimento antecipatório, a falta de aconchego ao colo e as alterações na linguagem, a ecolalia.

Ao longo da história, o TEA foi apresentado com muitas variações em seu conceito, de acordo com as visões teóricas de diferentes profissionais, mas é certo que, depois de Kanner (1943), foram feitas inúmeras pesquisas à procura de uma definição clara sobre o transtorno autista e que fosse a mais universal possível. Neste caminho, foram observadas semelhanças, mas com formulações de hipóteses e enfoques teóricos diferentes, e isso gerou material nas mais diversas áreas e alternativas de atendimento às crianças autistas.

As primeiras modificações na concepção de autismo surgem com Ritvo (1976 *apud* Assunção Jr, 2007; Gauderer, 1993), que passou a considerá-lo como uma síndrome, relacionando-o a um déficit cognitivo e considerando-o um distúrbio do desenvolvimento, e não mais como um distúrbio do contato afetivo. De acordo com Facion, Marinho e Rabello (2002 *apud* Fonseca, 2009),

Uma contribuição teórica importante, realizada por Lorna Wing em 1976, ao conceituar autismo como espectro do autismo, foi a de chamar a atenção para o fato de ser o autismo uma desordem, ideia ligado ao fato da existência de alterações comportamentais que se apresentam em variados graus de tipo de severidade e que podem ser combinadas com outros prejuízos para a criança.

Depois de um período de muitos estudos de diversos autores em busca de conhecimento para justificar o autismo, criou-se uma definição baseada nos dados científicos disponíveis até 1976. Atualmente, após o longo caminho percorrido pelos investigadores para a compreensão do TEA, ainda não foi possível identificar precisamente os fatores responsáveis por ele, e nem chegar a conclusões concretas.

Mesmo com os inúmeros avanços da ciência por parte dos pesquisadores ao longo do tempo, muitas pessoas ainda consideram que o TEA é uma pessoa que não pode conviver em sociedade. A escola é o caminho mais importante para vencer esse preconceito, e esse caminho revela desinformação e desrespeito com relação à pessoa com autismo. Ressalta-se a figura do professor como um incessante aprendiz e seu papel será sempre de transformar muitos conceitos errôneos presentes nas sociedades.

3.2 Autismo: percurso educacional

O contexto do processo de educação formal percorreu momentos históricos diferenciados para garantir ao cidadão o direito à educação e um ensino de qualidade para todos. Quanto à educação especial não é diferente. Segundo Orrú (2007), no decorrer dessa evolução, foi apenas no início da década de 1960 que a política educacional do país incluiu a educação especial ao interesse da época.

Surge, então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 4.021, de 20 dezembro de 1961 (Brasil, 1961), com a recomendação de integrar no sistema geral de ensino a educação de excepcionais, como eram chamadas as pessoas com necessidades especiais naquela época. Com isso, iniciou-se a transformação do sistema educacional ainda nesse percurso de 1994, com a proposta da Declaração de Salamanca, que apresenta as *Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências*. O Brasil se comprometeu a construir um sistema educacional inclusivo, principalmente em relação à população de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2022).

As nomenclaturas foram mudando ao longo do tempo, atendimento aos “excepcionais”, depois “deficientes” e, hoje, alunos com “necessidades especiais”. Esse caminho acompanha a conquista dos direitos humanos, e a educação especial e geral tem os mesmos objetivos: a formação integral dos cidadãos. Rossi e Carvalho (2007 *apud* Fonseca, 2009) explicam que

oportunidades educacionais vêm sendo oferecidas desde a última década, em virtude de movimentos referentes aos direitos humanos e pela intervenção dos familiares autistas, que atuam de forma ativa. Já as iniciativas assumidas pelo sistema educacionais crescem lentamente, não por questões relacionadas apenas ao sistema, mas também às dificuldades apresentadas no atendimento e as dos próprios alunos, como acrescentam Rossi e Carvalho (2007, p. 3), quanto as iniciativas dos sistemas educacionais: considerando-se as dificuldades das escolas e dos professores em lidarem com alunos que, para eles, são vistos como doentes, isolados, alheios ao mundo, sem perspectivas de aproveitamento pedagógico.

A Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), um documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) (Brasil, 2002), preocupou-se em operacionalizar e viabilizar a aplicação de propostas que atendessem o aluno com condutas típicas.

Cabe mencionar que, para Freire (2005, p. 140), é indispensável conhecer o aluno em primeiro lugar, como ele age antes de iniciar o trabalho, pois somente o conhecimento de conceitos teóricos, embora de indiscutível relevância, é insuficiente para viabilizar a operacionalização das atividades de sala de aula.

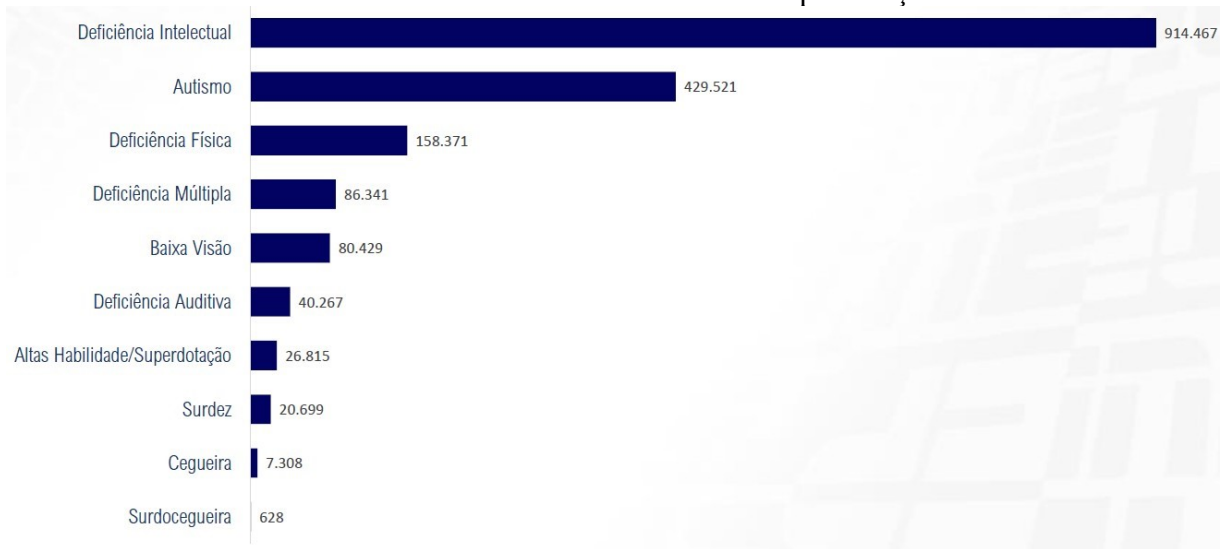
Os alunos com TEA requerem dos professores algumas mudanças para possibilitar o atendimento. Nesse contexto, Bosa (2002, p. 37) afirma que “[...] conviver com autistas é percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem e criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância”.

3.3 O que fazer diante dessas características?

O TEA não tem face, não tem forma física, porque é uma síndrome comportamental; para descobrir se a criança tem TEA requer uma avaliação multidisciplinar, e o TEA apresenta uma harmonia em seus traços físicos. Caracteriza-se por três grandes sintomas: o primeiro é a dificuldade de interação social, a criança está no meio social, mas a forma como ela interage é inadequada e traz problemas para o seu desenvolvimento social; segundo é o déficit, quantitativo e qualitativo, de comunicação, pois a criança tem dificuldade de entender a situação de comunicação, interação comunicativa e mostra uma dificuldade de se expressar, de se fazer entender por meio de diversas formas de comunicação; e, por último, a criança apresenta padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados, jeito de fazer as coisas de forma repetitiva e sem finalidade social.

O contexto escolar brasileiro apresenta um significativo avanço em relação às matrículas do público-alvo da educação especial em escola de ensino regular, contudo, dentre os vários desafios da educação inclusiva, temos a escolarização dos alunos com TEA.

Figura 1 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação



Fonte: INEP (2022).

Conforme Barcelos e Martins (2018, p. 164), tem-se que:

As características presentes em pessoas com Transtornos do Espectro Autismo (TEA) causam em sua maioria um isolamento desde a infância, dificultando, ainda mais, suas habilidades comunicativas, interativas e comportamentais. A escola tem um papel importantíssimo para atuar no enriquecimento das experiências sociais e intelectuais desses indivíduos, criando oportunidades e vivências de interação em grupo e contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos novos bem como novas aprendizagens.

Conhecer o aluno é sempre o primeiro passo, seus gostos, interesses, e isso norteará a organização de atividades que atingirão os interesses do discente e ajudarão a centralizar a sua atenção. Os caminhos sensoriais são sempre os melhores receptores da aprendizagem, como a música, a pintura, o desenho, as atividades com massa de modelar, entre outros. E quanto as estereotípias? Geralmente estas podem expressar sentimentos, como: alegria, emoções, ansiedades, frustrações e momentos de excitação, ocasionando, muitas vezes, a regressão e o bloqueio de habilidades. Esses momentos devem ser observados com atenção, cuidado e sensibilidade.

Cunha (2015, p. 6) afirma que, “[...] evitando-se o cerceamento e a irritação, é primordial inibir a constante recorrência dos movimentos estereotipados, substituindo-os por movimentos adequados, de cunho simbólico e social, que produzirão progressos na área cognitiva, motora e comunicativa”.

Diante desse quadro, o docente poderá conduzir a situação com algumas alternativas. Segundo Cunha (2015), não se deve alterar e não valorizar as reações excessivas, redirecionar

a atenção e a ação do aluno, falar baixo, manter o mesmo tom de voz e o contato visual, corrigir ensinando, e não reprimindo, disciplinar a atividade, e não imobilizar o aluno, pois ele precisa confiar em seu professor.

3.4 Políticas educacionais para a educação especial e inclusiva

A educação inclusiva é um movimento de ação política, cultural, social e pedagógica, em missão dos direitos de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação de uma educação que relaciona igualdade e diferença como valores inseparáveis, dentro e fora da escola. A educação inclusiva assume um espaço central na discussão da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da exclusão, para a construção de um sistema educacional inclusivo, de direitos iguais para todos.

Nessa perspectiva, o MEC/SEESP apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, sendo a diretriz maior presente na educação especial, visando constituir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do império, em 1854, com duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007),

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENEPS, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988 traz como um de seus objetivos fundamentais promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação, de acordo com o artigo 3º, inciso IV (Brasil, 1988). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola [...]” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme dispõe o artigo 208 (Brasil, 1988).

Diante desse panorama, é visível o quanto a inclusão é importante para o processo de reconhecimento de qualquer Necessidade Educacional Especial (NEE). É necessário depois da implantação da lei, sair do abstrato e levar o que se encontra no papel para a realidade condizente com a pessoa com NEE, observando o direcionamento das práticas inclusivas e efetivas no âmbito educacional e profissional. Na atualidade, há uma luta constante para que as práticas inclusivas sejam fortalecidas.

Na década de 1990, documentos como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, e definiu a necessidade de se atuar de modo a conseguir escolas para todos, de forma integrada e na rede regular de ensino. Durante o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no artigo 2º, determinou que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

A Convenção de Guatemala em 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001, apresentou uma repercussão relevante na educação, trazendo uma ressignificação da educação especial, adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (Brasil, 2007).

Em 2004, o Ministério Público Federal (MPF) publicou o documento *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os

benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2007).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Brasil, 2007). No PDE (Brasil, 2007) é confirmada a ideia de que é necessário superar a disputa entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às NEE, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2008). Para Santos e Vieira (2017, p. 224),

Com a intenção de propiciar a inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007, “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p. 15). Aqui podemos identificar a preocupação da inclusão da pessoa com autismo, considerando que os Transtornos Globais do Desenvolvimento abrangem vários transtornos, dentre eles, o autismo. O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), segue orientando os sistemas de ensino para garantir a inclusão escolar dos alunos com alguma Necessidade Educacional Especial.[...] 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.

Apesar de a inclusão ser uma realidade na legislação brasileira, observa-se no cotidiano escolar de ensino regular as dificuldades de adequação pedagógica, de metodologias das instituições às solicitações dos alunos com NEE. No Brasil, em 2012, é instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista, intitulada como Lei Berenice Piana. Com esta lei, o autismo é considerado como uma deficiência.

De acordo com o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência.
- b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2009).

A Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, afirma que esse público passa a ser visto de forma mais significativa (Brasil, 2012).

Art. 3º: são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I – a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II – a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV – o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) a moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo Único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Ainda há muito preconceito diante da pessoa com autismo. Em nossa sociedade é necessário aceitar que qualquer indivíduo, com ou sem deficiência, precisa ser visto como um ser capaz, com direitos plenos como qualquer cidadão, à saúde, educação, moradia, ao lazer e principalmente a sua integridade física e moral. Portanto, é de suma importância que o poder público garanta os direitos fundamentais, ocasionando na inclusão e na integridade das pessoas com deficiência e construindo uma sociedade livre, justa e igualitária. Isto posto, já foram percorridos inúmeros caminhos para que as pessoas com TEA tivessem direitos que possibilitassem uma vida mais digna e com mais igualdade. Entretanto, é preciso mencionar

que as políticas públicas nessa área são contemporâneas, e nem sempre postas em prática ou são feitas de forma inadequada. O autista tem interesses e comportamentos considerados atípicos, mas isso não define sua capacidade. Em uma sociedade tão complexa, qual ser humano não tem suas limitações?

Em 2015, foi aprovada a Lei n.º 13.146, no dia 6 de julho. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) visa a promoção da igualdade e o exercício dos direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). Voltando-se para o direito à educação, o artigo 28 esclarece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas.

[...] II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...]

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...]

XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015).

A inclusão plena que a Lei n.º 13.146/2015 evidencia é exercida socialmente? A inclusão posta nos termos legais é fundamental para que seja levada para a realidade da sociedade, especialmente no contexto escolar, mas é no cotidiano que a inclusão acontece, e o sujeito vivencia suas experiências na prática.

A articulação intersetorial na implementação de políticas públicas discutida no artigo 28 da Lei n.º 13.146/2015 faz uma relação resumida com o artigo 2º da Lei n.º 12.764/2012, que apresenta diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, ressaltando:

I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]

- VI – a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
- VII – o incentivo à informação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;
- VIII – o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país (Brasil, 2012).

No contexto geral, tanto a LBI (Brasil, 2015) quanto a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) apresentam a preocupação de uma política para o crescimento do potencial integral da pessoa com deficiência, em destaque a pessoa com TEA.

Para romper barreiras ainda presente nos dias atuais, voltando o olhar para a educação, é preciso ter um olhar sensível à criança com TEA no espaço escolar. Para que aconteça o desenvolvimento com alunos autistas na escola, é necessário reconhecer que esse transtorno deve ser trabalhado de forma concreta no processo de inclusão nas instituições escolares e na sociedade.

3.5 O ingresso da criança com autismo na escola

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LBD (Brasil, 1996), documentos que garantem a todos o direito à educação, incluem as pessoas com deficiência e com NEE. A educação inclusiva se apoia na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que, segundo Lacerda (2006, p. 167), “[...] defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os estudantes deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística”.

Por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

A educação especial é uma modalidade de ensino oferecida pelas escolas de ensino regular para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades (Brasil, 1996, 2008). Assim, estão envolvidos:

- discentes com deficiência que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

- estudantes com TGD que têm síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
 - alunos com altas habilidades que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Segundo Belisário Filho e Cunha (2010), trabalhar com alunos com TEA é impactante para os profissionais da educação que atuam na escola, perante as reações dessas crianças que, tanto quanto os docentes, estão vivenciando uma nova experiência. É comum que, diante do ambiente escolar, a criança com TEA apresente manifestações de sua inflexibilidade de maneira exagerada, devido ao grande número de estímulos e junto a muitas outras crianças, com tantas falas e tantos comportamentos de outras pessoas que não lhe são familiares.

Tais manifestações não devem ser interpretadas como algo permanente, da criança, ou que está para acontecer. De fato, trata-se de reações esperadas frente a uma mudança em sua rotina. A escola, no presente momento, é uma experiência desconhecida e de difícil adequação de sentido e de finalidade pela criança. Para os docentes, esses primeiros momentos podem ser frustrantes, carregados de sentimentos de incapacidade, de angústia e geradores de falsas concepções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber-fazer dos professores possam colaborar para o desenvolvimento daquele aluno.

Assim, durante os primeiros dias, é fundamental ter em mente que a vivência da escola precisa estar, o quanto antes, na forma mais previsível para aquela criança.

Em outras palavras, é importante, na tentativa de acolhimento àquela criança, não proporcionar a ela vivências que não farão parte da sua rotina no futuro. A inflexibilidade e o apego a rotinas poderão levar a criança a estabelecer rotinas inadequadas no interior da escola, que causarão dificuldades posteriores para os profissionais e para a própria criança, quando forem reformuladas. Exemplos disso são o acolhimento individual com acesso a brinquedos que não é dado às demais crianças, horários reduzidos para adaptação progressiva, permanência separada da turma em espaços como sala da Coordenação ou Direção da escola, alimentação em horário diferente do restante da turma, etc. (Belisário Filho; Cunha, 2010, p. 23).

A vivência escolar possui rituais que se tornam frequentes em seu cotidiano: a entrada dos alunos, o recreio, a saída ao final das aulas, entre outros. Estes se repetem e favorecem a apropriação da experiência escolar para as crianças com TEA, e proporcionam a todos os alunos o desenvolvimento de estrutura cognitiva útil à vivência social, propiciando antecipação, adiamento da atuação imediata, etc.

Para Belisário Filho e Cunha (2010, p. 23), o grande valor desses rituais já inerentes à escola para a criança com autismo é o fato de que acontecem para todos os alunos, e não são artificiais ou preparados exclusivamente para a criança autista, pois constituem regras de

organização de um meio social real e, portanto, diverso. O aprendizado advindo das situações reais é de utilidade real para a criança, ou seja, passível de ser usado em outros contextos, diferentemente daquele advindo de situações artificiais.

Quanto mais cedo a criança com transtorno global do desenvolvimento (TGD) puder antecipar o que acontece diariamente na escola, mais familiar e possível de ser reconhecida se tornará para ela a vivência escolar, tornando as primeiras manifestações da criança progressivamente menos frequentes. Tendo em vista que a capacidade de antecipar é uma função que se apresenta prejudicada para aqueles que apresentam TGD, consiste em facilitador da familiarização com o ambiente escolar essa antecipação, com a ajuda de outras pessoas.

Belisário Filho e Cunha (2010) revelam que os efeitos das intervenções dos colegas na escola são uma importante estratégia transformadora de padrões de comportamentos das crianças autistas, porque esses conjuntos de gestos são mais atuantes e eficazes do que aqueles que procedem dos adultos. A escola tem se mostrado fundamental nas questões desses rituais inerentes à rotina escolar, também as situações imprevisíveis, demonstrando que a exposição ao meio escolar é essencial para o desenvolvimento de qualquer criança.

3.6 O vínculo de confiança entre a escola e a família da criança autista

A família é a pessoa que acompanha o desenvolvimento da criança desde a barriga da mãe, acompanha as primeiras manifestações, leva ao médico, entre outros profissionais de saúde. A colaboração familiar da criança com TEA pode ser extremamente especial quando esta fornece aos profissionais da escola informações de como tal criança se comunica. Quando a criança faz uso de uma forma para se comunicar, as demais podem ser desenvolvidas (Serra, 2010). Quando o aluno com TEA é matriculado na escola, isso pode acarretar modificações dentro do contexto familiar, uma vez que ele passará a frequentar outros meios sociais e terá a oportunidade de convivência com outras crianças. Os pais também irão passar a conviver com outros pais nesse novo contexto e a admitir a possibilidade de que seus filhos terão um desenvolvimento e uma aprendizagem sistemática.

Conforme Gomes, Silva e Moura (2019), é extremamente relevante que seja estabelecido um vínculo entre a família, o docente, as crianças e os profissionais da escola, para que as atividades que forem propostas tenham direcionamento para as particularidades de cada criança, pois, embora a escola tenha dentro de seu contexto outras crianças que são portadoras da mesma condição especial, cada uma apresenta um ritmo e particularidades, de maneira que

cada uma tem uma rotina estabelecida, que precisa ser respeitada para que possa se obter o melhor desenvolvimento possível da aprendizagem.

A descoberta de que o filho ou a filha é uma criança com TEA gera nos pais uma variedade de sentimentos, como angústia, incertezas, inseguranças, tentativas, erros, medos e esperanças. É importante que a família tenha consciência de que a permanência da criança com TEA na escola lhe dará a oportunidade de aquisição de uma autonomia diferenciada do meio familiar, uma autonomia em um ambiente social, mais amplo do que o da família. Neste caso, a aprendizagem se refere à experiência, que possibilita a generalização das competências já adquiridas, perante novas situações-problema.

Para a criança com TEA, a permanência no ambiente escolar por si só representa uma exposição a situações-problema que poderão fazer surgir problemas na socialização e no desenvolvimento.

O reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagem, em prol da autonomia, e a convicção na possibilidade de se exercer este papel junto à criança com TEA são fundamentais na relação inicial com a família, no sentido de sustentar a permanência da criança na escola desde o início e o estabelecimento de vínculo de confiança com os familiares. Desde o início é importante que tanto a escola quanto a família tenham compreensão de que nem todos os dias tudo vai dar certo. Além disso, os profissionais da escola necessitam observar os progressos que a criança vai conquistando do ponto de vista da própria criança. Isto significa que não faz sentido utilizar parâmetros inflexíveis e impessoais de avaliação pedagógica sob o risco de nos privarmos dos subsídios para a ação pedagógica apropriada à criança. É preciso analisar o processo desde seu ingresso na escola, como a criança se portava e o que passou a ser capaz de realizar (Belisário Filho; Cunha, 2010, p. 25).

O aluno autista, dependendo do nível, tem direito ao professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e direito a frequentar a sala de recursos multifuncionais. As tarefas são divididas, na maioria das vezes, entre todos os profissionais, porém, na sala de aula o professor deve saber lidar com suas rotinas, crises, linguagens, desenvolvimento, etc. A escola também deve estimular a participação dos familiares dos alunos autistas, estimulando reuniões, debates e planejamentos, pois o trabalho em conjunto entre família, escola e sociedade promove o melhor desenvolvimento do aluno (Nunes; Alves, 2022).

Belisário Filho e Cunha (2010) afirmam que a escola e a família precisam estar em constante diálogo, além de todas as vantagens, esse relacionamento vai levar os profissionais da escola a entenderem mais rapidamente os motivos para eventuais retornos da criança a atitudes que já haviam sido superadas.

A escola deve fortalecer esse vínculo familiar relatando todo e qualquer avanço apresentado pela criança no ambiente escolar, evitando relatarem aos pais apenas as dificuldades vividas pelo aluno. Os chamados pequenos avanços são muito importantes para a família.

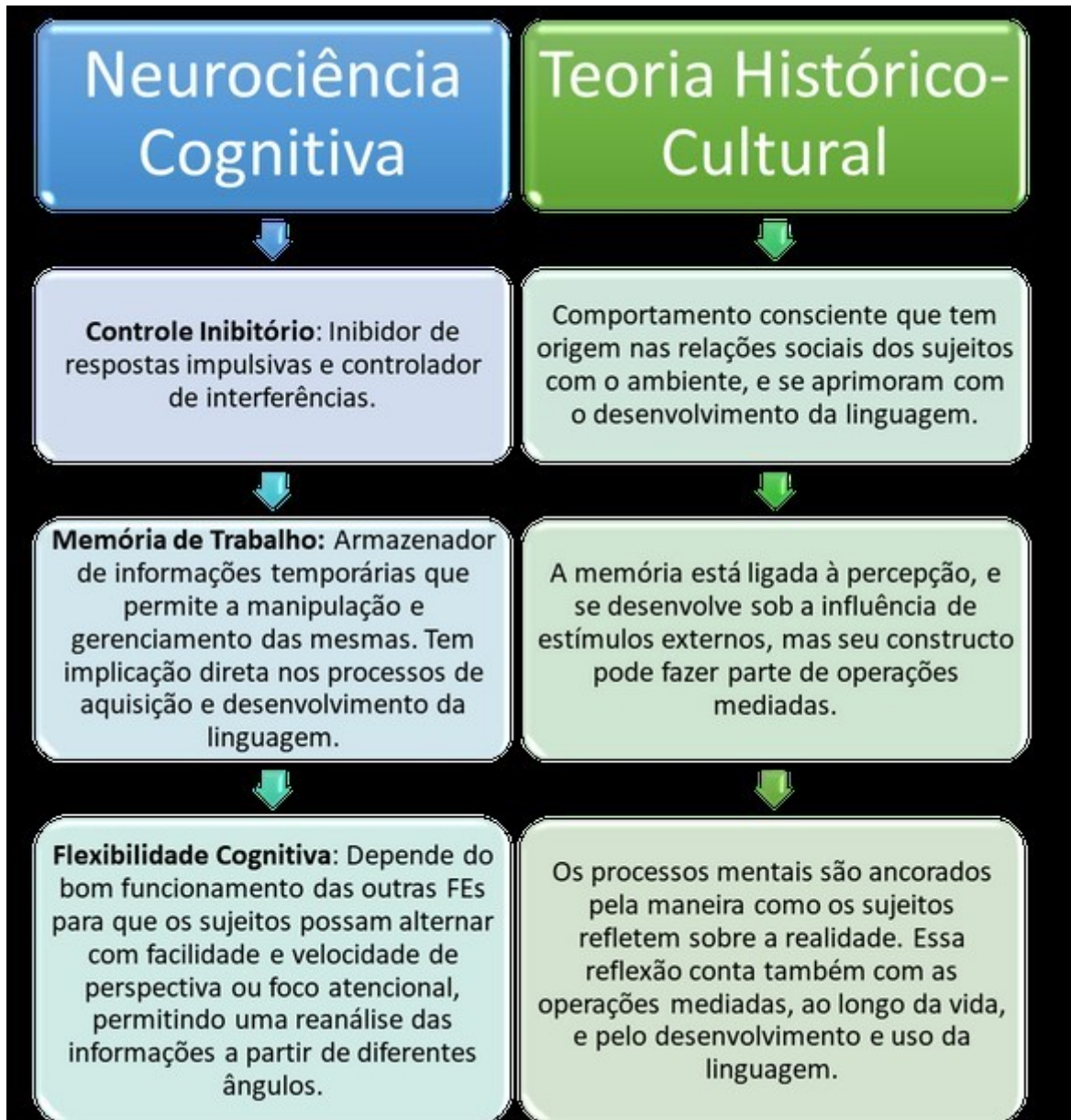
3.7 O desenvolvimento da função executiva de alunos com TEA na escola

Para que o processo de inclusão ocorra, é necessário que a escola esteja adequada às necessidades dos estudantes com NEE, o que inclui aulas com recursos e estratégias diversas que irão possibilitar o acesso de qualidade à escolarização. Del Prette e Del Prette (2001) mencionam a relevância de os docentes empregarem a criatividade na elaboração das aulas, de forma que recursos e estratégias sejam utilizados, o que permitirá ações flexíveis dentro de seu planejamento, colaborando com o melhor desempenho dos estudantes.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que causa danos na interatividade social, provoca interesse ou temas restritos, apresenta padrões comportamentais estereotipados, limitados e repetitivos (APA, 2013; Kandel *et al.*, 2014). Tais características podem provocar uma enorme dificuldade no desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional desses indivíduos, o que gera limitações para que o indivíduo desenvolva a linguagem e as funções executivas (APA, 2013; Kandel *et al.*, 2014).

As funções executivas são as habilidades cognitivas necessárias para controlar nossos pensamentos, emoções e ações. A função executiva é um termo abrangente para a gestão dos processos cognitivos, incluindo memória de trabalho, raciocínio, flexibilidade de tarefas e resolução de problemas, bem como o planejamento e a execução.

Figura 2 – Funções executivas de acordo com a neurociência cognitiva e teoria histórico-cultural



Fonte: Nascimento (2023).

As funções executivas se desenvolvem no córtex pré-frontal, com participação também do sistema límbico. O primeiro é responsável pela cognição e pelo monitoramento das metas, e o segundo gerencia as emoções, controla o estresse, o medo e as frustrações. Através da interação social as crianças adquirem experiências, que irão moldar os sistemas cerebrais e as funções executivas se desenvolverão (Vigotski, 2009; Diamond, 2013; Luria, 2015). As funções executivas de base são: controle inibitório, memória de trabalho (ou memória operacional) e flexibilidade cognitiva.

O distúrbio na conectividade das redes neurais de indivíduos com TEA ocasiona danos no controle executivo, isso ocorre devido à rigidez e repetição de comportamentos que provocam prejuízos para o desenvolvimento da linguagem, afetando, sobretudo, o desenvolvimento das funções executivas (Kandel *et al.*, 2014; Abbott *et al.*, 2016; Voorhies *et al.*, 2018). Funcionalidades, como controle inibitório, que auxilia a autorregular as emoções, e da atenção que, conjuntamente com a memória de trabalho, auxiliam a planejar ações e monitorar o desempenho, bem como a flexibilidade cognitiva são prejudicados.

Segundo Belisário Filho e Cunha (2010, p. 26), nas escolas as perspectivas de desenvolvimento de componentes próprios da função executiva são muitas significativas para os alunos, há um equilíbrio diário entre o que eles podem prever e o que acontece de novo.

Na inclusão, a criança com transtorno global do desenvolvimento (TGD) tem a oportunidade de vivenciar a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente. Essa alternância permite o acúmulo de experiência que irá tornar o ambiente social menos imprevisível. O que poderemos observar é que a escola é fonte de aprendizados provenientes da experiência sistemática com as situações sociais, sob a mediação da escola, de modo a ampliar para essa criança seus recursos para fazer antecipações. Assim, ela vai se tornando mais hábil em antecipar situações que são comuns à infância de qualquer criança, superando a condição inicial em que o contexto social e o que lhe é inerente consistem em algo que não pode ser antecipado e que não possui significado para ela.

Belisário Filho e Cunha (2010) ressaltam que [...] A vivência e aprendizado cotidiano estruturam uma rede neurobiológica, fazendo com que, ao longo do desenvolvimento, as aquisições cognitivo-emocionais tenham um correspondente neurobiológico.

Atualmente se entende que o cérebro não só é capaz de produzir novos neurônios, mas também de responder à estimulação do meio ambiente, como um aprendizado que tem a ver com modificações ligadas às experiências, ou seja, modificações que são a expressão da plasticidade. Essa relação experiência/estimulação constitui o principal pilar sobre o qual a reabilitação se insere, e dessa forma procura proporcionar excelentes exemplos de plasticidade cerebral, desde que as janelas de oportunidades sejam bem aproveitadas (Rotta *et al.*, 2006, p. 466).

Conforme Belisário Filho e Cunha (2010, p. 22), as relações afetivas e sociais (família, escola) estão entrelaçadas no desenvolvimento das funções mentais. Para alunos com TGD, a exposição imediata entre essas vivências tem se mostrado eficaz no desenvolvimento de funções mentais, amenizando prejuízos e possibilitando a emergência de maior possibilidade de vivências próprias da infância.

3.8 Formação de professores

Um dos grandes questionamentos nos últimos tempos tem sido o papel da formação do professor para atender na contemporaneidade e a diversidade com relação à inclusão. Uma vez que essa formação está inserida à prática dos professores que podem trazer implicações para o atendimento de alunos com TEA, consideramos necessário incluir uma discussão sobre a formação de professores para a atual conjuntura. Assim, de acordo com Pimentel (2012, p. 152 *apud* Almeida, 2019)

Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios, deve inserir nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica, a exemplo da Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais, o enfoque no trabalho docente com deficiência (intelectual, sensorial e física), os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e a alteridade, possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio.

Quando o assunto é inclusão, a formação de professores tem sido motivo de pesquisa, debate e é considerado um entrave, pois a qualidade da inclusão perpassa a qualidade da formação docente. Placco e Silva (2000, p. 25) afirmam que a discussão sobre a formação docente é antiga e ao mesmo tempo atual. Antiga porque, em toda a história, questiona-se como tem sido formados os nossos professores, e atual pois nos últimos anos a formação do professor tem se apresentado como ponto modal das reflexões sobre qualidade de ensino, evasão e reprovação? Eles complementam: é atual por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Incluir componentes curriculares que tratem da educação especial nos currículos da área da pedagogia é essencial e possibilitará que o professor compreenda o outro (aluno) em uma dimensão ampliada, destacando a alteridade como fator importante nesse processo (Pimentel, 2012).

A identidade do ser humano é um fator que está em constante desenvolvimento, e isso não acontece de forma linear e imutável. Por isso somos diferentes, e quando falamos de inclusão esse desenvolvimento pode acontecer de maneiras mais complexas e cheias de emaranhados. Serra (2018, p. 31 *apud* Almeida, 2019, p. 49) relata que

É sabido que, nos dias atuais, a formação docente não comporta tanta diversidade encontrada nas salas de aula e, ainda que os cursos de formação

de professores tivessem uma duração absurda de duas décadas, nada daria conta da diversidade humana e das diferentes formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto de sociedade multicultural, multimídia e globalizada, é imprevisível uma formação que atenda tantas diversidades encontradas pelo professor em sala de aula no seu cotidiano. E, de acordo com Pimentel (1999, p. 31),

[...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Na sociedade moderna muitos são os desafios na profissão de professor que atua como mediador nesse contexto, e uma formação que potencialize o educador a atuar com respeito às diferenças passa por vários âmbitos: político, econômico, filosófico e pedagógico, e contribuirá para uma sociedade mais democrática e menos desigual. Glat (*et al.* 2006, p. 1 *apud* Almeida, 2019) destacam que:

[...] o respeito às diferenças, que semeia *culturas e gera políticas e práticas de inclusão*, ainda que por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas. Portanto, as diferenças precisam ser encaradas como fonte de recursos às transformações, ao invés de serem vistas como obstáculos. Trata-se de questionar o elo das relações humanas: a participação de cada sujeito, duas vivências e a estruturação das relações sociais.

Esse panorama de globalização, de mudanças constantes de inclusão requer uma formação constante, ressignificando a identidade do professor. Sobre a formação dos professores, Gatti (2010, p. 1375 *apud* Almeida, 2019, p. 50) expõe que:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais, formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social proporia à escolarização- ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil.

Alguns autores, como Fontes (2009), Pimenta (1999) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011) legitimam uma formação para o “professor reflexivo” como o caminho possível para viabilizar práticas pedagógicas inclusivas. Nesta linha, o professor que observa, pesquisa e aprende com o seu aluno uma estrada de construção de conhecimento que valoriza a heterogeneidade. A diversidade contempla um papel central no desenvolvimento e de expressões culturais, mas carrega junto a discriminação e o preconceito e, em contrapartida, revela-se a identidade.

Conforme Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 35 *apud* Almeida, 2019, p. 52): “[...] o MEC não tem uma posição única e coesa da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. A ideia de diversidade tem servido como grande conceito *guarda-chuva* para o governo nos vários processos de negociação com grupos de pressão”.

A reformulação da formação inicial do professor e a potencialização da formação continuada dentro do contexto escolar vão levar à verdadeira prática de inclusão, caminhando em direção à construção cultural, de políticas e ações que valorizem as diferenças e se constituam no respeito e trabalho com a individualidade.

3.9 O papel do professor no processo de escolarização de alunos autistas

O ensino de crianças com TEA é algo bastante complexo devido às dificuldades que são apresentadas pelo próprio espectro, já que há déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação. Entretanto, é preciso ressaltar que, mesmo com um desenvolvimento desadaptado nessas áreas, essas crianças têm capacidade de extrair do meio linguístico algumas pistas e as internalizar, para utilizá-las de forma contextual em sua vida social (Pimentel; Fernandes, 2014).

A relação do aluno com TEA e os demais docentes precisa ser saudável e baseada na confiança, e sugere-se que os educadores estejam atualizados acerca da temática. Pimentel e Fernandes (2014) mencionam ser extremamente importante que os professores tenham apoio de uma equipe interdisciplinar, a fim de lidar com suas questões internas, bem como com os aspectos relacionados à educação desses alunos.

Um trabalho concomitante do docente regular e o AEE é essencial para o aprendizado do discente, já que para que uma criança com TEA seja atendida é necessário um planejamento das atividades a serem executadas, juntamente com a integração destas, embasadas em um trabalho cooperativo entre os docentes, visto que a integração deste processo traz repercussões positivas para o aluno com TEA (Alves, 2016).

No cerne da inclusão de alunos com TEA, a prática docente precisa ser totalmente repensada, flexibilizada e instintivamente adequada às especificidades de cada aluno, ou não atenderão aos fins inclusivos. Portanto, essa prática precisa de entendimento enquanto peça fundamental para a inclusão, para que possa contribuir com possibilidades e estratégias de ensino, e o planejamento destas deve ser pensado e articulado para o desenvolvimento das potencialidades do discente, propiciando sua interação com o meio, para desenvolver sua autonomia, e conduzi-lo à aprendizagem e, ainda, levar em consideração a sua história, o meio onde vive, com todas as suas características e peculiaridades, para que ele não tenha o seu direito à educação limitado e o seu lugar inviabilizado (Cruz; Cruz; Ribeiro, 2023).

Logo, a escola, e mais especificamente o professor, deve pensar em uma educação que considere as particularidades do aluno, promovendo socialização e interação, oportunizando e criando ações inclusivas, de modo a desafiar-lo a desenvolver ao máximo suas potencialidades, para que o aprendizado aconteça de forma significativa, considerando que cada um tem sua forma de aprendizado (Cruz; Cruz; Ribeiro, 2023).

O primeiro passo é descobrir o que o aluno gosta de fazer. A partir desta descoberta, traçar estratégias de ensino. Quando o aprendente gosta do que faz e está motivado, o foco da mente se torna mais fácil mesmo diante dos desafios da tarefa. Quando conseguimos atrair a atenção do aluno, ele cria oportunidades e ganhos em seu aprendizado. O incentivo após o término das tarefas será sempre muito bem-vindo, inclusive estabelecendo atividades nas quais já haja domínio, para o permanente foco de interesse em todo o contexto escolar.

Trabalhar com métodos completos, visuais e sem erros é muito importante para levar o aluno com TEA a participar das atividades com empenho para concluí-las com sucesso. De nada adianta esperarmos que os alunos com TEA, e com ausência de comunicação verbal e não verbal, possam nos mostrar, de imediato, sua hipótese em relação ao código da leitura e da escrita. Os trabalhos artísticos estimulam a atenção, pois demandam muita concentração, a pintura, a música, o desenho e as atividades com massa de modelar podem ser receptores sensoriais que ajudarão no ensino, na aprendizagem, na memória e em todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Dessa forma, o professor inicialmente deve trabalhar com a observação e a partir da nova experiência traçar mecanismos para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Entretanto, mesmo com os inúmeros desafios que os docentes encontram nas salas de aulas com alunos com TEA, verifica-se que os docentes buscam sempre empregar métodos além de uma sistematização de procedimentos e conhecimentos para viabilizar a alfabetização de tais alunos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, pretende-se investigar a constituição da identidade profissional do professor alfabetizador que atua com alunos com TEA, quais transformações podem ocorrer em sua atuação devido às peculiaridades da docência e suas influências para a construção de sua identidade. Ademais, identificar elementos dos dois processos identitários, o biográfico e o relacional, na constituição da identidade social dos professores que atuam na inclusão dos alunos com TEA, e compreender a trajetória de formação anterior à docência e as representações dessa formação quanto à docência no presente.

Numa abordagem qualitativa, de procedimento documental e bibliográfico, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão de literatura sobre o tema, e os dados foram coletados por meio de entrevistas com o uso de questionário semiestruturado acerca da identidade do professor alfabetizador que atua com crianças autistas.

O estudo, portanto, seguiu duas fases: - fase 1 - pesquisa bibliográfica: foi feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, possibilitando ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Severino, 2007); - fase 2 - entrevistas semiestruturadas: buscou-se um aprofundamento no tema, de forma a responder seu problema, aplicando entrevistas semiestruturadas em quatro escolas da rede municipal de educação de Santa Fé do Sul-SP, com cinco professoras alfabetizadoras atuantes com alunos com TEA. O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado com base nos conceitos científicos sobre a temática, identificando, previamente, os itens importantes para o alcance da resposta do problema da pesquisa.

O procedimento metodológico utilizado advém das concepções de Dubar (2005, p. 140-141): “[...] a construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as ‘trajetórias vividas’, no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ às quais os indivíduos aderem”.

Falar da identidade é falar de si mesmo, de seu contexto social, é identificar-se em elementos, por exemplo, na dinâmica, em elementos interacionistas e contemporâneos. Em nosso cotidiano estamos sempre construindo e reconstruindo nossas convivências pessoais e coletivas, desenvolvendo nossas habilidades de entender e reagir em um determinado meio social, fortalecendo relações baseadas na confiança, no respeito, construindo nossa inteligência social, nossa capacidade de equilibrar nossas informações emocionais e administrá-las corretamente para analisar e compreender as características socioemocionais das pessoas à nossa volta.

Com base em uma concepção epistemológica de ciências que leva em conta a complexidade, a flexibilidade e a comunicação recíproca de significados, escolheu-se a pesquisa qualitativa para esta investigação, pois ela propicia conversar com o sujeito sobre suas histórias, vivências e experiências.

Nesse panorama, a prática docente é o fator que impulsiona a formação integral do professor, sendo construída e reconstruída no seu cotidiano. Segundo Minayo (2001 *apud* Almeida, 2019, p. 77),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A essência na pesquisa qualitativa são dados coletados que são predominantemente descritivos e a partir do olhar do pesquisador e da sua compreensão do todo, para a mediação do que pode ser ou não resolvido, considerando que a representação oral ou escrita deve possibilitar um diálogo com o objeto, afirma ainda que a preocupação com o processo é maior do que produto, observando que é neste período que se produzem as hipóteses que conduzirão o andamento da própria pesquisa e torna viável a produção descritiva para a construção de um novo conhecimento (Lüdke; André, 2001). Brocco e Zago (2013, p. 292-293) evidenciam que

O pesquisador experimenta em cada novo estudo, o que acredito ocorrer mesmo com aqueles mais experientes e habilidosos, uma certa tensão. Esse estado é vivenciado especialmente na fase inicial da coleta de dados, a qual é geralmente acompanhada de muitas dúvidas: as decisões tomadas foram as mais acertadas? O roteiro de questões dá conta do que se quer estudar? Quem são as pessoas-chaves para fazer parte do trabalho? Elas aceitarão participar do estudo? Esses questionamentos têm suas razões, pois nem todos os que pretendemos incluir no trabalho aderem aos objetivos da pesquisa.

O período que antecede a entrevista é de muita reflexão, esperando que ela venha dar o suporte necessário para uma análise que atinja os objetivos esperados para a construção de um novo conhecimento. De acordo com Beaud e Weber (1998 *apud* Zago; Carvalho; Vilela, 2003, p. 295),

Dentro dessa abordagem o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. Essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui

sua problematização inicial, passando pelo estudo da realidade e pela análise dos resultados. Desse modo, embora possa ser adaptada a uma diversidade de situações e campos disciplinares, a utilização da entrevista se inscreve em um quadro conceitual específico.

A intenção é que os dados coletados produzam informações aprofundadas, levando o conceito estudado a ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado de forma integrada. Dessa forma, começamos o trabalho elaborando um roteiro para as entrevistas semiestruturadas, buscando conhecer as concepções sobre a identidade do professor alfabetizador que atua com crianças autistas na sala de aula regular.

As entrevistas aconteceram em quatro escolas municipais de Santa Fé do Sul, pois em 15 de outubro de 1998, por força da Lei municipal nº 2027, foi instituído formalmente o Sistema Municipal de Ensino, os critérios de escolha das escolas se deram depois de analisar e pesquisar dentre as escolas municipais as quais tinham alunos com TEA no período de alfabetização entre o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, Ciclo I, e os professores que no processo de alfabetização.

Para chegar a esses professores, no primeiro momento ocorreu um encontro com a Secretária de Educação de Santa Fé do Sul-SP para esclarecimentos sobre a pesquisa. Após o consentimento da responsável, e com o levantamento sobre quais escolas iriam participar, ou seja, unidades que atendiam alunos com TEA no período de alfabetização entre o 1º, 2º e 3º ano no Ensino Fundamental I.

Em seguida, houve uma reunião com os diretores que, depois de esclarecimentos sobre a pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, então, ocorreu o primeiro encontro com os docentes. Depois de esclarecidos os objetivos da pesquisa, caso concordassem em participar, assinariam o TCLE e marcaríamos o dia, a hora e o local para a entrevista, podendo acontecer na própria instituição ou na residência do professor. Após essa etapa, conseguimos cinco professores participantes: dois do 1º ano, um do 2º ano e dois do 3º ano de alfabetização das quatro escolas da rede municipal de Santa Fé do Sul-SP.

Devido à exigência de aprovação pelo comitê de ética para a pesquisadora dar início às entrevistas, houve um atraso considerável por conta do trâmite até que a referida investigação fosse aprovada, sendo submetida na plataforma Brasil em dezembro de 2022 e vindo a ser aceita apenas em 5 de agosto de 2023.

Durante o desenvolvimento do estudo, foram observados os princípios éticos, buscando proteger os direitos dos sujeitos participantes, deixando-os cientes de sua privacidade. O TCLE foi assinado por eles e foi autorizada a reprodução dos resultados desta investigação, desde que

salvaguardando a identificação dos educadores. As entrevistas foram realizadas com a presença apenas da pesquisadora e das entrevistadas, que responderam oralmente às perguntas que foram gravadas em áudio. Posteriormente, as respostas foram transcritas com o objetivo de analisar quais são as concepções de identidade do professor alfabetizador atuando com alunos com TEA.

Esses sujeitos foram informados que a participação não provocaria quaisquer danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais e, ainda, com o intuito de assegurar a confidencialidade e a privacidade da identidade dos participantes e das informações, os seus nomes seriam substituídos pela letra P, seguida por uma numeração. Iniciando a identificação fictícia pelos professores do primeiro ano (P1 e P2), do segundo ano (P3) e do terceiro ano (P4 e P5).

Com o consentimento à participação, todos assinaram o TCLE que apresentava a natureza da pesquisa, os objetivos, os métodos, a justificativa, os benefícios previstos, os potenciais riscos e o incômodo que esta poderia acarretar. No TCLE também consta a autorização da gravação de áudio, que é confidencial (Apêndice A).

Cada participante foi informado sobre a liberdade de não responder às questões ou interromper a participação a qualquer momento. Além disso, orientou-se que a participação seria voluntária e sem qualquer tipo de remuneração, levando em conta a possibilidade de indenização e/ou ressarcimento por quaisquer danos que, porventura, pudessem ocorrer durante a aplicação da entrevista.

Os sujeitos da investigação são professoras alfabetizadoras da sala de ensino regular de Santa Fé do Sul-SP, que atuam com crianças com TEA, durante o período de alfabetização, elas foram informadas sobre os objetivos do trabalho e, por isso, na pesquisa elas serão representadas por letras e números: P1, P2, P3, P4 e P5.

Zago, Carvalho e Vilela (2003) relatam que as entrevistas são amplamente utilizadas conforme as diferentes perspectivas teóricas. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista é justificada segundo a necessidade decorrente da problemática do estudo, pois esta nos leva a determinadas interrogações sobre o social e a busca por estratégias para respondê-las.

O roteiro de entrevista é composto por perguntas que tem como objetivo identificar elementos que compõem a identidade profissional de alfabetizadoras, compreender a relação entre sua trajetória acadêmica e docente, fazendo emergir fatos relacionados à própria escolha pela docência e da relação com os demais professores ao longo dessa trajetória, somada às dificuldades apontadas desde o início da sua prática docente. Segundo Zago, Carvalho e Vilela (2003, p. 303):

A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões.

O roteiro de entrevista foi dividido em quatro partes: a primeira está relacionada a dados pessoais; a segunda é referente à trajetória formativa, que traz informações acadêmicas e de sua formação; a terceira se refere às suas experiências profissionais e sua trajetória de vida, mostrando um pouco de sua prática, o que é essencial para a formação dessa identidade; e, por fim, na quarta parte são discutidas as percepções a respeito da profissão, na qual pretende-se compreender a relação que o sujeito estabelece com a profissão docente.

Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, e foi feita a análise de conteúdo de acordo com Zago, Carvalho e Vilela (2003), que argumentam sobre a necessidade de se apropriar da entrevista como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. As entrevistas foram feitas em Santa Fé do Sul-SP, com professoras alfabetizadoras que atuam em sala de aula com crianças autistas em 2023.

Com os indicadores definidos de cada entrevista, de forma isolada, foram definidas as construções conceituais dos resultados, baseados na análise de conteúdo e de discurso. A partir destas informações, fez-se o cruzamento das palavras-chave, conduzindo aos resultados. Durante as entrevistas ocorreram imprevistos, como horários não compatíveis, alguns encontros precisaram, por vezes, ser remarcados, bem como alguns cancelamentos por força maior.

5 REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR QUE ATUA COM ALUNOS COM O TEA

Em um mundo “conectado” por completo, onde há informações continuamente por todos os lados, a aula do professor alfabetizador irá concorrer com tudo isso, com cada um dos meios midiáticos. Nesse caso, o professor precisa ser criativo e capacitado, estar sempre um passo à frente, elaborando aulas que se conectem ao seu conteúdo e que sejam bem planejadas, sempre mesclando a prática e a teoria, e utilizando estratégias variadas para que a atenção do aluno seja conquistada.

Nesse prisma, o docente precisa procurar estratégias que levem o aluno a pensar em um mundo novo, o mundo da leitura e escrita, pois aprender a ler e escrever é um grande avanço, e para prosseguir nos estudos o aluno precisará fazer isso com autonomia, realizar descobertas, análises e associações, e precisa aprender a conectar isso com todas as situações do cotidiano.

O TEA afeta diretamente a qualidade do desenvolvimento do aluno. Por isso, geralmente, estudantes com esse transtorno apresentam determinadas limitações, principalmente em áreas como a escrita e a leitura. Isso acontece porque, muitas vezes, o TEA é uma desordem que afeta o comportamento, a comunicação, a interação social, e provoca alterações sensoriais, influenciando diretamente no desenvolvimento desses fatores, e causa um certo déficit em áreas como a da linguagem e em áreas cognitivas, o que explica a grande dificuldade na escola (Cruz; Cruz; Ribeiro, 2023). O professor alfabetizador possui um caminho a percorrer para que essa criança seja alfabetizada.

Com os dados dos perfis dos sujeitos da pesquisa que foram coletados por meio de entrevistas com docentes que atuam na alfabetização de alunos com TEA, seguimos as seguintes etapas: a primeira se relaciona às informações pessoais; seguida da trajetória como educador; as experiências profissionais e a trajetória de vida; e a última etapa revela as percepções sobre a profissão. Neste capítulo, vamos analisar os relatos biográficos dos sujeitos, articulados à pesquisa científica.

O objetivo é mostrar aspectos que confirmem ou contradigam as principais hipóteses norteadoras desta pesquisa: a primeira é que o docente alfabetizador que atua com crianças que possuem o TEA tem sua identidade profissional construída em sua trajetória de vida profissional por meio de elementos que antecedem a própria docência; a segunda é que o seu conhecimento pedagógico é construído através do saber científico e da prática (o trabalho em sala de aula), utilizando sempre aspectos de sua socialização ao longo de sua vida. O Quadro 1 revela as questões relativas às partes I e II do questionário (Apêndice B).

Quadro 1 – Descrição dos participantes

Sujeito	Idade	Formação	Especialização	Tempo de atuação
P1	44	CEFAM, Ciências, Matemática, Direito e Pedagogia	Educação Inclusiva	10 anos
P2	43	CEFAM, Letras e Pedagogia	Psicopedagogia	20 anos
P3	38	Pedagogia	Neuropsicopedagogia e Transtorno do Espectro Autista	Inferior a 5 anos
P4	38	Matemática e Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado, Alfabetização e Letras	7 anos
P5	33	Pedagogia	Libras	9 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação às duas primeiras partes da entrevista, que abrangem os tópicos: dados pessoais, trajetória profissional e tempo de atuação, de uma forma geral, as participantes possuem entre 33 e 44 anos de idade, são professoras e apresentam formações no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), cursaram Ciências, Matemática, Direito, Pedagogia, Letras e contam com especializações em Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, TEA, AEE, Alfabetização e Letramento, e seu tempo de atuação varia entre cinco e 23 anos.

Na construção da identidade do docente, encontra-se elementos decorrentes da trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa. Como citou Dubar (1997 *apud* Costa, 2018, p. 106),

Segundo os processos de formação de identidade não podem ser analisados fora de suas trajetórias sociais, compreendidas aqui como experiências profissionais. Para tanto, existirá uma confluência entre aquilo que o sujeito atribui a si, decorrente de sua biografia, como ações diretas na sua prática profissional e aquilo que será atribuído pelos outros.

Ele ainda continua afirmando que, para esses sujeitos, a própria configuração em que se apresenta a profissão deve ser compreendida. E que esse processo é comunicacional, porque ambos os lados são autônomos, mas estão ligados, pois estão em constante estado de negociação, porque só dessa forma pode haver um equilíbrio. Em sua maioria, os sujeitos da pesquisa apresentam mais de cinco anos de atuação em sala de aula, exceto a P3, que relatou ter ingressado na profissão recentemente. Tardif (2014, p. 70) resume da seguinte forma a relação entre saberes, temporalidade e carreira:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal da vida profissional de longa duração, no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases de mudanças.

Para Costa (2018, p. 109), a carreira é um processo de socialização, carreira essa que foi definida por Tardif (2014, p. 70) como “Fruto das transformações contínuas entre as interações dos indivíduos e as suas ocupações”. Essas transformações não modificam a trajetória dos indivíduos, segundo ele.

Nesse processo de interação, o sujeito incorpora práticas e rotinas institucionalizadas, com uma identificação dotada de normas e papéis de uma realidade social e coletiva de sujeitos que seguem trajetórias sensivelmente parecidas. Reiteramos que o conhecimento que emerge das experiências profissionais são fontes da construção de saberes utilizados no cotidiano, e a formação de uma rotina habitual de trabalho é fundamento para a estruturação da identidade docente, ou seja, a partir de suas vivências pessoais e profissionais, como cada um dos sujeitos da pesquisa se identifica.

No terceiro bloco da entrevista, enfatizou-se as experiências profissionais e as trajetórias de vida, mostrando um pouco da prática, que é essencial para a formação da sua identidade. Se pretendemos conhecer como se constrói a identidade docente dos sujeitos entrevistados, é essencial começarmos pela indagação: “Por que você escolheu ser professor?”. Com isso, transcrevemos alguns trechos das entrevistas: “Na verdade, quando criança eu brincava de dar aulas em uma lousa improvisada que havia no galinheiro de casa e no muro” (P2). “Escolhi ser professora pelo sentimento de gratificação que tenho ao participar do desenvolvimento de outro ser humano, ajudando-o a crescer e a alcançar os seus objetivos, não só academicamente” (P3). “Porque desde nova eu adorava ensinar as coisas aos meus primos, nós brincávamos muito de escolinha e eu sempre gostei muito de ajudar a todos” (P5).

Ao ingressar no CEFAM, eu me identifiquei de imediato com aquele projeto fantástico que formou excelentes profissionais, e ao começar o estágio em sala de aula, tudo aquilo chamou muito minha atenção. Anteriormente, ser professora nunca chamaria a minha atenção nem seria o meu foco, entretanto, desde pequena minha brincadeira favorita já era aquela que envolvia a escolinha (P1).

O primeiro emprego que eu tive foi como Monitora de Informática na Rede Municipal, onde eu trabalhava em uma sala de informática ministrando aulas para alunos que estavam entre as séries do 1º ao 5º ano. Esse contato com as crianças foi me cativando todos os dias, eu via os professores trabalhando na sala de aula, isso foi me conquistando e então eu parti para a área da alfabetização (P4).

Segundo Weber (2019), a identidade docente se constrói no transcorrer da vida deste, partindo dos relacionamentos sociais e profissionais. Assim, para que haja uma compreensão

de como esse processo de identidade se constrói, é preciso ter um conhecimento também sobre os elementos subjetivos da vida dos docentes.

De acordo com Dubar (2020, p. 136), “A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

No íntimo de seus pensamentos, as entrevistas se voltaram ao passado, ao tempo de infância dos entrevistados, para que as perguntas fossem adequadamente respondidas, em especial a seguinte: “Como foi o seu processo pessoal de alfabetização?”, pois questionamentos como esse trazem para si algumas referências ou práticas de seu tempo de escolarização. Quando questionados: “Você traz alguma referência ou práticas de seu tempo de escolarização?”, os entrevistados responderam:

Com certeza, a gente sempre se lembra de nossas professoras alfabetizadoras com certo carinho e amor, nós nos lembramos de como eles nos tratavam, nos lembramos do cuidado e, olhando para trás, eu sinto muita alegria e até hoje tenho a graça de, por vezes, reencontrar os meus professores, mesmo que em idade avançada, e fico feliz que eles lembrem de nós, assim como nós nos lembramos (P1).

Acredito que do período de alfabetização não, porém trago muitas referências de uma professora que eu tive durante a minha escolarização, o nome dela era Maria Emília e lembro que ela era muito amorosa e comunicativa, passava diversas atividades, as vezes sobre um mesmo conteúdo, como eu faço hoje com os meus alunos, e lembro também que em suas atividades nós tínhamos a oportunidade de interagir com ela. Tenho lembranças de uma aula onde ela montou uma televisão de papelão e na parte de trás cabia uma pessoa perfeitamente, portanto ela montou uma ordem de seminários e nós íamos para aquela parte de trás da televisão por ela montada para que apresentássemos os trabalhos como se fossem notícias na televisão, e essa foi uma das melhores aulas dela. Ela costumava dizer que o aluno devia ser o protagonista, e atualmente eu entendo que isso é verdade. Foi tão gratificante esta atividade que eu carrego cada detalhe comigo, e isso é ótimo. Carrego muitas coisas a respeito dessa professora e desse período da minha escolarização. Esses dias eu passei uma atividade em sala de aula que necessitou de um pouco mais de silêncio, então eu reorganizei os alunos alterando o mapa da sala por conta das possíveis conversas, pois se tratava de uma atividade de leitura, e ao fim havia um quebra-cabeças para ser feito, claro, em referência a atividade passada. Nesse dia eu me senti realizada, pois todos eles deram conta, eles colocaram a mão na massa por assim dizer e eles adoraram realizar aquela atividade, algo que me deixou muito feliz, e eu fiquei ainda mais feliz porque eles se empenharam tanto que deixaram de lado as conversas paralelas (P2).

O meu processo de alfabetização foi muito lento, demorei muito para ser completamente alfabetizada, pois a questão da escrita e leitura era difícil demais para mim, fui uma criança que apresentou dificuldades para

compreender as sílabas. Entretanto, tive professoras ótimas e bastante pacientes, que me encorajavam durante todo o processo e é isso que trago na sala de aula, até hoje, para os meus alunos em minha prática docente (P3).

Na época em que eu estudei, o meu processo de alfabetização ocorreu através das cartilhas, lembro muito do Caminho Suave, da repetição das famílias silábicas, há algum tempo atrás a gente aprendia tudo isso através da repetição dessas famílias silábicas. Hoje em dia, tenta-se utilizar diferentes maneiras para ajudar os alunos, por meio do sistema fonético que é o atual modelo e, dessa forma, temos que ter um olhar diferenciado para a criança e para o que ela precisa, seja o fonético ou a repetição, precisamos olhar o contexto da criança para ajudar ela (P4).

Me ajudou bastante, felizmente eu tive ótimos professores. Guardo recordações de minha professora do primeiro ano, pois o jeito dela sempre me encantou, ficou gravado em minha memória, o modo que ela me ensinava....eu cheguei a fazer, com os meus alunos em sala de aula, um livrinho para o auxílio na leitura, como essa professora fez comigo, em minha época de escola, o qual levávamos para casa (P5).

Berger (2002, p. 171 *apud* Costa, 2018, p. 102) postula que quando nos identificamos com outros profissionais, observamos suas atitudes e o seu papel, e de certa forma nós nos apropriamos de sua identidade. Se os sujeitos identificam suas ações como parecidas com as de seus professores, eles passam a se identificar como tal. Dubar (2020, p. 139) revela que [...] “a interiorização ativa, à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. Ela só pode ser analisada no interior das trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidade para si’”.

Com relação à questão “O que a levou a se tornar professora alfabetizadora?”, obtivemos os seguintes depoimentos: “Foi a oportunidade de fazer o bem de forma direta e duradoura a capacidade com que os alunos adquirissem as habilidades de leitura e escrita” (P3).

Foi o encanto, a emoção em ver a criança que iniciou o ano, por vezes, mal sabendo escrever e, de repente, pegando o lápis e escrevendo textos. Por conta do trabalho ao longo do ano, a criança termina o ano letivo lendo e escrevendo, e isso é maravilhoso. Eu acredito que tenhamos, na alfabetização, um retorno muito rápido e podemos ver de perto o progresso da criança, a sua descoberta pela escrita e é tudo fascinante e de encher o coração (P1).

Eu trabalhei 16 anos na Educação Infantil, alternando entre as séries do Pré I e Maternal II que eram as salas com que eu mais me identificava, porém trabalhei um tempo na cidade de Rubinéia e, nesse tempo, tive a oportunidade de dar aula para o 1º ano do Ensino Fundamental I, onde me encontrei ainda mais e achei bastante satisfatório. Após isso, a vida deu algumas voltas e eu acabei vindo trabalhar na cidade de Santa Fé do Sul, mas ainda mantive a paixão pelos anos iniciais do Ensino Fundamental I, pois na Educação Infantil você precisa ser um pouco mais “mãe”, enquanto eu sempre quis fazer um papel mais de professora mesmo, e foi nesse momento que pensei

que eu poderia me dar o direito de, 16 anos depois, terminar minha carreira trabalhando com as séries do Ensino Fundamental I. A primeira série do Ensino Fundamental I com que eu trabalhei, após esse período, foi o 3º ano, no qual eu trabalhei durante 2 anos (os dois anos de Pandemia), pois achei ser mais fácil dar continuidade em uma série onde eu já havia trabalhado anteriormente, principalmente por que estávamos em período pandêmico, porém, quando aquele período terminou eu decidi fazer uma loucura por algo que eu gostava, que era voltar para a primeira série do Ensino Fundamental I, no caso, o 1º ano (P2).

Eu pensei em fazer a diferença na vida de uma criança, em enxergar o seu potencial. Nós aprendemos diariamente com elas, e devemos conduzi-los a entender o processo da leitura e da escrita para que, no futuro próximo sejam cidadãos melhores (P4).

Bem, como mencionado, eu sempre gostei muito de ensinar as pessoas, de ajudá-las e isso tem tudo a ver com a alfabetização, com o processo de ensino-aprendizagem...dessa forma, os caminhos foram me levando até aqui (P5).

A alfabetização vem sendo trabalhada em uma perspectiva de letramento, o que Soares (2005, p. 50) designa como “O conjunto de conhecimento, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Enquanto a alfabetização, no seu sentido próprio, seria “O processo de aquisição do código escrito das habilidades de leitura e de escrita” (Soares, 2011, p. 15 *apud* Queiroz; Ferreira, 2018, p. 7).

Ser professor alfabetizador no mundo contemporâneo nos remete a um contexto de inúmeros desafios, principalmente devido ao impacto da pandemia de covid-19 que, dentre outras coisas, causou diversas dificuldades na área da linguagem, como a leitura e a escrita, entre os alunos. Por conta disso, atualmente, eles apresentam também dificuldades em âmbitos como o social, devido à ausência de rotina na vida deles no período pandêmico. Tudo isso é refletido na aprendizagem, porque a vida dentro e fora da escola estão inteiramente ligadas (Santos *et al.*, 2022).

Ao perguntar às docentes se elas já haviam participado de cursos de especialização para se tornarem professoras alfabetizadoras e cursos de formação continuada para alunos com o TEA, elas responderam que sim, mencionando, inclusive, cada um deles, e todas disseram que alguns cursos são oferecidos pelo próprio município para os professores, por exemplo, alguns deles foram: Letramento e Alfabetização, Prática e Vida, Práticas de Alfabetização, e Ensino e Aprendizagem dentro do Contexto Escolar. Essas respostas reafirmaram o papel do docente, que deve sempre continuar estudando e se especializando, procurando capacitação e melhoria na qualidade do seu ensino, tentando melhor desenvolver sua prática dentro de seu cotidiano. Fumegalli (2012, p. 40) afirma que:

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto da modernidade, tornando-o cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem.

Podemos observar, entretanto, com relação à pergunta “Já participou de alguma formação continuada para realizar o atendimento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista?”, apenas P3 respondeu “sim” e contou que fez especialização em TEA, enquanto as outras professoras apenas fizeram cursos com uma carga horária pequena, e enfatizaram o desejo de participar, tanto de cursos como esses quanto de especializações mais complexas, por exemplo, a formação ideal em TEA. “Já participei de cursos de Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Ensino e Aprendizagem dentro do contexto escolar e O autismo e as dificuldades de aprendizagem” (P3). “Ainda não tive a oportunidade de fazer uma Formação Continuada em Atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista” (P4).

Sim, mesmo antes de possuir em minha sala de aula alunos com o transtorno eu já havia feito, pois com o constante aumento desses alunos em sala, passou a haver uma necessidade de especialização e de atendimento em sala de aula. O número de alunos com necessidades especiais, em especial alunos com o Transtorno do Espectro Autista, está crescendo de forma considerável (P1).

“Eu fiz apenas um curso, ou seja, não cheguei a realizar uma Formação Continuada, o curso que eu fiz ocorreu em uma palestra, que aconteceu num evento da Jornada PEI que trabalhou criança com o Transtorno do Espectro Autista e outros assuntos bastante delicado e interessante, porém eu acho que esses cursos deveriam ser oferecidos com maior frequência e deveriam ser de mais fácil acesso, ao menos para as professoras alfabetizadoras. Os cursos que são oferecidos funcionam assim...se for de a vontade do professor fazer, então ele o faz, o que significa que tudo depende de sua autonomia e iniciativa, mas para que isso aconteça, o governo ou o município deve primeiro oferecer o curso em questão (P2).

Nós sempre fazemos cursos para estar nos ajudando no trabalho com as crianças com o Transtorno do Espectro Autista em sala de aula. Temos também a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que nos dá um enorme suporte em cada uma das atividades e em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula (P5).

Segundo Pimentel (1999, p. 31),

Se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, [...]

requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Na sociedade moderna, muitos são os desafios para o indivíduo que exerce uma profissão como a da docência, ou seja, aquele professor que tem uma formação extra, que está sempre se aperfeiçoando, aprimorando-se, porque é o trabalho desse docente que perpassa os âmbitos sociais, econômicos e pedagógicos, e contribui diretamente para que haja uma sociedade melhor, menos desigual. É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (Libâneo, 1998).

Ao perguntarmos sobre as suas formações: “De todas as formações que você participou, o que você considera como aprendizado imprescindível?”, de uma forma geral, eles responderam que cada uma dessas formações forneceu conceitos, tanto teóricos quanto práticos, necessários para a sua atuação em sala de aula. “Eu acredito que a prática, em si, é o que mais nos capacita, essa vivência cotidiana” (P1). “Eu acho que tudo acrescenta algo e faz com que a gente trabalhe melhor em nossa prática, seja maneiras novas, ideias, tudo na verdade é um aprendizado imprescindível” (P2). “Eu aprendi a importância do reconhecimento das letras e seus sons (fonemas) e que isso é a base da leitura e da escrita, e se você sabe disso, você sabe todo o processo de alfabetização” (P3). “Independentemente da formação, minha opinião é que o mais importante são as palestras, as demonstrações do que se faz na prática é o que nos ajuda no processo da docência, no dia a dia, principalmente com as crianças com o TEA” (P4). “Um curso que eu fiz, há alguns anos, em especial, onde os apresentadores enfatizaram a dinâmica do ambiente escolar e uma dinâmica simples que fazem a diferença, por exemplo, mudar as carteiras em sala de aula, fazer círculos” (P5).

Atualmente, o grande desafio para os cursos de formação de professores é proporcionar conhecimento que possa provocar novas ideias para a compreensão das situações distintas de ensinar. Essas declarações corroboram o que Tardif (2000, p. 61) destaca:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos na Universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação para os professores da profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar.

Os saberes dos professores também são adquiridos por meio de suas experiências pessoais, de saberes aprendidos com docentes mais experientes e outras fontes externas. O saber docente não é obtido apenas de suas formações, tampouco de sua formação inicial, a Pedagogia, mas de toda a complexidade da vivência do professor.

Dubar (2005) acredita que a identidade é você se enxergar como indivíduo, olhar o seu histórico e tudo o que viveu, acolheu durante a sua trajetória, e fez você ser a pessoa que você julga que é, mas para além disso, entender que você é essa pessoa que julga ser, quando as outras pessoas ao seu redor te olham e te reconhecem como você.

Por fim, na quarta parte da entrevista são discutidas as percepções a respeito da profissão, e pretendeu-se compreender a relação que o sujeito estabelece com a profissão docente. A primeira pergunta destaca quais são os maiores desafios na atuação como professor alfabetizador.

Eu acredito que o maior desafio é o fato de estarmos diante de tantas diferenças, e dificuldades, principalmente entre as salas de aula, e é valioso, mas as dificuldades existem...por exemplo, quando encontramos um aluno “distante”, aquele em que não conseguimos chegar até ele, nem fazer com que ele, de fato, aprenda [...] (P1).

Um dos maiores desafios é o fato de a sala de aula estar sempre lotada, porque isso complica o nosso trabalho, principalmente o trabalho de um professor alfabetizador, portanto, infelizmente a mesma atenção nem sempre é dada para todos os alunos, e isso dificulta todo o processo, pois sabemos que devemos trabalhar individualmente também (P2).

Um dos grandes desafios em sala de aula é a diversidade existente, pois nem todos os alunos estão no mesmo nível, tanto de leitura quanto de escrita, portanto, eu tenho que adaptar as atividades e conteúdo, e entender que cada aluno possui o seu próprio tempo de aprendizagem (P3).

Na minha opinião, é em saber como trabalhar de forma diferenciada com cada um dos distintos perfis que existem na sala de aula. No ambiente da sala de aula nós temos diversos alunos com diversas características e que vem de contextos diversos, é necessário a parceria das famílias e a valorização profissional também (P4).

Hoje em dia, no período pós-pandêmico, a docência apresenta, por si só, um grande desafio, pois as crianças apresentam uma defasagem muito grande no ensino, causada por esse período, e as famílias parecem não estarem assíduas como antes. As crianças, além disso, se esqueceram do ambiente escolar e de como é estar ali, com os professores e sua rotina escolar. Todos esses fatores fazem com que, por si só, esse período seja desafiador (P5).

Em seu cotidiano, o professor se depara com muitas diversidades em sala de aula, e o importante é envolver essa diversidade no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Para

atuar diante desses desafios, eles manifestam diferentes saberes necessários para um bom desempenho perante seus alunos. Quando questionados, eles responderam que o que diferencia o professor alfabetizador que atende alunos com o TEA dos demais é, de uma forma geral, um olhar sensível e diferenciado que só o professor alfabetizador com essa especialização possui. Vejamos alguns dos depoimentos: “Eu acredito que todos nós devemos ter uma grande empatia com as crianças e, acima de tudo, trabalhar com elas, que devemos ter percepção apurada sobretudo...” (P1). “Eu acredito que, em primeiro lugar, o professor deva estar aberto para aprender, ter paciência...” (P2). “Um olhar sensível e diferenciado, [...] há mais dedicação” (P5).

Cada criança, principalmente as com o TEA, é única e diferente, e apresenta necessidades e características individuais. É importante que o professor alfabetizador esteja disposto a descobrir isso e a conhecer o aluno por completo, buscando estratégias e abordando coisas de uma forma que vão de encontro com os interesses em particular da criança (P3).

Quando pegamos uma sala que é inclusiva, isso exige uma mudança na nossa prática pedagógica, exige a participação maior da família e o apoio dos outros profissionais que atendem essa criança, por exemplo: a psicóloga, a psicopedagoga e afins. Tudo isso é de suma importância para que seja feito um bom trabalho com essa criança, para que desenvolva o seu cognitivo, o social e as habilidades motoras. Já os demais professores, os que não tem o aluno com necessidades especiais, eles podem focar apenas no processo de alfabetização em um contexto geral (P4).

O aluno com TEA requer do professor um olhar sensível, que possa compreendê-lo em suas peculiaridades e que consiga lidar com as heterogeneidades apresentadas pela inclusão no contexto de sala de aula. Segundo Cunha (2015, p. 22),

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significa não somente generalizar o aprendizado, mas faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar.

O professor alfabetizador, apesar de enfrentar muitas dificuldades com o processo de adaptação e ensino de alunos com TEA, deve sempre estar atento aos sinais que a criança apresenta para tornar suas práticas significativas, aumentando, assim, a qualidade de aprendizagem da criança. O primeiro passo é sempre descobrir o que o aluno gosta de fazer e entender de onde ele veio e, a partir destas descobertas, traçar estratégias para o ensino. Quando o aluno está motivado, é mais fácil trabalhar, pois sua mente está focada, mesmo diante dos desafios da tarefa.

Quando questionadas sobre suas experiências profissionais e como elas contribuíram para a sua atuação alfabetizadora com crianças com o TEA, as professoras responderam:

Com certeza, eu tive um longo tempo de experiência na Educação Infantil e toda essa experiência me fez perceber que por trás do Transtorno do Espectro Autista existe uma criança, uma criança como qualquer outra, então, aquelas atividades que são trabalhadas na Educação Infantil, por exemplo, de coordenação motora, ou as atividades sobre os fonemas...elas são necessárias para a pré-alfabetização do aluno, e funcionam com qualquer criança, só precisam ser adaptadas... tudo é uma base para fornecer aos alunos essa ajuda (P1).

Eu acredito que sim, o que não pode faltar é amor e, quanto ao resto, com jeitinho a gente segue em frente. Eu, como docente, procuro sempre explicar o conteúdo aos meus alunos quantas vezes for necessário e de formas diferentes e, se, por acaso, não der certo, eu explico o mesmo conteúdo por meio de outras atividades. Muitas vezes, ouvimos outros professores, até mesmo dentro da escola onde trabalhamos, comentando a respeito das estratégias que usam em sala de aula e, é quando vemos que também podemos usar em nossas aulas, por isso eu costumo dizer que dar aula é um ato de equipe na verdade... (P2).

Eu não tenho muita experiência na área da alfabetização, por isso, para mim, esse processo está sendo um pouco desafiador, mas sou alguém que, constantemente, busca estratégias e adaptações que podem ser feitas para que eu possa ajudar os meus alunos, principalmente no processo de aprendizagem de leitura e escrita e, busco, também, compreender as necessidades individuais dos alunos, ter paciência e flexibilidade, lembrar sempre que a criança avança de acordo com o seu próprio tempo, por isso é preciso respeitar esse retorno deles (P3).

Depois que eu entrei na área da alfabetização, eu percebo, todos os anos, que o número de alunos com necessidades especiais inclusivas nas salas de aula está aumentando, isso me causou dificuldades a princípio e fez com que, quando acontecesse em minha sala de aula, eu fosse atrás de mais informações e obtivesse mais experiência para me ajudar em meu dia a dia. Eu fiz uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, atualmente, estou ingressando em uma outra Pós-graduação na área de Psicopedagogia para que eu possa obter ainda mais ajuda nesse processo de alfabetização com crianças que se enquadram na categoria “inclusiva” (P4).

Sim, na verdade, todas as nossas experiências, quaisquer que sejam elas, contribuíram e contribuem para o nosso trabalho em sala de aula. Com minhas experiências, por exemplo, eu consigo conhecer melhor os meus alunos e entender cada um deles. Estou sempre buscando novas formas de trabalho, formas que fazem com que eu me aproxime do aluno, pois é um dos nossos objetivos (P5).

O professor se baseia em suas experiências de vida, as usa como fonte de inspiração. O próprio passado do docente o possibilita analisar o seu presente e, nele, fazer a diferença, as

associações que vamos construindo ao longo da vida, fazem parte da nossa identidade.

Conforme Tardif e Lessard (2005, p. 66),

Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes em tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir de qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiências vividas são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais.

O cotidiano escolar possui rituais que se repetem diariamente: a organização da entrada dos alunos, o deslocamento dos diversos espaços, as rotinas em sala de aula, o recreio, as aulas em espaços diferenciados na escola, e a saída ao final da aula são exemplos de rituais que se repetem e favorecem a apropriação escolar da criança com TEA.

Perguntamos às docentes como se viam e se reconheciam, sendo professoras alfabetizadoras de alunos com o TEA, e obtivemos as seguintes respostas:

Eu me encontro, ali, naquele momento em que converso com a criança que possui necessidades especiais e acho que ela não está prestando atenção, pois nem sempre eles olham nos seus olhos, e é aí que percebo que me engano, pois sempre que faço uma pergunta eles me respondem corretamente e, isso me faz pensar que tenho muito a aprender com eles, e é então que olho no seu rostinho e vejo algo fantástico (P1).

“Eu acredito que eu ainda precise melhorar muito, principalmente porque acredito que todos precisam (e devem), em especial os professores. Eu também queria, por mim, ser melhor. No momento, estou aprendendo mais e mais no próprio dia a dia, infelizmente tenho uma rotina corrida e entendo que preciso fazer mais cursos de especialização, porém não tenho tempo e, eu também, em particular, atuo na igreja.” (P2)

Então, como eu não tenho tanta experiência nessa área, me considero em um constante processo de aprendizagem, apesar de acreditar que todo professor também está a todo momento. Portanto, posso dizer que aprendo um pouquinho sequer todos os dias e, essas coisas que aprendo, me ajudam em minha vida profissional e, afinal, é com o tempo mesmo que construímos nossas experiências (P3).

Ultimamente, há a inclusão nas escolas através de ações, projetos etc., principalmente dentro das salas de aula, e estou sendo atraída cada vez mais por essa área, por isso, estou me especializando através de cursos e etc., e fazendo o que o que for necessário para que eu possa identificar os fatores

que favorecem os alunos, as melhores estratégias para usar com eles em sala de aula, conhecer o contexto de onde eles vieram e sua realidade (P4).

Eu vejo como um desafio, um desafio do qual eu faço parte e quero continuar fazendo, principalmente porque acredito que estamos sempre dispostos a aprender um pouquinho mais e, dessa forma, melhorar cada vez mais (P5).

A inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino vem crescendo cada vez mais, e muitas vezes os professores não se sentem preparados para atuar com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito Cunha (2015, p. 55) salienta:

O exercício de um bom professor começa pela observação. E, para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes comumente não notados.

Ao observar o aluno, o professor consegue detectar a sua real necessidade e, a partir disso, pode melhorar a qualidade de seu próprio trabalho, planejar-se, orientar esse estudante, em especial o aluno com TEA. Foi perguntado com qual frequência eles se reuniam com os professores da sala de recursos (sala de AEE) para falarem a respeito de seus alunos com o TEA, e obtivemos as seguintes respostas:

Constantemente estamos em contato, sempre que a professora da sala de recursos está presente na escola nós conversamos, trocamos ideias e experiências e conversamos se, por acaso, ocorre alguma situação na escola em período em que ela não esteja, às vezes, eu mando até mesmo por mensagem, mas nós nunca perdemos o contato. Toda essa troca de informações entre as professoras é importante, é um embasamento enriquecedor para a prática que auxilia o desenvolvimento do aluno. O professor da sala de recursos (AEE) é especialista nesse assunto, principalmente pelo fato de ele se aperfeiçoar, de acordo com a necessidade, ao longo de sua carreira e, além disso, esse professor tem uma especificidade, ou seja, ele está ali para aquilo, por isso deve estar sempre atualizado sobre aquele tema (P1).

A professora do AEE também é minha amiga, particularmente, e é muito atuante. Tudo o que eu preciso eu conto com ela, e sei que posso contar, afinal ela está sempre pronta para ajudar, e ela sempre foi assim (P2).

Sempre que posso, eu converso com a professora da sala de recursos (AEE) e sobre o que estou trabalhando em sala de aula, sobre as alterações de comportamentos dos meus alunos com o TEA no ambiente escolar, o interesse ou o desinteresse por parte deles, que avalio por meio das atividades escolares, e também peço o apoio dela quando necessário. Esse vínculo é muito importante para a elaboração em conjunto das atividades, seja em equipe ou aquelas individuais, e deve ser trabalhado sempre junto entre as duas professoras, da sala regular e do AEE (P3).

Sempre que possível, pois a professora que faz parte da sala de AEE da escola onde eu atuo trabalha em um horário diferente, pois existe o horário específico da sala de recursos, por isso fica um pouco mais difícil existir esse contato. Entretanto, conversamos sempre que possível, por exemplo, durante a reunião do HTPC, onde estamos em horário de trabalho pedagógico coletivo e que acontece uma vez por semana, pois possui uma duração de mais ou menos duas horas aulas, ou no conselho de classe, onde também nos reunimos e conversamos a respeito dos alunos (P4).

Nos reunimos uma vez por semana e conforme ele se desenvolve, nós precisamos nos reunir, por vezes, até fora desses períodos de reunião e em períodos de menor tempo, e sempre estamos observando a evolução de cada um, de perto, porque tudo dependerá disso. Às vezes, a depender dessa evolução, nós nos reunimos até mesmo uma vez a cada quinze dias (P5).

Discutir a importância do trabalho em pares. Na educação especial isso é imprescindível, já que o professor de AEE, além de especialista, é quem tem maior contato com a família e outras instituições, como as de saúde, por exemplo. Segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 38), a educação especial na perspectiva da inclusão escolar TGD ressalta:

A apropriação do conhecimento a respeito do transtorno global do desenvolvimento (TGD) e das práticas educacionais propiciadoras de desenvolvimento das competências sociocognitivas destes alunos precisa ocorrer tanto pelo professor da educação básica quanto do AEE. Entretanto, é preciso que se compreenda que o desenvolvimento dessas competências ocorre no âmbito do ambiente escolar com a turma em que o aluno se encontra incluído. As necessidades decorrentes do TGD no cotidiano escolar demandam estratégias absolutamente articuladas com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção. O professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias do cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e de cada escola.

Para concluir as entrevistas, perguntou-se às participantes como é o relacionamento deles com a família e com a equipe multidisciplinar da escola que atua com as crianças com TEA, e como eles acreditam ser vistos pela família, sendo professoras alfabetizadoras no atendimento de alunos com TEA, e recebemos as seguintes respostas:

A família deixa a desejar, particularmente...eles poderiam estar mais presentes. Tenho alunos que também fazem acompanhamento com a psicoterapeuta, com a psicóloga, mas não há esse contato com a mãe, ela não é muito presente, infelizmente...Em relação a família, como eu já havia dito, então, ela não é muito presente, então é um mistério como eu sou vista (P5).

Eu percebo que a família cobra muitas coisas da escola, dos funcionários, então joga muito a responsabilidade nela, cobrando atividades diferenciadas o tempo todo e o trabalho individual apenas, mas a família nunca entende que

os professores possuem uma determinada dificuldade em realizar esse trabalho com todos os alunos por conta do grande número de alunos. Já a equipe multidisciplinar não tem muito contato com esses alunos que necessitam de inclusão, porque infelizmente esse contato entre nós, professores da sala de aula, e eles ainda não foi feito, e não há, ainda, portanto, esse trabalho em conjunto com a escola e sua equipe. Eu sinto que tenho uma grande responsabilidade e não tenho apoio por parte dessa família (P4).

O meu relacionamento com a família é pautado na comunicação aberta, respeito, empatia e colaboração, pois eu procuro sempre compartilhar as necessidades e o progresso do aluno com eles...o vínculo entre nós, docentes, a família e a própria instituição (a equipe multidisciplinar) que atende a criança com TEA é primordial. Acredito que eles me vejam como alguém empenhado em ajudar os seus filhos a alcançar os seus objetivos (P3).

Eu acredito que sou vista como uma boa profissional, ainda não tive nenhuma reclamação, e sempre trago a família para perto de meu ensino e do próprio aluno, também tento fazer com que eles sejam presentes e tenho bastante progresso, por isso, acho que eu esteja indo muito bem. Além disso, não sou do tipo que desiste, tampouco que não conversa e não tem uma comunicação com a família, portanto, se eu preciso de algo e eu não sei, é para eles que eu vou perguntar, com certeza (P2).

É muito legal, a gente tem a satisfação das famílias dos alunos com o TEA serem presentes e participativos, são famílias que felizmente sempre buscam informações, conversam com a equipe e fazem com que aconteça uma troca, e às vezes nos encontramos para abordar assuntos necessários com relação a esses alunos e ver o que é melhor para cada uma das crianças...Novamente, eu digo que sou muito abençoada, pois todos sempre demonstram muita confiança em mim e gratidão por meu trabalho, e eu fico feliz porque percebo que estou apresentando resultados e passando credibilidade, e essa confiança que a família passa aos professores é fundamental para que a gente consiga fazer dar certo e, assim, dar frutos. Graças a Deus acredito sim que sou vista com bons olhos (P1).

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é por meio do contexto familiar que se constroem pessoas, onde se aprende a enfrentar e superar os desafios cotidianos, fortalecendo a autoconfiança, superando muitos obstáculos presentes na diversidade da inclusão.

Família e escola reconheceram que o apoio aos processos de ensino e de aprendizagem e a socialização das crianças com TEA ainda precisam ser sistematizados. Para tanto, faz-se importante desenvolver programas com equipes multidisciplinares que trabalhem na construção de grupos de apoio, instrumentos e outros recursos que considerem a singularidade de cada criança e suas limitações, além dos recursos da família e do professor, e que busquem viabilizar o fortalecimento e a consolidação da relação família-escola no processo de inclusão (Cabral; Falcke; Marin, 2021, p. 505).

De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p. 25), a educação especial na perspectiva da inclusão, a relação da escola, dos profissionais que atendem a criança com TEA, e sua família devem ter:

O reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagens, em prol da autonomia, e a convicção na possibilidade de se exercer esse papel junto à criança com TGD são fundamentais na relação inicial com a família, no sentido de sustentar a permanência da criança na escola desde o início e o estabelecimento de vínculo de confiança com os familiares. Desde o início, é importante que tanto a escola quanto a família tenham a compreensão de que nem todos os dias tudo vai dar certo. Além disso, os profissionais da escola necessitam observar os progressos que a criança vai conquistando do ponto de vista da própria criança. [...] A escola precisa estar em permanente interlocução com a família. Além de todos os benefícios inerentes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de relações que já haviam sido superadas.

A união entre a escola e a família propiciará ao aluno com TEA um melhor aprendizado, direcionando o processo de autonomia. O autismo na escola é uma realidade cada vez mais presente e observada pelos professores, levando-os à necessidade de conhecer as diversidades e especificidades que se apresentam no aluno com TEA, para, assim, utilizar as metodologias adequadas para cada caso de intervenção. É preciso considerar a existência de metodologias de ensino apropriadas ao funcionamento de uma escola inclusiva, porque é por meio delas que o professor consegue suporte para inserir o aluno com TEA em um contexto social e obter resultados satisfatórios no seu processo de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigou-se a constituição da identidade profissional do professor alfabetizador que atua com alunos com TEA, quais transformações podem ocorrer em sua atuação devido às peculiaridades da docência e suas influências para a construção de sua identidade. Além disso, identificar elementos dos dois processos identitários, o biográfico e o relacional, na constituição da identidade social dos professores que atuam na inclusão dos alunos com TEA e compreender a trajetória de formação anterior à docência e as representações dessa formação quanto à docência no presente.

Numa abordagem qualitativa, esta pesquisa foi desenvolvida a partir da revisão de literatura sobre o tema e de entrevistas semiestruturadas acerca da identidade do professor alfabetizador que atua com crianças autistas. Trata-se de uma investigação qualitativa de procedimento documental e bibliográfico. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado com professoras alfabetizadoras que atuam com crianças autistas.

O estudo seguiu duas fases: 1 - pesquisa bibliográfica: feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, possibilitando à pesquisadora conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Severino, 2007); 2 - entrevistas semiestruturadas: buscou-se um aprofundamento no tema, de forma a responder seu problema, aplicando entrevistas semiestruturadas com cinco professoras alfabetizadoras atuantes com alunos com TEA em quatro escolas da rede municipal de educação de Santa Fé do Sul-SP. O roteiro de entrevista semiestruturado foi elaborado com base nos conceitos científicos sobre a temática, identificando, previamente, os itens importantes para alcançar a resposta do problema da pesquisa.

Quando tratamos de identidade, tocamos em construção, desconstrução e reconstrução constantes. Estes são marcadores sociais que vamos acumulando, para dizer quem somos, como queremos ser reconhecidos e aceitos, e como e de onde queremos fazer parte do contexto, uma parte depende de nós, e a outra depende dos outros. É só nessa somatória que a identidade acontece, só nesse encaixe entre as partes que poderemos nos identificar individual e coletivamente. A nossa identidade é um conjunto de origem, o que fazemos e aquilo que representamos para os outros, e estamos em constante movimento, nós somos aquilo que nos constitui socialmente, simbolicamente, somos um processo que não finda.

Esta pesquisa buscou compreender e analisar a identidade de professoras alfabetizadoras de crianças com TEA e qual o olhar que esse professor possui sobre a docência, ou quais habilidades e conhecimentos, prévios ou desenvolvidos ao longo de sua própria prática, foram

e são necessários para concluir, ou seja, para se alfabetizar com sucesso; com o objetivo de destacar a identidade do professor alfabetizador na área da inclusão, diante de questões fundamentalmente sociológicas e pedagógicas.

Esta análise teve como foco o saber docente como a junção de vários saberes, os saberes que são adquiridos mediados por experiências pessoais e acadêmicas, seja por meio do contato com professores mais experientes ou por meio de outras fontes. Ressalta-se também a habilidade para lidar com diferentes tipos e níveis de aprendizagem e as dificuldades existentes, principalmente em alunos com TEA, bem como as especificidades desses alunos e o conhecimento que é necessário sobre as fases do desenvolvimento da criança com algum transtorno, para que o docente possa direcionar melhor as atividades, considerando as necessidades individuais e o tempo de cada criança.

Assim, o professor se sente realizado ao ver seus alunos lendo ou escrevendo, e o ajuda com sua independência e autonomia, e é importante salientar essas características para analisar uma particularidade própria do professor alfabetizador, obtida por meio de seu percurso identitário, ou seja, o trabalho que ele faz em sala de aula, no caso, nas classes de alfabetização de alunos com TEA.

No depoimento de cada uma das professoras, foi possível identificar o que é particular, ou seja, único em seus próprios caminhos e contextos, pessoal e profissional, bem como o que é comum e partilhado entre todas as alfabetizadoras que atuam com alunos com TEA. Nas palavras de Dubar (1997, p. 104 *apud* Slavez, 2012) “Não há identidade sem alteridade [...]”, o que supõe o reconhecimento do outro pelo profissional, ou seja, “[...] Eu só sei quem eu sou através do olhar do outro”.

Esta investigação mostrou que as professoras alfabetizadoras que atuam com alunos com TEA, mesmo dominando os conceitos científicos, precisam de apoio por parte da instituição, da equipe multidisciplinar, por exemplo, a terapeuta ocupacional, a psicopedagoga e a psicóloga, e do próprio aluno e da família, obtendo a continuidade escolar, para que exista a autonomia no processo de alfabetização. Neste caminho, os professores, as instituições, a equipe multidisciplinar e a família são essenciais para a constituição do sistema escolar que atua com alunos com o TEA.

Finalmente, resta acrescentar que a análise da identidade das professoras alfabetizadoras que atuam com alunos com TEA permite detectar os fatores que intervêm nessa identidade e ajudam a pensar em suas implicações para o desenvolvimento de suas práticas, que corroboram a necessidade de orientar e/ou direcionar melhor esses professores.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. E. *et al.* Patterns of atypical functional connectivity and behavioral links in autism differ between default, salience, and executive networks. **Cerebral Cortex**, Bethesda, v. 26, n. 10, p. 4034–4045, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26351318/>. Acesso em: 10 set. 2023.

ALMEIDA, I. C. A. **Alfabetização de alunos com transtornos do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores.** 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/892/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20VERS%c3%83O%20FINAL%20-%20entrega%20CD.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ALVES, D. E. **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina.** 2016. 53 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173085/TCC...%20Biblioteca%20da%20UFSC.%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 dez. 2023.

APA. **Diagnostic and statistical – APA.** Manual of mental disorders. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BARCELOS, K. S.; MARTINS, M. F. A. Formação de professores e as práticas pedagógicas voltadas para inclusão de criança com autismo: um levantamento bibliográfico. *In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA*, 4., 2018, Dourados. **Anais [...]**. Dourados, v. 3, n. 3, p. 82–83, 2019. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5729>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, Washington, v. 20, n. 2, p. 107–128, 2004. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-12888-001>. Acesso em: 30 maio 2023.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: MEC, 2010. 9 v. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43219/1/2010_liv_jfbelisariofilho.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

BEZERRA, A. L. N.; BEZERRA, S. S. A construção da identidade docente e a formação profissional. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: CONEDU, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID4544_01092020135749.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (org.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.* Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21–39.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Razões, princípios e programas.** O plano de desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 7–38, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hR49zmS83L6KXLyqVfpLvjt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

BROCCO, A. K.; ZAGO, N. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

CABRAL, A. B. **Concepções de professores acerca de práticas de alfabetização.** 2017. 43 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/15196/1/PDF-%20Alinne%20Barbosa%20Cabral.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0156, p. 493–508, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. The teacher research movement: a decade later. **Educational Research**, Washington, v. 28, n. 7, p. 15–25, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1176137>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COSTA, A. A. **O processo de construção da identidade de professores atuantes no instituto federal de educação**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/106087>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CRUZ, R. S. R.; CRUZ, J. E.; RIBEIRO, M. S. O transtorno do espectro autista e a inclusão escolar: reflexões acerca das práticas pedagógicas e da atuação docente enquanto mediadoras do processo de ensino. **Revista FT**, Rio de Janeiro, ed. 121, 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-transtorno-do-espectro-autista-e-a-inclusao-escolar-reflexoes-acerca-das-praticas-pedagogicas-e-da-atuacao-docente-enquanto-mediadoras-do-processo-de-ensino/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DAY, C. Innovative teachers: promoting lifelong learning for all. *In*: ASPIN, J. C. D.; HATTON, M.; SAWANO, Y. (ed.). **International Handbook of Lifelong Learning**. London: Kluwer, 2001. p. 473–500. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227193923_Innovative_Teachers_Promoting_Lifelong_Learning_For_All. Acesso em: 10 jun. 2023.

DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform., standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. **Teaching and Teacher Education**, Washington, v. 21, n. 5, p. 563–577, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05000351>. Acesso em: 24 abr. 2023.

DIAMOND, A. Executive functions: insights into ways to help more children thrive. **Zero to Three**, Washington, v. 35, n. 2, p. 9–17, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125265>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DIAMOND, A.; LING, D. S. Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. **Developmental Cognitive Neuroscience**, [S. l.], v. 18, p. 34–48, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Conclusions-about-interventions%2C-programs%2C-and-for-Diamond-Ling/4c3e9ee41f6b81cbc8060aade5ebfcd8fee9f125>. Acesso em: 30 out. 2023.

DUBAR, C. Social trajectories and identity forms: Some conceptual and methodological considerations. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nxe5sc0>. Acesso em: 2 jul. 2023.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017. 6 v.

FONSECA, H. V. **História de vida de uma professora de alunos com autismo: constituição da identidade profissional**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade

Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em:
<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1926/1/Texto%20completo%20Hellen%20Fonseca%20-%202009.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

GARCIA, C. M. Estudio sobre estratégias de inserción profesional em Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 19, p. 101–144, 1999. Disponível em:
<https://doi.org/10.35362/rie1901056>. Acesso em: 2 jun. 2023.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85–95, 1996. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GOMES, M. M.; SILVA, S. R. A. M.; MOURA, D. D. de. A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 25, 2019. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/25/a-importancia-da-familia-para-o-sujeito-portador-de-autismo-a-educacao-e-a-formacao-docente>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GRÜTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 3, p. 2–23, 2019. Disponível em:
<https://www.proquest.com/openview/93bfade1ff4261b38d51751646782a6f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>. Acesso em: 2 jul. 2023.

HAIR JUNIOR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. **Teacher's professional lives: aspirations and actualities**. London: Falmer Press, 1996. Disponível em:
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=587438](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=587438). Acesso em: 10 abr. 2023.

HARGREAVES, D. H. Road to the learning society. **School Leadership and Management**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 9–21, 1997. Disponível em: DOI: 10.1080/13632439770131. Acesso em: 2 maio 2023.

INEP. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

KANDEL, E. R. *et al.* **Princípios de neurociências**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed: Mc Graw Hill Education, 2014.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency, and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, Washington, v. 21, p. 899–916, 2005. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0500079X>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. 1. Ed. São Paulo: EPU, 2001.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

MACHADO, G.; MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C. Transtorno do espectro do autismo: investigações em Dourados-MS. *In: SILVA, R. H. dos R.; SACARDO, M. S.; DÉA, V. H. S. D. Educação especial e inclusão: pesquisas do Centro-Oeste brasileiro*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2020. p. 12–19. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap02.html. Acesso em: 5 nov. 2023.

MARCELO, C. Aprender a ensinar para la sociedad del conocimiento. **Educational Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 10, n. 35, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/315196228/Aprender-a-Ensenar-Para-La-Sociedad-del-Conocimiento-C-M-Garcia#>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MONARCHA, C. “Testes ABC”: origem e desenvolvimento. **Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7–17, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2008000100002. Acesso em: 30 maio 2023.

MORTATTI, M. R. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, M. D. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

NASCIMENTO, I. C. A. O. **TEA e funções executivas na escola**. Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, J. C. S.; ALVES, F. I. B. Inclusão de criança com autismo em sala de aula. **Id on line**. Revista de psicologia, Jaboatão dos Guararapes, v. 16, n. 63, p. 584–595, 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/3607/5662/14314>. Acesso em: 30 maio 2023.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171–178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, S. M. A.; FERREIRA, S. P. A. **Mediação docente na alfabetização do aluno com TEA: um olhar sobre as estratégias pedagógicas na produção de texto escrito**. Recife: UFPE, 2018.

ROTTA, N. T. *et al.* **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAMPAIO, C. M. T.; OLIVEIRA, F. O. O desafio da leitura e da escrita em crianças com perturbação do espectro do autismo. **Id on line**. Revista de psicologia, Jaboaão dos Guararapes, v. 11, n. 36, p. 343–362, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/796>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Transtorno do espectro do autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, Mossoró, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/7413>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SANTOS, R. S. *et al.* Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro autista-TEA: conceitos, desafios e práticas no ensino regular. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 8., 2022, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: CONEDU, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD4_ID9784_TB1589_04092022161727.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

SCHWARTZMAN, J. S. Epilepsia e autismo infantil. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 49, p. 5–8, 2000. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-270113>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 40–56, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/download/2693/1854>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SLAVEZ, M. H. C. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 3., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2435_int.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento** – caminhos e descaminhos. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. S.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VOORHIES, W. *et al.* Aberrant functional connectivity of inhibitory control networks in children with autism spectrum disorder. **Autism Research**, Bethesda, v. 11, n. 11, p. 1468–1478, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30270514/>. Acesso em: 30 set. 2023.

WEBER, V. O método biográfico na investigação das identidades profissionais docentes. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 43–56, 2019. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.13.231>. Acesso em: 31 maio 2023.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: pesquisas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO A – Termo de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **A Identidade do Professor Alfabetizador que Atua com Crianças Autistas**, sob a responsabilidade do pesquisador (a) Cleusa Rosa de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, que pretende investigar as metodologias – estratégias de ensino e as implicações desta atuação para a constituição da profissionalidade docente da professora alfabetizadora.

A presente pesquisa tem por objetivo identificar elementos dos dois processos identitários, a biografia e o relacional, na constituição da identidade social dos professores que atuam com a inclusão dos alunos autistas, e também compreender a trajetória de formação anterior à docência e as representações dessa formação quanto à docência no presente.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista gravadas de forma presencial. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a pesquisa de mestrado elencando considerações relevantes sobre sua perspectiva sobre o processo de ensino aprendizagem de alfabetização de crianças autistas e a oportunidade de refletir sobre si mesma, enquanto professora alfabetizadora e seu percurso biográfico, profissional e pensar sobre a sua cultura.

Os resultados também poderão ser utilizados tanto para a continuação da pesquisa em outros níveis, como para auxiliar os professores e os Sistemas Municipal e Estadual de Educação a promoverem discussões sobre o tema, beneficiando futuras pesquisas científicas e a possibilidade de os professores refletirem sobre a sua metodologia de ensino.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) deverá ser professora atuante na Educação Básica no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º ou 3º Ano do EF) na rede municipal de ensino (Diretoria Regional de Ensino -Região de Jales), ler com atenção esse termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e assinar caso queira participar da mesma, tendo a clareza de que não haverá pagamento pela participação (ela é livre e espontânea) e, caso se sinta desconfortável com alguma pergunta que lhe traga constrangimento ou desconforto, o (a) senhor(a), senhorita tem total liberdade para excluir os questionamentos que não queira responder ou, ainda, não participar da pesquisa, ou por ouvidoria poderão procurar o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) no município.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da

pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo à sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo, o pesquisador responsabiliza-se também pelo adequado armazenamento dos dados obtidos por meio de entrevista. Ele estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Cleusa Rosa de Oliveira, e-mail: cleusarubineia@yahoo.com.br, no telefone: (17) 99181-5072. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS - Paranaíba, pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa onde o pesquisador me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

_____, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

ANEXO B – Roteiro de entrevista

Roteiro diagnóstico sobre os dados pessoais das entrevistadas, seus percursos de formação, suas experiências/atuações profissionais, assim como sobre suas percepções como professoras alfabetizadoras, referente a identidade do professor alfabetizador que atua com crianças autistas.

As informações obtidas serão utilizadas para fins de pesquisa para a realização da dissertação de Mestrado e será preservado o anonimato dos participantes, até mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

_____, _____ / _____ / 2023

Título da Pesquisa: A identidade do professor alfabetizador que atua com crianças autistas.

Pesquisadores responsáveis:

Cleusa Rosa de Oliveira

Milka Helena Carrilho Slavez (Orientadora)

Sujeitos da Pesquisa: Quatro professoras do Ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Rubinéia e Santa Fé do Sul (Diretoria de Ensino Região de Jales).

BLOCO I – DADOS DA FORMADORA

1 – nome: _____

2 – Idade: _____

3 – Sexo: _____

BLOCO II – FORMAÇÃO

4 Curso de Graduação: _____

5 – Especialização: _____

6 – Mestrado: _____

7 – Doutorado: _____

BLOCO III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

8 – Tempo de experiência em sala de aula de alfabetização:

() menos de 5 anos

() de 5 a 10 anos

() mais de 10 anos

9 – Por que você escolheu ser professor?

10 – O que o(a) levou a se tornar professor alfabetizador?

11 – Participou de cursos para ser professor alfabetizador?

12 – Você já participou de formação continuada para atendimento de crianças autistas?

13 – Das formações que você participou, o que você considera como aprendizado imprescindível?

PERCEPÇÃO DA PROFISSÃO

14 – Quais os maiores desafios na sua atuação como professor alfabetizador?

15 – Em sua opinião, o que diferencia o professor alfabetizador que atende crianças autistas dos demais professores?

16 – Suas experiências profissionais contribuem para sua atuação alfabetizando crianças com autismo? Dê exemplo.

17 – Como foi o seu processo pessoal de alfabetização? Traz algumas referências ou práticas de seu tempo de escolarização para a constituição do seu perfil profissional?

18 – Como você se vê e se reconhece como professor alfabetizador de crianças autistas?

19 – Com que frequência você se reúne com o professor da sala de recurso (A.E.E.) para falar sobre seu aluno autista?

20 – Como é o seu relacionamento com a família e a equipe multidisciplinar que atua com seu aluno autista? Comente.

21 – Como você é vista, como professor(a) alfabetizadora, pela família das crianças autistas?

ANEXO A – Declaração institucional



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____,
 diretor(a) da Escola Municipal de Educação Fundamental, Nível I,
 “ _____”, autorizo a realização da
 pesquisa intitulada “A Identidade do Professor Alfabetizados que Atua com Crianças Autistas”, tendo
 como pesquisadora Cleusa Rosa de Oliveira, responsável pela coleta dos dados.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a identidade do professor alfabetizador que atua
 com crianças autistas, nesse processo procura identificar as experiências desafiadoras e
 enriquecedoras vividas por estes professores, envolvendo-os em um panorama de mudanças, e a
 refletir em que medidas essas experiências influenciam-no como atuam com a alfabetização de
 crianças autistas.

Observando que a nossa identidade não é aquilo que permanece idêntico, mas o resultado de
 uma identificação contingente, ela não é estanque, a nossa identidade enquanto construção de signos,
 significados e simbologia, varia ao longo da vida e das interações.

A identidade das professoras será mantida e preservada em sigilo absoluto. A pesquisadora
 estará à disposição para qualquer esclarecimento que necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Pesquisadora:

Contato:

e-mail:

_____, _____ de _____ de 2023

ANEXO B – Declaração da Secretaria de Educação**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Eu, _____, secretária da Educação do município de Santa fé do SUL, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A Identidade do Professor Alfabetizador que Atua com Crianças Autistas”, tendo como pesquisadora Cleusa Rosa de Oliveira, responsável pela coleta dos dados.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a identidade do professor alfabetizador que atua com crianças autistas, nesse processo procura identificar as experiências desafiadoras e enriquecedoras vividas por estes professores, envolvendo-os em um panorama de mudanças, e a refletir em que medidas essas experiências influenciam-no como atuam com a alfabetização de crianças autistas.

A identidade das professoras será mantida e preservada em sigilo absoluto. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Pesquisadora:

Contato:

e-mail:

_____, _____ de _____ de 2023
