



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA SIQUEIRA COSTA GOMES**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS E ANALISTAS  
PEDAGÓGICOS: um olhar psicopedagógico**

**UBERLÂNDIA/MG  
2022**

**FERNANDA SIQUEIRA COSTA GOMES**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS E ANALISTAS  
PEDAGÓGICOS: um olhar psicopedagógico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Irene Miranda

**UBERLÂNDIA/MG  
2022**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G633  
2022  
Gomes, Fernanda Siqueira Costa, 1984-  
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DE  
PROFESSORAS E ANALISTAS PEDAGÓGICOS  
[recurso eletrônico] : um olhar psicopedagógico /  
Fernanda Siqueira Costa Gomes. - 2022.

Orientador: Maria Irene Miranda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.641>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Miranda, Maria Irene ,1966-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 30/2022/819, PPGED				
Data:	Dezoito de novembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	8:30	Hora de encerramento:	11:30
Matrícula do Discente:	12012EDU020				
Nome do Discente:	FERNANDA SIQUEIRA COSTA GOMES				
Título do Trabalho:	"O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógico: um olhar psicopedagógico"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O Pedagogo e os problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa de intervenção"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sílvia Ester Orrú - UNB; Lara Vieira Guimarães - UFU e Maria Irene Miranda - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Irene Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/11/2022, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Ester Orrú, Usuário Externo**, em 21/11/2022, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/11/2022, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4065679** e o código CRC **D90D52F6**.

---

## AGRADECIMENTOS

Para iniciar meus agradecimentos, recorro a Guimarães Rosa quando ele menciona que “o correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. As inquietações que abrangem parte da minha trajetória me trouxeram até aqui. Hoje pesquisadora, considero que são os desafios que nos movem e nos transformam. Chego ao término dessa caminhada repleta de saberes e certa de que foram muitas contribuições e reflexões que novos anseios irrompem. E com certeza esse caminhar não foi trilhado sozinha. Pessoas fizeram parte dessa conquista, assim, não posso deixar de mencioná-las.

Primeiramente, agradeço todo o apoio e incentivo do meu marido Lister, que abriu mão de vários momentos para que eu pudesse dedicar às inúmeras atribuições do mestrado. Você foi meu alicerce para a conclusão de mais uma etapa da minha vida. E meus filhos Ana Victória, Pedro e Théo, os quais dividiram a mamãe com a mamãe pesquisadora. Os sorrisos e carinhos foram transformados em coragem e força para que eu pudesse seguir a diante. Amo muito vocês!

Aos meus pais Cristiane e Welington, Stan (padrasto) e Kátia (madrasta), deixo meus eternos agradecimentos pelas contribuições com a minha educação e pela constituição do que me tornei. Obrigada por partilharem comigo das experiências de tantas aprendizagens.

À minha orientadora prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Irene Miranda que dedicou o seu tempo com cada detalhe desse estudo, com olhar, escuta e sensibilidade. Me fez compreender que sou capaz! A você minha querida orientadora, e desde então amiga, que faz parte da minha história, deixo toda a minha admiração por sua pessoa e profissional.

À minha madrinha Viviane, que sempre me acolheu com muito carinho.

À tia Marina e tio Gladsney, que mesmo à distância nunca mediram esforços para me apoiar e incentivar na busca pelos meus sonhos.

À minha querida sogra Neusa, por compartilhar dos momentos bons e ruins, mas sempre ao meu lado.

À minha prima e amiga Camila, pelas trocas de experiências profissional e acadêmica.

À minha amiga Grazi, presente que o mestrado me trouxe. Juntas sorrimos, choramos, aprendemos e hoje vencemos!

Ao GEPPE, grupo de pesquisa, o qual fomentou novos olhares para a psicopedagogia.

À banca de qualificação, prof.<sup>a</sup> Dra. Iara Vieira Guimarães e prof.<sup>a</sup> Dra. Valéria Asnis, as quais contribuíram com suas perspectivas e concepções no sentido de aprimorar este estudo.

À prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Ester Orrú que gentilmente aceitou o convite para fazer parte dessa banca juntamente com a prof.<sup>a</sup> Dra. Iara Vieira Guimarães, viabilizando diálogo e reflexão acerca dessa problematização.

Às minhas amigas de vida Angélica e Néria, que não posso deixar de mencioná-las, pois sempre acreditaram em minhas possibilidades de aprendizagem, trazendo palavras positivas em momentos de cansaço e desânimo.

Por fim, dedico essa conquista a todos os amigos e familiares, que acompanharam meu esforço e dedicação, torcendo pelo meu sucesso.

Para hoje e sempre, gratidão!

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores. A trajetória metodológica foi elaborada conforme os princípios do estudo qualitativo, na intenção de responder à problematização conforme os objetivos delimitados. Assim, a pesquisa efetivou-se em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia. Participaram do estudo: professores da sala regular, professores do atendimento educacional especializado (AEE) e analistas pedagógicos. Para a construção de dados foram elencados: entrevista semiestruturada, análise documental e grupo focal. Contudo, para compreender a perspectiva das professoras e analistas pedagógicos acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA, fez-se necessário conhecer o construto histórico acerca do autismo, destacando as principais concepções e características que nortearam a trajetória conceitual em relação ao espectro, bem como compreender os aspectos relacionados à inclusão escolar e a aprendizagem e alfabetização desse público. Para tanto, a abordagem psicopedagógica respaldou esse trabalho, uma vez que acredita no aprender dos alunos, com ênfase nas possibilidades e não nas possíveis dificuldades. A análise e as informações obtidas nortearam a organização das categorias intituladas “o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA”, “fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos com TEA”; as quais buscaram responder a problematização inicial. A investigação revelou que a aquisição da leitura e escrita de crianças com TEA é efetivada de forma singularizada, conforme suas capacidades e especificidades, uma vez que cada uma aprende de forma única, portanto, o modo de ensinar necessita ser individual. Além disso, ocorre com base em um trabalho pautado em seu interesse como temas, objetos e atividades que a criança possa se identificar e se sentir incluída no processo de ensino. Desse modo, não há um método específico, pois anterior ao método há um aluno aprendente. Ademais, o estudo apontou para a importância da formação inicial e continuada, como possibilidade sólida para que o docente possa articular seus saberes às práticas pedagógicas, contribuindo para a produção de novos conhecimentos. Por fim, romper com dogmas e crenças de que as crianças com TEA não podem aprender.

**Palavras-chave:** Ensino da leitura e da escrita. Psicopedagogia. Transtorno do Espectro Autista.



## ABSTRACT

The present study aims to analyze the perspective of teachers and pedagogical analysts regarding the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder, and to identify the facilitating and/or hindering factors. The methodological trajectory was elaborated according to the principles of the qualitative study, with the intention of responding to the problematization according to the defined objectives. Thus, the research was carried out in two elementary schools in the municipal network of Uberlândia. Participated in the study: teachers from the regular classroom, teachers from the Specialized Educational Service - AEE and pedagogical analyst. For the construction of data, the following were listed: Semi-structured Interview, Document Analysis and the Focus Group. However, to understand the perspective of teachers and pedagogical analysts about the teaching and learning process of reading and writing in children with ASD, it was necessary to know the historical construct about autism, highlighting the main conceptions and characteristics that guided the trajectory conceptual in relation to the spectrum, as well as understanding the aspects related to school inclusion and the learning and literacy of this public. Therefore, the psychopedagogical approach supported this work, since it believes in students' learning, with an emphasis on possibilities and not on possible difficulties. The analysis and information obtained guided the organization of the categories entitled: "The process of teaching and learning of reading and writing of students with ASD", "Intervening factors in the teaching of reading and writing for students with ASD"; which sought to answer the initial questioning. The investigation revealed that the acquisition of reading and writing by children with ASD is carried out in a singular way, according to their abilities and specificities, since each one learns in a unique way, therefore, the way of teaching needs to be individual. In addition, it takes place from a work based on your interest; such as themes, objects, activities that they can identify with and feel included in the teaching process. Thus, there is no specific method, because prior to the method there is a student learner. Furthermore, the study pointed to the importance of initial and continuing education, as a solid possibility for teachers to articulate their knowledge with pedagogical practices, contributing to the production of new knowledge. Finally, breaking with dogmas and beliefs that children with ASD cannot learn.

**Keywords:** Teaching Reading and writing. Psychopedagogy. Autism Spectrum Disorder.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa .....	33
Quadro 2 – Níveis do TEA de acordo com o DSM-V .....	49
Quadro 3 – Síntese das categorias e subcategorias de análise .....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise Documental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação de Psiquiatria Americana
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CID	Classificação Internacional de Doenças Mentais
CT-TEA	Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais,
EAM	Experiência da Aprendizagem Mediada
EE	Educação Especial
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1 REMEMORANDO AS HISTÓRIAS QUE INSTIGARAM A PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
<b>2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: O DELINEAMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
2.1 A contextualização do lócus de pesquisa.....	25
2.1.1 A Escola Amarela .....	26
2.1.2 A Escola Azul .....	28
2.2 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	30
2.3 Os instrumentos de construção de dados .....	34
2.3.1 Entrevista semiestruturada.....	34
2.3.2 Análise documental .....	36
2.3.3 Grupo focal.....	37
2.4 A análise de dados .....	39
<b>3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA: APRENDIZAGEM, ALFABETIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO .....</b>	<b>40</b>
3.1 Concepções e características do TEA: abordagem histórica .....	40
3.2 Crianças com TEA: inclusão e escolarização .....	54
3.3 Aprendizagem e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: abordagem psicopedagógica.....	60
<b>4 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>70</b>
4.1 O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA.....	74
4.2 Fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos com TEA.....	94
<b>5 OS ESTUDOS NÃO CESSAM POR AQUI: A TESSITURA DE REFLEXÕES E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista - analista pedagógico .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro do GF - professores .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido - analista pedagógico.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido - professor .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO C – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética .....</b>	<b>132</b>

## 1 REMEMORANDO AS HISTÓRIAS QUE INSTIGARAM A PESQUISA

“Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se; é recordar o passado, para despertar-se ao futuro. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. [...] Aprender é crer no que creio e criar o que creio” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 36).

A grandeza dessa frase me faz refletir acerca do meu vir a ser, pelo qual me constituo<sup>1</sup>e chego até aqui, embasada em uma trajetória com experiências, inúmeras decisões e escolhas que me desafiaram a cada dia, pautadas no ensinamento, amadurecimento e busca constante de respostas às minhas inquietações.

Rememorar minhas histórias e meus trajetos, acadêmico e profissional, elucida as conquistas e angústias por mim vividas, como discente e docente, nos diversos contextos e momentos previsíveis e/ou imprevisíveis do caminho trilhado. Nesse sentido, é oportuno reportar às memórias que integraram o princípio do meu itinerário como aprendiz.

Iniciei a escolarização na pré-escola, em um colégio público, no qual a organização do espaço e do tempo não contemplava momentos lúdicos destinados ao brincar e aprender de forma prazerosa e construtiva. A proposta pedagógica restringia-se ao ensino por meio da memorização das letras e sílabas. Desse modo, obtive o primeiro contato com a leitura e a escrita por cartilhas e exercícios programados com objetivo de repetição e cópia.

Recordo que na configuração da sala de aula as mesas eram dispostas em fileiras e não havia materiais concretos como jogos, brinquedos e objetos pedagógicos ao alcance e manuseio dos alunos. Mediante esse aspecto, percebia-se um ambiente que fragmentava as possibilidades de interação entre o aprendiz e as múltiplas experiências de relações que promoviam o desenvolvimento e a aprendizagem.

Em relação ao ensino fundamental, foi embasado na abordagem conservadora de ensino, que preconizava a prática educativa centrada no professor, cabendo aos alunos executar prescrições que lhes eram fixadas. Tratava-se da transmissão de ideias selecionadas e a relação professor-aluno não era dialógica. De acordo com Mizukami (1986), esse tipo de abordagem ainda é visto em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas.

---

<sup>1</sup> A escrita da justificativa sucedeu em 1ª pessoa com a intenção de preservar e valorar a personalidade dos acontecimentos descritos. Por conseguinte, as demais etapas da dissertação serão escritas em 3ª pessoa.

Nesse contexto, meu processo de alfabetização aconteceu com base no método silábico<sup>2</sup>. Assim, a apropriação da leitura e da escrita, mesmo em um ensino no qual fui espectadora passiva, tornou-se um momento relevante em minha caminhada como aprendiz. Lembro-me da satisfação que vivenciava, enquanto caminhava até a escola e realizava leitura nas diversas placas de propagandas fixadas na rua, visto que essa habilidade se consolidava no cotidiano.

O ingresso no ensino médio ocasionou-me hesitações quanto à escolha da futura profissão. Realizei vestibulares para os cursos de Direito, Ciências Contábeis e Biológicas. Dubiedades que suscitaram tentativas frustrantes e reprovações nas provas cometidas. Nesse ínterim, eu estava gestante, mas não abdiquei do sonho de cursar uma graduação. Fortuitamente despertou-me a opção pela Pedagogia e após meses de estudos, para a minha realização, concretizou-se a aprovação.

Principiei a trajetória acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia em 2003, no curso de Pedagogia. Relembro quando um professor nos indagou acerca da predileção por essa carreira. Minha apreciação diante desse questionamento foi simplesmente pautada no senso comum “eu estou aqui porque gosto de crianças”. Entretanto, o percurso acadêmico incitou-me amorosidade pela educação. As disciplinas efetuadas com êxito, as inúmeras leituras refletidas e os diálogos entre os pares fomentaram interesses e motivações em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Concomitante à faculdade, em 2005 trabalhei como auxiliar de sala de aula em um colégio particular de educação infantil, no qual, em 2006, assumi a regência de uma turma de maternal II. Foi uma experiência coerente, pois os conteúdos estudados na faculdade foram efetivados profissionalmente. Por conseguinte, as disciplinas, principalmente de Psicologia da Educação, agregaram conhecimentos que embasaram a implementação das atividades nesse meio, que contemplava o construtivismo como linha de trabalho. Como consequência, empreendia a construção de saberes docentes teórico-práticos.

Em 2006, no estágio, ingressei em uma escola municipal de Uberlândia. Auxiliei crianças com atraso escolar, devido às dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, pois

---

<sup>2</sup> Os métodos sintéticos partem das partes para o todo, abrangendo o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba – é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita (FRADE, 2005, p. 22).

quando não atingiam os resultados esperados eram julgadas como aquelas que apresentavam problemas escolares.

A causa do fracasso escolar, na maioria das vezes, é atribuída aos próprios alunos, desconsiderando outros fatores inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e eximindo a escola de suas responsabilidades. Isso significa culpabilizar o aprendiz, sobretudo, pelas dificuldades apresentadas e desacreditar em suas potencialidades. Em razão disso,

O enfoque psicopedagógico alerta para a necessidade de uma visão do todo, ou seja, tanto os fatores intervenientes, como as condições internas e externas do processo de aprender, são significativos para a compreensão da realidade dos alunos considerados como problema de aprendizagem. (MIRANDA, 2009, p. 22).

Foi gratificante acompanhar as conquistas desses educandos na construção do saber. Junto a eles, realizamos ações de intervenção utilizando jogos, textos de diferentes gêneros e atividades lúdicas, a fim de facilitar a aprendizagem em relação à leitura e à escrita. Por assim ser, compreendeu um trabalho dialógico, por meio do qual os discentes puderam resgatar a alegria e o prazer de estudar, e, assim, viabilizar sentido ao conhecimento para que estabelecessem seus desejos e se observassem como capazes no ato de aprender.

De fato, essa oportunidade trouxe um entendimento de que todos os alunos possuíam possibilidades para aprender, em consonância com um planejamento sistêmico e propostas pedagógicas diversificadas para atender à realidade destes.

Por essa razão, interessei-me por uma questão primordial, a alfabetização e o letramento, a fim de entender com afinco a importância para o progresso dos educandos. Nesse caso, os conteúdos de metodologias de ensino cursadas na faculdade desempenharam papéis cruciais no esclarecimento dos aspectos particulares ao alfabetizar.

Para Santos (2009), a leitura e a escrita são fundamentais, já que vivemos em uma sociedade letrada. Por meio da alfabetização e do letramento, como processos indissociáveis, os alunos conquistam habilidades básicas que possibilitam o acesso aos conhecimentos e aos valores científicos, que são essenciais no meio social em que estamos inseridos.

Uma nova oportunidade profissional surgiu em 2010, quando exerci o cargo de docente em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da periferia, com crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Um aspecto interessante atraiu-me o olhar: formações continuadas ministradas para abordar as problemáticas do trabalho em sala de aula. Reflexões críticas consolidavam-se na busca de estratégias por meio da comunicabilidade e do diálogo a respeito das dificuldades vividas no espaço escolar. Isso significa que “na formação permanente

dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40).

Nesse âmbito, fui professora de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de quatro anos de idade, em uma turma de primeiro período. Muitos obstáculos surgiram, ao lidar com o novo e o desconhecido. Primordialmente, vale ressaltar o meu despreparo teórico e prático em relação ao espectro. As relações com esse aluno acarretaram-me incertezas e indagações que inviabilizaram a efetivação de atividades e condutas eficientes, visto que essa situação ainda ocasiona imprecisões e insegurança em muitos educadores, quando inseridos nesse contexto. Dessa forma, a insuficiência teórica impossibilita práticas produtivas e concordantes com as necessidades do aprendente.

Destarte, como educadora, me senti motivada a pesquisar o TEA em sua amplitude. Concluí que, conforme se descortinavam os conceitos sobre esse tema, o aluno era incluído mais precisamente no ambiente escolar. Sobre isso, Cunha (2012) relata que os profissionais devem ser preparados, atualizados e sintonizados em relação ao aprimoramento das habilidades e de novos estudos sobre essa temática.

Nesse sentido, os professores devem estar em constante aprendizado, à medida que se assumem inconclusos perante o desconhecido e as incertezas. É imprescindível não se acomodar diante das barreiras e, acima de tudo, dialogar com a própria prática, na investigação e consolidação de novas e amplas possibilidades de aprendizagem.

Em razão da experiência supracitada, em 2011 matriculei-me em um curso de pós-graduação em psicopedagogia na Universidade de Franca (UNIFRAN). Nesse decurso, as disciplinas de dificuldades e teorias de aprendizagem possibilitaram-me novos horizontes e contribuições significantes, as quais me conduziram a compreender mais intimamente como acontece o processo de aprender e que o foco das dificuldades de aprendizagem não deve ser referido, principalmente, aos alunos, como historicamente ocorre.

Para tanto, consoante aos fundamentos da psicopedagogia, não se eliminam nem um dos fatores, sejam psicológicos, pedagógicos, socioculturais e biológicos; contudo, o aprender deve ser agregado aos aspectos sociais, afetivos e cognitivos do homem. Sendo assim, se alicerça na relação entre ensinante, aprendente e objeto de conhecimento, entretanto, quando esse vínculo não é estabelecido, resulta nas dificuldades de aprendizagem.

Considerando um dos objetivos da psicopedagogia de “possibilitar a construção do conhecimento, (re)integrando o aluno, ou mantendo-o, na situação de sala de aula, sempre



favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento” (MIRANDA, 2009, p. 22), o professor torna-se responsável pelas relações pontuais para realizar o ensino almejado.

Na intenção de aprimorar os conhecimentos, participei de diversas formações continuadas oferecidas pelo CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), das quais se destacou a Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM)<sup>3</sup>, em virtude das explanações, acerca das mediações diante das lacunas e dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, Cunha (2012) menciona que o mediador deve se valer de incentivos na intenção de contribuir para que as possibilidades do sujeito aprendente se constituam.

Dessa maneira, a ação pedagógica concebe-se nas relações entre ensinante e aprendente, enquanto o professor colabora com o sujeito na compreensão dos objetos e na superação das dificuldades, proporcionando sentido e significados à aprendizagem. O aluno desenvolve-se nas interações com o outro e nas experiências mediadas. Dessarte, o educador torna-se um mediador mais eficaz quando acredita no aluno e propicia situações adequadas ao seu desenvolvimento.

Em 2012 fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Uberlândia e nomeada para o cargo de docente em uma EMEI, na qual ainda estou lotada. A experiência na educação infantil permitiu-me compreender a importância dessa etapa relativamente ao aprender e ao brincar. As atividades lúdicas colaboram na edificação de uma prática emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento que auxilia a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que transcorrem o desenvolvimento do aluno.

O lúdico é um elemento didático muito importante; mais do que um entretenimento, ele é componente imprescindível para o processo de ensino aprendizagem. Educação pelo brincar deve deste modo, ser a preocupação fundamental de todos os professores que têm a finalidade de motivar seus educandos ao aprendizado. (TEIXEIRA, 1995, p. 49).

Na vertente da psicopedagogia, é importante relacionar a brincadeira à mediação, o que conjectura intencionalidade, objetivos e consciência da importância dessa ação. Inserir o lúdico nesse processo favorece oportunidades para o enfrentamento das dificuldades relativas à aprendizagem, visto que é uma prática substancial na mediação do aprendente com o objeto do

---

<sup>3</sup> Feuerstein entende a mediação humana como facilitadora das aprendizagens. “é uma experiência intrapessoal, produzida por relações interpessoais. É uma experiência, não é uma confrontação de conhecimentos, por transmissão. O que medeia o indivíduo é o fato de que ele, enquanto sujeito, interage com outro que é sujeito também. Há uma reciprocidade entre os dois sujeitos, um encontro” (FEUERSTEIN apud DA ROS, 2002).

conhecimento.

Vale reportar uma experiência em 2013, quando assumi a regência de uma turma de 3º ano de uma escola estadual, primeira atuação no ensino fundamental, com crianças que concluíam o ciclo de alfabetização. A princípio, deparei-me com uma situação conflituosa na escolha de turmas, a qual me deixou estarecada. As docentes ditas mais experientes selecionavam os alunos de suas preferências, cabendo às demais os remanescentes. Decerto, os com deficiência e dificuldades permaneceram com as professoras novatas, pois as restantes não se propunham em tê-los em suas classes, alegando que estes atrapalhavam o desempenho dos outros.

Nesse meio, pude constatar uma demanda de alunos rotulados com dificuldades de aprendizagem, especialmente na leitura e na escrita, o que me provocou anseios e reflexões quanto ao ensino ministrado. À vista disso, recorri aos meus estudos na psicopedagogia e nas formações continuadas, que oportunizaram a conclusão de que era necessário que o coletivo num trabalho contínuo realizasse uma revisão das práticas pedagógicas arraigadas e acomodadas no âmbito escolar, já que somos sujeitos em busca constante de conhecimento e respostas às nossas inquietudes.

Por conseguinte, foi possível pontuar que existiam fatores que acarretavam prejuízos na aprendizagem dos educandos, entre esses empecilhos ênfase as metodologias, que quando falhas interferem na maneira pela qual a criança aprende. Além disso, quando não contemplam as características intelectuais, físicas, culturais e sociais dos alunos podem promover a sua exclusão e, conseqüentemente, viabilizar o fracasso e a evasão escolar.

As metodologias de ensino empregadas nessa escola eram as mesmas pelas quais fui alfabetizada há anos e que perduram até a atualidade, propiciando uma verticalização no ensino, no qual o professor é autoridade máxima e transmissor do conteúdo, logo, compete ao aprendente a recepção e a reprodução deste. Assim sendo, é interessante “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47).

Isto posto, as abordagens de ensino e as metodologias propostas devem considerar as relações concretas entre educador e educando, sendo este provocado para que se torne o sujeito da ação em um ambiente de reciprocidade, em que o aprender é substancial.

Nessa ótica, os procedimentos didático-pedagógico são alicerçados na heterogeneidade da sala de aula, na qual os alunos aprendem em ritmos e estilos diversificados. Nesse processo, evidencia-se que não há apenas uma vertente para a aprendizagem, mas diversas formas e

meios, que devem ser propícios conforme as particularidades dos indivíduos, na promoção de um desenvolvimento profícuo ao longo da escolarização.

Outro fator interveniente quanto às dificuldades de aprendizagem referia-se às fraturas verificadas na alfabetização, as quais impediam o avanço da leitura e da escrita. As propostas metodológicas embasavam-se na memorização mecânica de letras e sílabas, permeando, acima de tudo, técnicas de codificação e decodificação descontextualizadas. Isto posto, um ensino que valoriza unicamente a técnica de memorizar transforma o aprendiz em um mero reproduzidor de signos, sem significância e sentidos aos usos funcionais da linguagem. No contraponto, o aprender construtivo compreende situações em que o aluno, protagonista, interpreta o objeto de conhecimento e concede significado ao mundo, de acordo com suas demandas.

De acordo com Freire (2015), o educador assume o papel de contribuir positivamente para que o educando seja o artífice de sua formação. Contudo, as ações que são pertinentes e pontuais às necessidades dos alunos podem cooperar eficientemente na construção e aquisição de saberes. É importante acrescentar que a práxis pedagógica apropriada se apoia na tessitura do saber, dado que a escola é o lugar oportuno para valorizar a todos, atendendo às individualidades e especificidades.

Tive uma experiência ímpar em 2014, quando docente em um colégio particular onde assumi novamente uma turma de 3º ano. Nesse espaço escolar, as interações entre ensinantes e aprendentes eram balizadas pela cooperação mútua, uma vez que o ensino era horizontalmente orientado por mediações recíprocas entre professor, aluno e conhecimento. De fato, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2015, p. 25).

Um acontecimento importante foi a inclusão de um aluno com TEA. Apesar de ter tido contato com esse público em situações anteriores, assinalei alguns questionamentos sobre a aprendizagem, especialmente no processo de leitura e escrita, os quais me incitaram a revisar o trabalho pedagógico desenvolvido, com o intuito de sistematizar alternativas e práticas pedagógicas para mediar a aprendizagem desse estudante.

Na ânsia de alfabetizá-lo, constatei que a mediação docente é primordial para a aprendizagem, pois se a intervenção ocorrer efetivamente esse processo procederá sem dificuldades. De fato, o trabalho que realizei foi em consonância com as possibilidades da criança e não em suas “limitações”, ressaltando que cada aluno tem seu ritmo próprio, interesses e modos de interagir com o mundo.

Em vista disso, foi possível a constatação de sucesso na aprendizagem de uma criança com TEA, com base em uma proposta pedagógica para mediar o seu vir a ser. Miranda

considera que “cabe a instituição escolar proporcionar a todas as crianças, independentes de seu nível de desenvolvimento e meio social de origem, a aquisição de conhecimentos e estruturas básicas de pensamento que subsidiem conquistas posteriores” (MIRANDA, 2000, p. 45).

Nessa relação, a escola é um espaço em que a aprendizagem da leitura e da escrita pode se concretizar para todos, desde que seja um lugar democrático, destinado à pluralidade de crianças. Para isso, são fundamentais as mudanças estruturais no que concerne às práticas e recursos pedagógicos, papel docente, organização e estruturação do currículo. E aliado a isso, a formação do professor deve se consolidar em bases científicas, culturais e éticas que visem à compreensão da diversidade presente no âmbito escolar.

Em concordância com esse enfoque, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) salienta que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência os recursos necessários para seu aprendizado e inclusão, o que requer: currículos, métodos e técnicas apropriadas; organização de recursos; e professores especializados e capacitados. Isso visando à inclusão do aluno na sociedade e oferecendo-lhe oportunidades para integração no trabalho.

Em 2016 assumi a gestão de uma escola de educação infantil na rede municipal, um desafio que cumpri com responsabilidade pelo período de dois anos. Nesse espaço, observei certa resistência da equipe em trabalhar na efetivação da escola inclusiva, de modo que, ao laborar com os alunos com TEA, não os contemplava no planejamento de rotinas, atividades e brincadeiras, deixando-os a margem do currículo escolar.

Não obstante, ministrei cursos in loco, pautados em diálogos com a equipe e alicerçados em textos e teóricos que discorrem quanto à aprendizagem como direito de todos. Foram momentos promissores, num trabalho cooperativo e reflexivo; dessa forma, as novas oportunidades de transformações foram se constituindo nesse contexto. Em relação a isso, é importante destacar que “uma das formas de trabalho em equipe recomendadas é a reflexão conjunta dos professores sobre as próprias experiências profissionais, possibilitando apoio mútuo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 529).

É importante para o sucesso da escola quando a gestão e a equipe são concordantes no trabalho, ocasionando condutas intencionadas e exercidas com coerência na busca de decisões coletivas, por meio dos problemas e expectativas.

Principiei em 2019 a atuação no atendimento educacional especializado (AEE) na EMEI em que atuo. Pondero que os conhecimentos oriundos da psicopedagogia foram indispensáveis à minha trajetória. Na condição de professora do AEE, acompanhei a ampliação do número de matrículas efetivadas de crianças com TEA na classe comum e o despreparo pedagógico dos

educadores para atendê-las. Nesse sentido, Cunha (2012) afirma que “não se inclui ninguém com uma pedagogia restritiva e em salas onde o professor só interage consigo mesmo ou com o conteúdo de sua disciplina, enquanto os alunos dispersos e apáticos pensam durante as aulas em algo melhor para fazer” (CUNHA, 2012, p. 100).

Mediante essa realidade, trabalhar com e na inclusão de crianças com TEA é um caminho que se inicia no docente, na aceitação de que cada um aprende diferentemente em estilos e tempos e nem todos estão nas mesmas condições; assim sendo, o papel do professor vincula-se em compreender os aspectos peculiares à aprendizagem e suas possíveis dificuldades, se desprendendo dos rótulos em relação ao aprendente e, contudo, confiando em suas possibilidades.

Outro fato preponderante que sucedeu foi o diagnóstico de TEA do meu filho. O contato com a educação especial e a psicopedagogia possibilitou-me um olhar atencioso para as características do espectro e, logo, recorrer a profissionais especializados. Ao receber esse laudo, a primeira reação foi de desestabilização emocional. Mais uma vez o encontro com uma criança com TEA, porém, não mais na dimensão pedagógica, mas materna. Reflexões e aflições provocaram inúmeras interrogações quanto à escolarização, exclusão e/ou inclusão e aprendizados que constituem a base para a formação necessária à independência e autonomia de uma pessoa com TEA.

A esse respeito é crucial a sensibilização da escola quanto aos impactos que o espectro promove na vida familiar e assim estabelecer uma corresponsabilidade nas ações e nas intervenções, especialmente para haver consonância nos dois ambientes.

Na intenção de aprender mais e ampliar os conhecimentos relativos às indagações surgidas na trajetória profissional e acadêmica, em especial às relacionadas ao TEA, que eminentemente integraram parte desse caminho, iniciei o mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Saberes e Práticas Educativas, com a temática da psicopedagogia. Era o momento de sistematizar minhas inquietações em um projeto de pesquisa.

A pesquisa é um meio que colabora para o levantamento e para a compreensão de problemas e tem como resultado a produção de conhecimentos. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essa atividade investigativa auxilia o professor na reflexão sobre a prática, contribuindo na incrementação profissional e melhorando a qualidade do ensino ofertado.

Diante dos acontecimentos memorados e delineados por uma linha do tempo, nota-se que as experiências reportadas contemplaram saberes psicopedagógicos, particularmente em relação aos alunos com TEA. Por conseguinte, agregaram questionamentos que teceram

problematizações acerca desse público, das quais minha curiosidade epistemológica demanda a elucidação de respostas pertinentes.

Considerando as dificuldades e despreparos em ensinar pessoas com TEA, experimentados por mim e por outros docentes, além da precariedade de saberes sobre como elas aprendem e, sobretudo, como ocorre a alfabetização, constatei a importância de caminhos a serem buscados e analisados criticamente em relação a esses educandos.

Posto isto, esta pesquisa tem a intencionalidade de compreender os processos de ensino-aprendizagem da criança com TEA, conforme a concepção das professoras e analistas pedagógicos, considerando os aspectos relacionados à alfabetização. O fato de um aluno com TEA estar matriculado na classe comum<sup>4</sup> acarreta angústias e hesitações nos professores, por desconhecerem como ele aprende e, conseqüentemente, como tecerem ações convenientes para ensiná-lo.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que acomete o desenvolvimento infantil, de acordo com o DSM-V, caracterizado por alterações sociais e de comunicação; por interesses restritos, fixos e intensos com comportamentos repetitivos. Além disso, manifestações intelectuais podem ser frequentes em alguns indivíduos com TEA. Tendo em vista as diferenças em relação aos sintomas e o desenvolvimento de cada pessoa, o TEA é considerado um espectro de condições, de modo que as características pessoais, contextuais e culturais de cada indivíduo são relevantes.

Levando em consideração a dimensão de alterações e de características peculiares, a participação desse alunado no ambiente escolar ainda é problemática e desafiadora, dado que estão matriculados na classe comum, no entanto, não estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, um ambiente escolar não deve se restringir à oferta de matrículas, mas em oferecer práticas interventivas pertinentes. Cunha (2012) pontua que o “aluno não pode mais ser excluído da construção da sua aprendizagem, pois aprende nas suas trocas no mundo afetivo e social, ao mesmo tempo em que se torna o seu principal interlocutor na aquisição do conhecimento” (CUNHA, 2012, p. 11).

Assim sendo, há crença na possibilidade de aprender dos sujeitos com TEA, mas é importante que a mediação efetivada pela escola desencadeie um ensino consoante às suas características e reais possibilidades. Para tanto, as práticas pedagógicas necessitam ser

---

<sup>4</sup> Ao longo do trabalho, adotou-se o termo classe comum, que se refere ao entendimento da escola como espaço de todos os estudantes, independentemente de qualquer particularidade.

modificadas e devidamente (re)planejadas para consolidar e favorecer a aprendizagem, permeando o papel ativo do aprendente na produção do conhecimento.

Alfabetizar tende a ser um desafio e quando se trata de um aluno com TEA matriculado no ensino fundamental a dificuldade torna-se maior, posto que os saberes e as práticas de alfabetização compreendidas no âmbito escolar quando não vão ao encontro do aprendente restringem as ações a procedimentos descontextualizados das necessidades dos educandos, e não possibilitam situações em que possam interpretar o objeto de conhecimento e lhe atribuir significados.

Consoante à trajetória profissional, pude inferir que grande parte desse alunado apresentava dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Além do mais, pouco participava das atividades da escola, as interações com os pares eram escassas e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos era limitada. Dessarte, notei certa resistência e dificuldades dos docentes voltadas para a resignificação das práticas pedagógicas, enfatizando que um ambiente heterogêneo carece de um trabalho diversificado para garantir não apenas o acesso, mas, sobretudo, o direito à educação integral.

É preciso muita criatividade para conciliar materiais e apresentar o sistema de escrita de modo atraente e provocador, não perdendo de vista o contexto sociocultural, cognitivo e afetivo do aprendiz. Como pontuado por Cunha:

O autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação. Para além da condição limítrofe do autista, estará a sua condição humana e os seus atributos e a sua natureza de aprendente. Para além de nossas atribuições de ensinantes, estará a nossa capacidade de educar pelo nosso exemplo e amor. (CUNHA, 2012, p. 13).

Mesmo diante das especificidades, o aluno com TEA precisa ter acesso ao conhecimento e aos possíveis saberes para favorecer o seu desenvolvimento social e intelectual. Bastos (2012) pondera que a alfabetização é um meio excelente para ajudá-lo a construir laços sociais por via da leitura e da escrita. Outrossim, oportuniza a vivência de novos saberes e comportamentos autônomos.

As experiências acima descritas despertaram-me o desejo por esta pesquisa com enfoque no processo de alfabetização de alunos com TEA, tendo como referencial os pressupostos da psicopedagogia. Nesse intento, o objeto de estudo está na perspectiva das professoras e analistas pedagógicos acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA, perpassando pelas seguintes indagações: Considerando as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos, como ocorre a

aquisição da leitura e escrita de crianças com TEA? Quais os fatores que favorecem e/ou dificultam esse processo?

Esboçado o objeto e a problemática de investigação, foram elencados os objetivos: analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com TEA e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores.

Para tanto, é fulcral direcionar as abordagens desta pesquisa ao olhar da psicopedagogia, que não se guia unicamente pelas dificuldades de aprendizagem, mas especialmente pelas possibilidades e propostas, diante da compreensão dos processos de construção do saber. Sendo assim: “a psicopedagogia possibilita novas formas de ver a educação, onde se observa mais os movimentos do aluno diante da tarefa do que a tarefa em si” (CUNHA, 2012, p. 104). De fato, o viés da psicopedagogia contribui não só em relação à gênese dos problemas da aprendizagem, mas também em constatar como se realiza o processo de aprender.

Conforme os aportes evidenciados, a aprendizagem procede na interação dialética do educando com o mundo sociocultural e nas relações estabelecidas pela ação e pela linguagem. Entretanto, quando se refere ao aluno com TEA no ambiente escolar, a participação é restritiva e desafiadora, por isso, uma mediação condizente e apropriada centraliza o aprendente nesse processo e favorece seu desenvolvimento pleno.

Tendo em vista a problemática e os objetivos propostos, as respostas elucidadas constituíram em entendimento de como o aluno com TEA se relaciona com o conhecimento e quais as possibilidades e/ou limites evidenciados no ensino e aprendizagem, no intuito de fomentar ações psicopedagógicas pertinentes e consolidá-las na mediação desse alunado com os saberes da leitura e escrita.

Assim, a relevância desta pesquisa centra-se na contribuição para superação das dificuldades e do despreparo dos docentes mediante à alfabetização de crianças com TEA e prontamente na revisão das práticas pedagógicas na intenção de promover o sucesso escolar, de forma a eliminar a exclusão no que tange ao ensino e aprendizagem. Ademais, dialogar e refletir na implementação de alternativas e caminhos de inclusão do aluno com TEA como aprendente.

Em síntese, nesta introdução foram memorados os aspectos expressivos do meu trajeto acadêmico, profissional e pessoal na qualidade de discente/docente, na intencionalidade de reconhecer os acontecimentos que projetaram e influenciaram este estudo. Em sequência, revelou o desejo que suscitou o objeto relacionando-o à problemática e aos objetivos traçados e almejados. Assim sendo, a próxima seção será explicitada pelo referencial metodológico que orientou o desenvolvimento da pesquisa.



## 2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta seção consiste na apresentação do referencial metodológico, como caminho trilhado com base na problematização delimitada e nos objetivos elencados, apresentando, então, o campo da pesquisa, os participantes e os instrumentos para construção e análise de dados.

A realização de uma pesquisa abarca a busca de respostas a uma problemática alicerçada nos objetivos especificados. Nesse sentido, é precípua a definição do percurso metodológico, como escolha e delimitação de procedimentos e instrumentos que irão orientar e sistematizar a investigação. Consoante à essa ideia, a pesquisa se refere a uma:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p. 23).

Desse modo, tenciona respostas às indagações e possibilita descortinar o novo e o desconhecido, especialmente, com vigor, coerência e originalidade. Compreende-se que os conhecimentos não estão postos, prontos e acabados e demandam, constantemente, do saber científico, mediante o emprego de determinadas metodologias, que são pensadas e delineadas conforme a proposição do problema, para almejar os objetivos a que se propõe.

Nessa vertente, “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).

A trajetória metodológica foi elaborada conforme os princípios do estudo qualitativo, com enfoque na compreensão da dinâmica de uma dada realidade, na qual o pesquisador é um instrumento fundamental que interage com o ambiente natural, na qualidade de fonte de dados.

Com base nesse aporte, o objeto de pesquisa pode ser melhor compreendido com base na interação entre o pesquisador e a situação abordada, em que a problemática é desvendada partindo da construção de dados, que considera os vários pontos de vista dos participantes envolvidos, bem como o contexto de forma integrada ao problema. De acordo com Godoy (1995), os dados são analisados e construídos para que se entenda a dinâmica do estudo.

Para tanto, há o entendimento de que a investigação procede no contato direto e constante em um trabalho de campo, em que a problematização é contextualizada e compreendida. Além disso, “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” (MINAYO, 1994, p. 21).

Assim, as ações e relações humanas são potencializadas e permeadas de sentidos que oferecem significados importantes na explicitação da realidade investigada. Ademais, discursos, opiniões, percepções, experiências, sentimentos e pensamentos dos sujeitos são valorizados e analisados em consonância com o contexto que os eventos e fenômenos sociais sucedem naturalmente.

Mediante a busca de conhecimento da realidade, esta pesquisa tem o propósito de compreender a perspectiva das professoras e analistas pedagógicos sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo qualitativo tornou-se relevante dadas suas possibilidades de vínculos estabelecidos entre o pesquisador e o contexto estudado, atentando para os significados e vertentes da realidade social em que o problema está circunscrito.

Dessa forma, buscou-se identificar e analisar, no âmbito escolar, os fatores facilitadores e os dificultadores relativos à aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA, conforme a concepção das professoras e das analistas pedagógicos, portanto, esse enfoque viabiliza descrever as ações, analisar e interpretar os comportamentos e compreender as linguagens e concepções relacionadas à situação reportada.

Além disso, a obtenção de dados delineou-se à medida que a pesquisa foi avançando. É oportuno ressaltar que o caminho percorrido exigiu um caráter flexível e aberto por parte do pesquisador e, ainda que apoiado em um quadro e referencial teórico, este necessita estar atento a novos fatos e aspectos relevantes que podem emergir no decorrer do trabalho.

Sobre os dados, vale destacar que a variedade de informações assim como os procedimentos de construção é imprescindível para que se possa conhecer as múltiplas dimensões do objeto investigado, o qual precisa ser desvendado, descrito e compreendido na totalidade das relações e da diversidade contextual que abrange a problematização. Sendo assim, a escolha do lócus, sujeitos participantes e instrumentos necessita ser clara e pormenorizada diante do percurso trilhado.

Após as considerações da pesquisa na perspectiva qualitativa, em sequência foi apresentado o campo empírico da investigação com suas características.

## 2.1 A contextualização do lócus de pesquisa

O lócus de pesquisa configura-se no contexto histórico e geográfico em que a investigação é localizada. Sendo que essa delimitação, no estudo qualitativo, se refere em termos empíricos ao recorte espacial e social do embasamento teórico correspondente ao objeto estudado.

A pesquisa trabalha no sentido de responder a um problema. Isto posto, o pesquisador se aproxima da realidade sobre a qual balizou a problematização com o intuito de desvendar o contexto e elaborar conhecimento por meio do fazer pesquisa.

Desse modo, para responder à problematização, a construção dos dados acerca do objeto de pesquisa “perspectiva das professoras e analistas pedagógicos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA,” efetivou-se em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia. Justifica o estudo em duas escolas a possibilidade de tecer conhecimentos inerentes às indagações, sobretudo por constituir em mais elementos para compreensão do processo de alfabetização dos alunos com TEA, visto que os aspectos da realidade são distintos. Ademais, outro aspecto que esclarece a escolha do lócus é a verificação de matrículas de crianças com laudo de TEA na classe comum e a predisposição das escolas em participar da construção de dados deste estudo.

Foi significativo também os educandos estarem em fase de alfabetização. Para alcançar o objetivo de entender o processo de aquisição da leitura e da escrita, o qual despertou inquietações de um movimento investigativo, foi fundamental a compreensão do contexto em que os alunos estavam inseridos.

Para assinalar o campo de análise, considera-se a alfabetização no 1º e 2º ano do ensino fundamental I, pois no 3º ano a criança já está imersa em experiências escolares de leitura e escrita e o processo continua com foco em aprofundar e sistematizar os conteúdos.

Uma vez em campo, o pesquisador poderá desvelar os vários olhares e elementos significativos, ao mesmo tempo, apreender a multiplicidade e a especificidade de como a escola trabalha com esse público, no propósito de identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores inerentes ao objeto de estudo reportado.

Nesse sentido, “a escola é também um importante mediador entre o sujeito e o mundo social, pois favorece o acesso ao conhecimento e contribui, de forma significativa, para a inserção do sujeito na sociedade” (MIRANDA, 2009, p. 41). Ademais, é no espaço escolar que acontecem as relações de aprendizagens e as manifestações inerentes aos problemas da leitura e da escrita.

Por ser a escola o lugar onde se encontram os sujeitos do estudo, o ambiente será descrito e situado histórica, social e geograficamente. Para preservar a identidade das instituições, foram atribuídos nomes fictícios, definidos com base nas cores da fita símbolo do TEA, constituída por peças de quebra-cabeça coloridas representando a complexidade que envolve o espectro, portanto, foram nomeadas como: Escola Amarela e Escola Azul.

### 2.1.1 A Escola Amarela

A Escola Amarela contempla a pré-escola<sup>5</sup> e os anos iniciais do ensino fundamental, atende a uma demanda de 1.056 alunos com idade entre quatro e dez anos, residentes na zona urbana da cidade.

Nessa escola há quatro alunos com TEA matriculados, dois estão cursando o primeiro ano do ensino fundamental I.

A instituição abrange o número total de 82 docentes, considerando que em todas as etapas de ensino possui cinco professores que atendem cada uma das vinte turmas, sendo: regente, de literatura e linguagem, habilidades na educação infantil ou ensino religioso no ensino fundamental, arte e educação física.

O quantitativo de cada sala é distribuído nos turnos:

Manhã:

- Três turmas de 2º período;
- Cinco turmas de 1º ano;
- Quatro turmas de 2º ano;
- Duas turmas de 3º ano;
- Três turmas de 4º ano;
- Três turmas de 5º ano.

Tarde:

- Uma turma de 1º período;
- Três turmas de 2º período;
- Três turmas de 1º ano;
- Quatro turmas de 2º ano;

---

<sup>5</sup> A nomenclatura pré-escola foi utilizada conforme o Artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, na qual a educação infantil é oferecida em: I: creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II: pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

- Três turmas de 3º ano;
- Três turmas de 4º ano;
- Três turmas de 5º ano.

De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico), a escola possui 5.000 m<sup>2</sup> e atualmente passa por reforma para adequar os espaços conforme a legislação vigente preconiza para a inclusão do estudante com deficiência. No tocante às dependências, essa unidade de ensino possui:

- Um hall de entrada seguido de uma varanda coberta;
- Vinte salas de aula;
- Uma sala de atendimento educacional especializado (AEE);
- Uma biblioteca com dois ambientes;
- Uma sala de diretoria e, anexado a esta, uma sala de xerox;
- Uma sala de secretaria;
- Uma sala de professores e, anexados a esta, dois banheiros administrativos;
- Duas salas de analistas pedagógicos;
- Uma cantina e, anexados a esta, um depósito, um banheiro e uma área de serviço;
- Um refeitório;
- Um almoxarifado;
- Quinze sanitários masculinos e, anexado a estes, um sanitário para deficientes;
- Quinze sanitários femininos e, anexado a estes, um sanitário para deficientes;
- Dois quiosques;
- Uma quadra;
- Um palco;
- Uma sala de informática.

Quanto à acessibilidade, com a reforma, o ambiente físico está sendo adaptado com rampas, piso tátil e outras adequações que favorecem o pleno acesso de estudantes com deficiência, possibilitando a locomoção nas dependências da escola. Disponibiliza ainda um banheiro masculino e um feminino adequados para esses fins. Conta, também, com placas de sinalização tátil visual que nomeiam e indicam a numeração de todos os espaços nas salas e nos corredores.

O PPP afirma que o AEE disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas necessárias ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

### **2.1.2 A Escola Azul**

A Escola Azul atende os anos iniciais e finais do ensino fundamental, tem 1.560 alunos com idade entre seis e quatorze anos. Desses alunos, há dezenove matriculados com laudo de TEA nas turmas de 1º ao 9º ano; sendo que em fase de alfabetização são dois no 1º ano e dois no 2º ano do ensino fundamental I.

A instituição está localizada na zona urbana da cidade. O corpo docente é constituído por 94 professores, sendo que 45 atuam do 1º ao 5º ano e 49 do 6º ao 9º ano, organizados nos dois turnos:

Manhã:

- Seis turmas de 1º ano;
- Cinco turmas de 6º ano;
- Seis turmas de 7º ano;
- Quatro turmas de 8º ano;
- Quatro turmas de 9º ano.

Tarde:

- Sete turmas de 1º ano;
- Seis turmas de 2º ano;
- Seis turmas de 3º ano;
- Seis turmas de 4º ano.

A escola possui a seguinte distribuição de espaço:

Térreo:

- Duas quadras de esporte;
- Uma sala de dança;
- Um vestiário com sanitários;
- Uma cozinha com depósito de alimentos e depósito de materiais de limpeza;
- Uma sala de direção;
- Uma secretaria;
- Uma sala de arquivo;

- Uma sala de professores com sanitário;
- Uma sala de xerox;
- Um depósito de material pedagógico;
- Dez salas de aula;
- Um laboratório de informática;
- Dois sanitários feminino e masculino, bebedouro;
- Um depósito de material de limpeza;
- Uma copa, cozinha, área de serviço e sanitário para agentes de serviços gerais e outro para vigias;
- Um pátio coberto com refeitório.

1º andar:

- Onze salas de aula;
- Uma biblioteca com duas salas de estudo, em que atualmente funcionam as salas de recursos multifuncionais do AEE;
- Um laboratório de ciências físicas e biológicas;
- Sanitários feminino e masculino;
- Um bebedouro;
- Uma sala de analistas pedagógicos com sanitário e sala de saúde, que atualmente está sendo utilizado pelos profissionais de apoio do AEE.

Unidade anexa:

- Quatro salas de aula;
- Dois sanitários feminino e masculino;
- Um bebedouro;
- Uma área verde.

Todos esses espaços estão em ótimas condições, pois foram recém reformados e são utilizados frequentemente pelos estudantes.

O PPP menciona que a escola contempla uma educação inclusiva que reconhece e garante o direito de todos os estudantes de compartilharem um mesmo espaço escolar, sem discriminação de qualquer natureza. Por sua vez, o AEE é orientado e organizado conforme a

Instrução Normativa SME 004/2019 do município que trata da formação e do quadro de profissionais para atuar no AEE, da organização dos atendimentos e serviços que o compõem.

Além disso, conta com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um instrumento importante para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como descrito no PPP, esse plano é atualizado semestralmente.

Uma vez exposto e descrito o campo da pesquisa, são delimitados os sujeitos participantes que integraram o estudo em questão, como atores do processo trouxeram contribuições fundamentais ao direcionamento da investigação.

## **2.2 Os sujeitos participantes da pesquisa**

Para realização da pesquisa foi importante definir os sujeitos participantes, os quais se constituíram em fontes para construção dos dados, à luz dos objetivos e problematização do estudo.

Na intenção de entender melhor o processo de aquisição da leitura e da escrita de alunos com TEA, os participantes são professores do ensino fundamental I da classe comum, professores do AEE<sup>6</sup> e analista pedagógico<sup>7</sup>.

Os professores da classe comum são os que atuam na classe regular e no cotidiano dos alunos, de forma a promover situações de ensino e aprendizagem, além de planejar e desenvolver atividades contribuindo para o processo de alfabetização das crianças.

O professor do AEE é o facilitador do processo pedagógico e responsável por auxiliar os professores da sala comum na adaptação e flexibilização de materiais e conteúdos conforme as particularidades e necessidades de cada estudante.

O analista pedagógico tem a função de articular pedagogicamente as ações da escola, além de assessorar e intervir desenvolvendo atividades direcionadas para os alunos, professores e a comunidade escolar. Ademais, é mediador de práticas interventivas do processo de ensino-

---

<sup>6</sup> O atendimento educacional especializado (AEE) complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com deficiência e tem como finalidade identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras, visando à plena participação, autonomia e independência dentro e fora da escola, considerando as necessidades específicas dos alunos.

<sup>7</sup> A partir da Lei 11.967 de 2014, que dispõe sobre o plano de cargos e carreiras da rede municipal de Uberlândia, o cargo de pedagogo, das especialidades em supervisão pedagógica, orientação educacional, é denominado analista pedagógico.



aprendizagem. Sendo assim, suas concepções em relação à aprendizagem dos alunos com TEA são fundamentais para a construção dos dados deste estudo.

A escolarização de crianças com TEA exige dos professores uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, bem como um olhar diferenciado que considera os alunos em suas especificidades. Partindo dessa premissa, com o propósito de conhecer as concepções e ações pedagógicas concernentes à alfabetização, os professores da classe comum e do AEE contribuíram com a pesquisa como ensinantes e mediadores da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Minayo (2007) ressalta que a boa escolha dos sujeitos participantes do estudo é aquela que permite abranger a totalidade do objeto de pesquisa em suas múltiplas dimensões.

No enfoque qualitativo, verifica-se uma relação de intersubjetividade entre sujeitos e pesquisador. À vista disso, “tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social que nunca é neutra” (MINAYO, 2007, p. 63).

É importante destacar que a construção de dados com os professores se justifica em sua atuação na alfabetização dos alunos com TEA. Porquanto, o docente é essencial na aprendizagem e no processo educativo, pois faz a mediação entre o sujeito aprendente e o objeto de conhecimento.

Nessa direção, houve a aproximação com a realidade dos professores, alunos e o contexto em que se relacionam como ensinantes e aprendentes. Como foi dito anteriormente, os sujeitos participantes da pesquisa em ambas as escolas foram os professores da classe comum, professores do AEE e analista pedagógico.

Inicialmente havia a pretensão de trazer o aluno com TEA para o contexto da pesquisa, uma vez que o cerne da aprendizagem é o sujeito aprendente em suas relações com o objeto de conhecimento, e assim “investigar como o sujeito utiliza suas capacidades para aprender, a partir das circunstâncias do ambiente, sendo este composto de natureza, cultura, pessoas e objetos” (MIRANDA, 2009, p. 42). Logo, seria pertinente colocá-lo como participante da pesquisa para entendimento acerca da leitura e escrita, porém devido à pandemia do Coronavírus<sup>8</sup> não foi possível o contato com as crianças. No entanto, essa é uma possibilidade que instiga estudos futuros envolvendo esse sujeito.

---

<sup>8</sup> Uma das principais medidas para conter o avanço do Coronavírus foi o isolamento social, conseqüentemente, houve no dia 17 de março a suspensão das aulas nas escolas. Diante da situação atípica na educação, o ensino presencial foi substituído pelo remoto, no qual diversas flexibilizações foram adotadas para que os alunos pudessem dar prosseguimento às aulas de maneira remota. No espaço virtual, a aprendizagem é mediada também por ferramentas tecnológicas que viabilizam a

O quadro abaixo sintetiza a apresentação dos participantes da pesquisa por escola, para os quais foram utilizadas as seguintes siglas: a letra maiúscula P para designar professor, acompanhada de numerais para distinguir e identificar, seguida das iniciais do espaço de atuação SR (sala regular) e AEE (atendimento educacional especializado). A função de analista pedagógico será designada pelas letras maiúsculas AP. A identificação fictícia é pertinente para que as identidades sejam resguardadas.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.

<b>ESCOLA</b>	<b>PROFESSORES DA SALA COMUM – idade, formação e tempo de atuação</b>	<b>PROFESSORES DO AEE – idade, formação e tempo de atuação</b>	<b>ANALISTA PEDAGÓGICO – idade, formação e tempo de atuação</b>
<b>Escola Amarela</b>	P1SR - 40 anos, Graduação em Pedagogia, especialização em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia, atua no cargo há 8 anos.	P1AEE - 41 anos, Graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia Institucional e Atendimento Educacional Especializado, atua há 19 anos como professora e 3 meses no cargo de professora do AEE.	AP1 - 39 anos, Graduação em Letras e Pedagogia, especialização em Inspeção Escolar, atua no cargo há 6 meses.
<b>Escola Azul</b>	P2SR - 52 anos, Graduação em Pedagogia, especialização em Tecnologias Digitais e Alfabetização, atua no cargo há 29 anos.	P2AEE - 39 anos, Graduação em Letras, Pedagogia e Administração, atua no cargo há 15 dias.	AP2 - 52 anos, Graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, atua no cargo há 15 anos.
	P3SR - 25 anos, Graduação em Pedagogia, atua no cargo há 2 anos.		
	P4SR - 39 anos, Graduação em Pedagogia, atua no cargo há 9 anos.		
	P5SR - 46 anos, Graduação em Pedagogia, especialização em Orientação Pedagógica, atua no cargo há 8 anos.		

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora em campo da pesquisa.

Identificados os participantes que constituiram a pesquisa, foram expostos os instrumentos e procedimentos de construção de dados.

## **2.3 Os instrumentos de construção de dados**

No contexto da pesquisa, foi necessário descrever os instrumentos de investigação utilizados sistematicamente para a construção de dados, de forma que correspondessem à compreensão das indagações levantadas no presente estudo. Ressalta-se que para o conhecimento das informações não se utilizou, unicamente, um tipo de técnica, mas a conjugação da entrevista semiestruturada, análise documental e grupo focal.

O instrumental elaborado e/ou consultado pelo pesquisador considera a validade, confiabilidade e precisão no registro e mediação dos dados, portanto, as escolhas dos procedimentos partem da abordagem de pesquisa desenvolvida e do tipo de informações que se busca.

Os instrumentos utilizados para a realização deste trabalho foram articulados e combinados entre si conforme os princípios de um estudo qualitativo, dado que “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Nesse sentido, a construção dos dados é vital e o movimento do investigador torna-a única e precisa.

Assim sendo, com a finalidade de conhecer a realidade pesquisada, foram definidas como técnicas para a construção dos dados a entrevista semiestruturada, a análise documental e o grupo focal, os quais serão elucidados a seguir.

### **2.3.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada é “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 1989, p. 113). Desse modo, é válida para obter informações sobre o que os participantes sabem, creem, esperam, sentem, fazem ou fizeram, como também, suas razões e explicações quanto ao foco de estudo.

A relevância e justificativa em utilizar esse instrumento fundamentam-se nas diversas vertentes para elucidar o problema inicial, considerando as múltiplas ideias expressas pelos participantes.

Neste estudo a entrevista semiestruturada foi trabalhada para a construção de dados junto às analistas pedagógicas, por meio da qual se tornou possível conhecer e indagar acerca de seus pontos de vistas em relação ao ensino da leitura e da escrita a alunos com TEA.

A intenção de realizar a entrevista com esse profissional contempla sua participação no processo de construção das práticas docentes. Dessa forma, partilha das possibilidades e/ou dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva do estudo qualitativo, o pesquisador considera a participação do sujeito como o cerne de seu fazer científico e o modo como ele interpreta o objeto estudado na pesquisa.

Entende-se por entrevista semiestruturada, em geral aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

Nesse cenário, a interação entre entrevistador e entrevistado procedeu de maneira dialógica, os analistas pedagógicos puderam contribuir e enriquecer a investigação, conforme suas ideias e opiniões tecidas acerca da problemática que compõe esse estudo.

No estudo qualitativo, as entrevistas “são meios neutros que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria” (TRIVINÓS, 1987, p. 137), assim sendo, a necessidade da teoria surge mediante os desdobramentos no decorrer da pesquisa. Essa técnica favorece não apenas a descrição dos fatos e acontecimentos mas, sobretudo, a explicação e compreensão da totalidade dentro da situação específica.

A entrevista semiestruturada tornou-se decisiva para identificar os aspectos concernentes ao foco deste estudo e, assim, conhecer como os analistas pedagógicos lidam e pensam a alfabetização de crianças que apresentam características tão peculiares. Além disso, também oferece maior flexibilidade ao entrevistador, pois possibilita modificar os questionamentos, tornando-os coerentes à realidade e à problematização da pesquisa. Nesse momento podem surgir aspectos não pensados anteriormente.

Ainda em relação ao desenvolvimento da entrevista semiestruturada, há exigências e cuidados a serem seguidos que demandam habilidades. Por essa razão, é basilar mencionar e explicar os objetivos da pesquisa aos interlocutores, proporcionando confiabilidade e assegurando o anonimato e o sigilo das informações ditas. Precisa ser estabelecido um clima de confiança e reciprocidade entre entrevistador e entrevistados. Além do mais, o espaço e o tempo destinados à entrevista são pensados, planejados e organizados.

Sobre a especificação das informações, é importante estabelecer os limites e as múltiplas variáveis relativas ao problema. Sendo assim, a formulação dos questionamentos apresenta clareza, precisão e direcionamento, a fim de alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

No que tange aos registros, o entrevistador registra as respostas de modo completo e suficiente, com enfoque no que realmente foi dito pelo entrevistado. Gil (2002) assevera que:

Será ainda conveniente ao entrevistador ser capaz de registrar as reações do entrevistado às perguntas que são feitas. A expressão não verbal do entrevistado poderá ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas. (GIL, 2002, p. 119).

À vista disso, é possível observar a expressão corporal do entrevistado, assim como a tonalidade da voz, reações e comportamentos enfatizados na colocação das respostas. Dessa forma, esse instrumento de construção dos dados é valioso, por proporcionar resultados ricos em detalhes e clareza. Logo, possibilita obter informações em um nível maior de aprofundamento.

Destaca-se que a formulação das perguntas que constituíram a entrevista foi estabelecida consoante à fundamentação teórica, juntamente com os aspectos singulares à problematização da pesquisa (Apêndice A), e que o registro das respostas ocorreu mediante gravações e anotações, previamente autorizadas pelos entrevistados e posteriormente transcritas e analisadas.

### **2.3.2 Análise documental**

A análise documental é um instrumento importante nos estudos qualitativos, seja complementando outros ou desvelando informações relacionadas à problemática. Em conformidade com Ludke e André (1986), essa técnica busca evidências e interpretações com base em elementos contidos nos documentos e registros escritos, áudios ou em vídeos, com a finalidade de adquirir dados pertinentes ao objeto investigado.

A vantagem de realizar a análise documental está nas diversas possibilidades que os documentos oferecem, por serem ricos e precisos em informações, além de proporcionar estabilidade aos resultados obtidos.

Outrossim, são fontes que podem ser utilizadas para constatar afirmações e declarações dos participantes, ainda possibilita conhecer as informações sobre o contexto investigado, buscando compreender os valores, sentimentos e intenções desse grupo perante ao objeto de estudo.

Consoante aos objetivos e indagações desta pesquisa, o documento analisado inclui o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, buscando o que esse documento evidencia sobre o trabalho pedagógico junto aos alunos com TEA.

Na análise documental, as diversas formas de produção e registros dos sujeitos participantes são valorizadas, portanto a seleção dos documentos é um momento imprescindível para a análise dos dados obtidos.

### **2.3.3 Grupo focal**

Grupo focal constitui uma técnica que propicia obter informações, considerando as opiniões, argumentos e ideias dos participantes sobre uma dada realidade. “Tem ainda a qualidade de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto ou de cristalizar opiniões díspares, a partir de argumentações” (MINAYO, 2007, p. 68).

Esse procedimento metodológico contempla um grupo de seis a doze pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar uma temática, baseando-se na experiência profissional dos envolvidos. À medida que há aproximação com a realidade dos participantes, pode-se apreendê-la para desvelar os dados inerentes ao objeto da pesquisa.

Nesse cenário, o grupo focal foi composto por professores do ensino fundamental I da sala comum, assim como do AEE das escolas pesquisadas.

A escolha dos participantes efetivou-se em virtude de suas experiências com crianças com TEA em fase de alfabetização, para que por meio do grupo pudessem contribuir com seus argumentos e fomentar discussões em torno das questões problematizadoras que norteiam essa pesquisa. Dessa forma, eles puderam revelar opiniões sobre o que é alfabetizar estudantes com TEA. Assim, foi substancial considerar o que pensam e sabem sobre o tema.

Em consonância com Flick (2009, p. 189), “os grupos focais partem de uma perspectiva interacionista e buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão de grupo”. Em vista disso, com base nas explanações, os significados supostos pelos participantes são revelados, assim como a maneira pela qual eles os interpretam.

As discussões em grupo foram elementares para compreensão das práticas cotidianas, ações, reações, comportamentos e atitudes dos professores, inerentes à alfabetização dos alunos com TEA. Em suma, possibilitaram por meio das manifestações de ideias sobre esse tema a construção de dados para o entendimento de como lidam com essa situação no contexto escolar.

Para a realização dessa técnica é necessário a presença de um moderador, que tem o papel de focalizar o tema de forma a incentivar a participação de todos, e de um relator que precisa estar atento aos registros.

Gatti (2005) assinala que o papel do moderador é mediar as discussões relacionadas ao tema e manter os objetivos de trabalho do grupo, não se posicionando e nem propondo ideias diante da discussão do coletivo. Ainda de acordo com a autora, é pertinente que “haja um mínimo de intervenção do moderador, o que permite a este se situar em relação à dinâmica do grupo, por um lado, e, por outro, permite ao grupo escolher suas prioridades em face do assunto a ser tratado e das questões postas” (GATTI, 2005, p. 33).

Além do mais, o problema precisa ser elucidado para que haja discussões em torno dele. No entanto, para que isso suceda de maneira eficiente e vá ao encontro dos objetivos elencados, é importante a elaboração de um roteiro que irá nortear e guiar o diálogo durante o desenvolvimento do trabalho. Assim, o moderador oferece condições para que os interlocutores explicitem seus pontos de vista e compartilhem o porquê de pensar de determinada maneira. O roteiro do grupo focal do presente trabalho foi elaborado em consonância com a problematização e objetivos da pesquisa (Apêndice B).

Cabe ao moderador esclarecer sobre os objetivos, assim como sobre o sigilo dos registros e dos nomes dos participantes, ressaltando que as reflexões e contribuições abordadas serão importantes para a construção de dados da pesquisa.

Outro papel importante é do relator, que ficará incumbido pelo registro das discussões e interações. Pode haver também a presença de dois relatores para garantir que as anotações sejam completas. Outra possível forma de registro são as gravações em áudio, podendo ser utilizados gravadores dispostos conforme a distribuição do grupo e com a devida autorização dos participantes. Tudo isso visando à qualidade do material para que seja suficiente e confiável às análises.

Os conceitos, atitudes, reações e sentimentos surgidos no decorrer da atividade são devidamente considerados e registrados. “Deixa-se claro que todas as ideias e opiniões interessam, que não há certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que divirjam do que os outros disserem” (GATTI, 2005, p. 29).

A escolha do lugar deve ser cuidadosa para garantir a organização de onde acontecerá o encontro, visando favorecer a interação e o conforto durante o tempo da reunião.

Gatti (2005, p. 28) ressalta que “a coleta de dados deve permitir retratar caminhos de construção e de valorização de ideias no grupo”. Nesse sentido, é importante realizar uma revisão das anotações de campo, gravações e transcrições com o próprio grupo.



Em suma, as informações registradas possibilitam a construção dos dados, tecidas de acordo com as considerações do grupo frente à questão problematizadora. As ideias consolidadas no grupo focal foram valorizadas e constituem parte deste estudo.

## 2.4 A análise de dados

A análise de dados consiste na organização e reflexão acerca das informações obtidas, tendo como referência os objetivos, a problematização e o referencial teórico que nortearam a pesquisa.

Moroz e Gianfaldoni (2002) afirmam que a análise de dados é tornar os materiais inteligíveis, organizá-los de modo que possam explicar as indagações relativas ao problema colocado.

Mediante aos dados obtidos, “o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Nessa etapa da pesquisa, o conjunto de informações obtidas passa por um processo de análise. De modo geral, essa tarefa inclui:

Decidir sobre as categorias nas quais os dados serão recortados; esta tarefa envolve tanto rever as categorias já propostas quanto formular novas; compreender como os dados se apresentam em cada categoria proposta (tabular os dados coletados); representar os dados já tabulados em tabelas, figuras ou quadros; descrever os dados representados; estabelecer relações entre os dados. (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 73).

A análise dos dados deste estudo procedeu mediante os critérios especificados por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que constituem as categorias de análise. A especificação de organização das informações foi apresentada na seção das análises em conjunto com os pressupostos metodológicos que nortearam a pesquisa.

Após elucidar a trajetória metodológica da pesquisa: a delimitação do lócus, os participantes, os procedimentos e instrumentos de construção de dados, a análise de dados; a próxima seção está composta pelo referencial teórico que respaldou as análises deste estudo.

### **3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA: APRENDIZAGEM, ALFABETIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO**

A escolarização de crianças com TEA no ensino regular desencadeia indagações sobre a aprendizagem, sobretudo quanto à alfabetização desses estudantes que possuem características específicas relacionadas às condições do espectro.

Isto posto, de acordo com a perspectiva psicopedagógica, compreender o processo de alfabetização conforme a concepção de professoras e analistas pedagógicos oportuniza ressignificar o ensino e a aprendizagem na intenção de ressaltar suas possibilidades de ser e vir a ser. Tendo em vista a temática da pesquisa, este texto irá abordar processos relevantes à problematização e objetivos do estudo. Para tanto, está organizado em três subseções: a primeira elucida o histórico, as concepções e características do autismo; a segunda compreende os aspectos inerentes à inclusão e escolarização; a terceira explicita a aprendizagem e a alfabetização da pessoa com TEA.

#### **3.1 Concepções e características do TEA: abordagem histórica**

Para compreender a perspectiva das professoras e analistas pedagógicos acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com Transtorno do Espectro Autista, faz-se necessário conhecer o construto histórico acerca do autismo, destacando as principais concepções e características que nortearam a trajetória conceitual em relação ao espectro.

O Transtorno do Espectro Autista:

É um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. (MELLO, 2001, p. 11).

Dessa forma, abrange um conceito heterogêneo que engloba um conjunto de múltiplas características e manifestações com níveis diferentes, por isso delimitá-lo é complexo e amplo.

O termo TEA, utilizado ao longo deste estudo, passou por modificações no que se refere às terminologias, pois recebeu diversas nomenclaturas como: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global

do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger e, atualmente, é nomeado de Transtorno do Espectro Autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), conforme elucidado nos marcos que fazem parte da sua trajetória histórica.

Muito se questiona sobre os primeiros relatos de identificação de pessoas com o espectro. Conforme Lacerda (2017), pode estar vinculado ao período denominado Pré-Iluminismo, em que os fatos e conhecimentos eram explicados e construídos essencialmente com base na fé e não na razão. Ademais, as narrativas mitológicas descreviam acontecimentos por meio de contos, os quais retratavam histórias baseadas em pessoas com características peculiares, muitas vezes não identificadas, apresentadas como curiosidades da natureza, esquisitas, exóticas e irreais. Todavia, na contemporaneidade, pode-se inferir que os sintomas específicos desses indivíduos se referem às possibilidades de existência do TEA nessa época.

Nesse contexto, as crianças eram examinadas pelos médicos e rotuladas como “defeituosas”, em virtude das deficiências ou por motivos que não conseguiam explicações, por conseguinte, eram isoladas do seu seio familiar e social por serem consideradas uma ameaça à sociedade, prática que perdurou por séculos.

Após o advento da ciência em que a racionalidade ganhou espaço, estudiosos da época trouxeram explicações que retratavam sinais característicos do TEA manifestados por diversas pessoas, porém ainda não identificados e nomeados como uma condição específica como conhecido na atualidade. Esses relatos, embora precários, foram relevantes para a compreensão do que se conhece atualmente das manifestações e sintomas apresentados por pessoas com TEA.

O percurso histórico retrata que o TEA já existia desde a antiguidade, contudo o conceito era desconhecido e abrangia outras patologias e transtornos, como a esquizofrenia. Assim, “na falta de um conhecimento adequado sobre o assunto, as pessoas com autismo eram geralmente ignoradas como acometidos de uma condição particular e tratadas como deficientes intelectuais profundos (LACERDA, 2017, p. 16).

Nesse ínterim, as famílias das crianças apresentadas como “anormais”, termo comum e utilizado na época, eram incentivadas pelos médicos a institucionalizá-las em hospitais e manicômios para serem submetidas a experimentos clínicos. Dentro desse contexto, muitos casos que foram classificados de “idiotias” receberiam, hoje, diagnóstico clínico de TEA.

A respeito das terminologias, termos como “demente”, “retardado” e “débil mental” foram empregados por médicos para designar e nomear clinicamente pessoas com deficiência

intelectual. Não obstante, passaram a ser utilizados de modo depreciativo no sentido de ofender e estigmatizá-las.

Consoante a Donvan e Zucker (2017), as primeiras intenções de explicar o autismo ocorreram por volta de 1910, quando Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, descreveu um dos quadros clínicos evidenciados na esquizofrenia, em que as crianças tinham uma perda de contato com o contexto social e não conseguiam se comunicar, apresentavam-se internalizadas em um mundo dentro de si. Nesse contexto, empregou a expressão “pensamento autístico” para descrever esse comportamento.

Ademais, segundo Donvan e Zucker (2017), os primeiros estudos investigativos que impulsionaram os conhecimentos acerca do TEA e o reconheceu como síndrome específica datam de 1943, quando Leo Kanner<sup>9</sup> publicou o artigo “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, na revista *Nervous Child*, no qual expôs um trabalho realizado com 11 crianças que demonstravam comportamentos semelhantes entre si, porém distintos das condições psiquiátricas já conhecidas.

Os principais sinais característicos desse quadro clínico eram “a inabilidade social, a incapacidade para assumir uma postura antecipatória numa interação social, a tendência ao isolamento e uma excelente memória” (BRITES; BRITES, 2019, p. 27). Além da incapacidade dessas crianças de se relacionarem naturalmente com outras pessoas, houve a constatação de um comportamento repetitivo e estereotipado. Conforme Donvan e Zucker (2017), há duas características que definem essa condição: a extrema preferência pela solidão e a necessidade de mesmice.

Nesse sentido, culminou na denominação do termo “autismo infantil precoce”, pois os sintomas eram evidentes na primeira infância, enfatizando os aspectos não usuais na comunicação e na linguagem.

Etimologicamente, a palavra autismo tem sua origem no grego “*Autós*”, que significa voltar-se para si mesmo, apresentando uma escassa interação com o grupo externo. O termo fazia parte do léxico da psiquiatria, porém com uma vaga definição e relacionado à psicose infantil e à esquizofrenia. Contudo, “a criteriosa descrição de tais anormalidades por Kanner permitiu a diferenciação do quadro de autismo de outros como esquizofrenia e psicoses infantis (BRASIL, 2014, p. 11). É oportuno ressaltar que “enquanto na esquizofrenia existe uma tendência ao isolamento por um retraimento nos relacionamentos, na síndrome descrita por Kanner observa-se uma incapacidade de desenvolver relacionamentos (BRASIL, 2014, p. 12).

---

<sup>9</sup> Médico austríaco, residente em Baltimore, nos Estados Unidos, e pioneiro na Psiquiatria Infantil.

Assim sendo, as características evidenciadas em seus relatos permaneceram como específicas do quadro clínico que abarca o TEA atualmente.

A partir de várias tentativas para explicitar a etiologia do TEA, foram surgindo teorias para tais compreensões. Mesmo reconhecido pelas contribuições em torno das explicações sobre o autismo, Kanner foi criticado por atribuir a causa ao estilo de criação das crianças, ou seja, o problema relacionava-se à falta de interação e à indiferença emocional decorrente das relações afetivas com a mãe. A ideia concebida era a de que “o autismo era causado por mães que não amavam suficientemente os filhos” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 86).

Dessa forma, configurou-se uma teoria afetiva puramente emocional e popularizou o termo “mães geladeiras”<sup>10</sup>. Em suma, a falta de afeto entre as mães e os filhos ocasionava um transtorno emocional e alterações no desenvolvimento. No entanto, essa hipótese não foi comprovada empiricamente, além disso, evidências e estudos ressaltavam a presença de distúrbios neurobiológicos nessas crianças.

Hans Asperger, médico vienense, também se apropriou do termo “autismo”, com o objetivo de descrever a personalidade e o comportamento social das crianças que apresentavam dificuldades sociais associadas à comunicação. Nesse aspecto, de acordo com Klin (2006), as crianças evidenciadas por Asperger não demonstravam alucinações e o aspecto social se diferenciava da esquizofrenia, pela razão de ser constante e não apresentar variações de um dia para o outro. Partindo dessa ótica, o autismo “tratava-se de um retraimento social revelador, evidenciado pelo achatamento da personalidade, interrupção da comunicação e a preferência ao isolamento” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 346). Entretanto, a maioria das crianças demonstrava inteligência acima da média e não apresentava atraso no desenvolvimento da linguagem.

Em 1944, embasado em um grupo de meninos que estudou, Asperger publicou um artigo intitulado “A psicopatia autista na infância<sup>11</sup>”, destacando as relações sociais e afetivas limitadas, falta de empatia, baixa capacidade de fazer amigos, foco intenso e movimentos descoordenados. Para mais, evidenciou a comunicação e a linguagem marcadas por alterações na entonação, bem como o pensamento e comportamento alheios às condições sociais do meio.

Segundo os postulados de Asperger, as crianças eram chamadas de “pequenos professores”, devido à facilidade de discorrer sobre determinados temas que as fascinavam.

---

<sup>10</sup> Para maior aprofundamento para o significado do termo “mães geladeiras”, consultar e pesquisar autores como: Freud e Bettelheim.

<sup>11</sup> O trabalho publicado por Asperger contava a história de quatro garotos austríacos com idade entre sete e dezessete anos.

Além disso, apresentavam uma gramática precisa e um vocabulário rico. Por isso, enfatizava que elas tinham “alto funcionamento”, isto é, dons intelectuais à medida que as habilidades cognitivas se apresentavam preservadas.

O trabalho de Asperger recebeu pouca atenção, pois foi publicado em alemão na época da guerra e somente em 1980, após a tradução, ganhou notoriedade, sendo que o conjunto de sintomas especificados por ele, mais tarde, foi denominado “síndrome de Asperger”.

A síndrome de Asperger difere-se do autismo, principalmente pelo fato de não ocorrer atraso cognitivo e prejuízo na linguagem. No entanto, a criança torna-se também muito solitária, conforme características autísticas.

Um aspecto importante no que diz respeito às terminologias e conceituações foi a criação da Classificação Internacional de Doenças Mentais<sup>12</sup> (CID), no final do século XIX, objetivando o estabelecimento de critérios para diagnóstico do TEA. A primeira versão foi aprovada em 1893. Ressalta-se que devido às revisões periódicas, a partir de 01/01/2022 entrou em vigor a sua décima primeira versão (CID-11).

O termo TEA relaciona-se aos critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que são propostos pela *American Psychiatric Association* – Associação Americana de Psiquiatria (APA), na intenção de organizar e unificar os conceitos relacionados ao espectro. Sendo assim, “o DSM é um manual utilizado no mundo todo como base para auxiliar no processo de diagnóstico de transtornos mentais e desvios de comportamentos e de desenvolvimento, tanto em crianças como adultos” (BRITES; BRITES, 2019, p. 84-85).

Sobre os critérios diagnósticos, estes são importantes para entendimento e elaboração de conceitos e significados sobre o TEA. Entretanto, a padronização pode gerar rótulos, acompanhados de estigma do indivíduo que traz consigo características peculiares, tidas como anormalidade. Nesse contexto, tornam-se passivos de atenção a fim de evitar a classificação dos sujeitos. Em vista dessa ponderação, Orrú (2013) ressalta que os critérios diagnósticos acusam e classificam incapacidades, problemas e anormalidades de maneira a categorizar as pessoas segundo resultados homogêneos.

Em relação ao DSM, a primeira versão (DSM-I) foi publicada em 1952, na qual a palavra autismo aparecia, unicamente, para descrever sintomas de esquizofrenia e não como um diagnóstico propriamente dito. Fato esse que se repetiu também na sua segunda edição.

---

<sup>12</sup> A CID foi criada como classificação de doenças por meio da definição de categorias conforme critérios específicos da Organização Mundial da Saúde.

O termo foi introduzido oficialmente na publicação do DSM-III, em 1980, quando diferenciou o comportamento autista dos outros sintomas inerentes à esquizofrenia. Desse modo, foi proposto uma definição de autismo baseado nos seguintes aspectos: atraso e desvio sociais, não apenas como função de retardo mental; problemas relacionados à comunicação; comportamentos inadequados e movimentos estereotipados; e início antes dos 30 meses de idade. Entretanto, essa definição passou por modificações em edições posteriores do DSM na tentativa de definir o termo autismo com mais exatidão. Em 1987, o DSM III-R ocasionou uma mudança no nome de autismo infantil para transtorno autista.

É relevante mencionar que nesse período surgiu a ideia de uma “epidemia” quanto ao aumento da incidência de crianças com TEA. Fato esse justificado pelo conhecimento científico e conceitual sobre o espectro, logo, cresceram o número de diagnósticos clínicos, portanto, não necessariamente ampliaram o número de pessoas com TEA, mas o reconhecimento e consciência sobre o assunto.

Em 1994, a APA publicou o DSM-IV, que acrescentou um diagnóstico novo: a síndrome de Asperger, a qual não era tecnicamente uma forma de autismo, porém adquiriu a especificação de “autismo de alto funcionamento”. Diferentemente do autismo, não se verifica atrasos significativos na linguagem e no desenvolvimento cognitivo, conforme já foi dito.

De acordo com o DSM-IV e a CID-10, o autismo passa a ser descrito como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Todavia, o TGD classifica e descreve outros transtornos como: Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Segundo Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008):

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram classificados como um grupo de alterações, caracterizadas por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo. (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 4).

Nesse seguimento, a efetivação de um diagnóstico embasava-se conforme um conjunto de características especificadas segundo o DSM-IV. Dentre elas:

[...] surgimento antes dos 30 meses; ausência geral de responsividade às pessoas; grandes déficits no desenvolvimento da linguagem; quando a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica inversão pronominal; reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, p. ex., resistência à mudança,

interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados.  
(GRANDIN; PANEK, 2016, p. 21).

Conforme essa categorização, é importante frisar que o DSM-IV engloba três critérios que caracterizavam o TEA como prejuízo na comunicação, na interação social, comportamento estereotipado e repetitivo.

Outro aspecto significativo na abordagem histórica foi a introdução do DSM-V (2013), o qual modificou a categoria que relacionava o autismo ao “Transtorno Global do Desenvolvimento” e introduziu a denominação “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), quando integraram os diagnósticos de Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação e Síndrome de Asperger, agrupando-os em um contínuo de condições dentro do TEA. Em síntese, a partir das modificações no DSM-V “todas as subdivisões deixaram de existir e passaram ficar sob um guarda-chuva”, que designa agora todas as formas de autismo” (LACERDA, 2017, p. 30).

Posto isto, a nova denominação Transtorno do Espectro Autista para o diagnóstico do autismo relaciona-se aos seguintes critérios:

- 1) Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:
  - a) Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
  - b) Falta de reciprocidade social;
  - c) Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento;
- 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:
  - a) Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
  - b) Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
  - c) Interesses restritos, fixos e intensos.
- 3) Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Nesse sentido, houve uma mudança na conceituação, reduzindo os três domínios considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões de comportamento) para dois: prejuízos sociais e de comunicação; comportamentos estereotipado e repetitivo. Essa alteração efetivou-se mediante o entendimento de que a interação social depende da comunicação, pois essas condições complementam-se e constituem-se em uma



única característica. Ressalta-se que para a interação e comunicação serem indícios de TEA devem ocorrer em contextos sociais variados.

Uma das questões mais complexas acerca do TEA é a questão do diagnóstico, posto que não há um exame que possa detectá-lo. Por isso, é essencialmente clínico e com a contribuição de uma equipe multidisciplinar, envolvendo as áreas da fonoaudiologia, neuropediatria, psicologia e psiquiatria.

Dessa forma, o diagnóstico é realizado pela observação do comportamento consoante aos critérios prescritos pela APA. Sobre isso, Orrú (2019) enfatiza “que não basta observar a presença ou ausência de certa competência e/ou habilidade, mas também a frequência das mesmas nos diversos contextos deste indivíduo” (ORRÚ, 2019, p. 24).

Vale ressaltar que é fundamental conhecer o diagnóstico, porém a supervalorização deste acarreta na materialização dos sintomas, isto é, a ênfase nos déficits e não no indivíduo resulta em marcas de exclusão, marginalização e preconceito.

Por conseguinte, o TEA não se define por meio de um diagnóstico médico prescritivo e generalizante embasado naquilo que falta ao indivíduo, melhor dizendo, a criança não pode ter suas possibilidades de aprendente reduzidas em virtude dos sintomas do espectro mencionados no laudo clínico, nas deficiências e falhas, como ocorre muitas vezes de modo acentuado.

Em relação às modificações quanto ao DSM-V, o termo “espectro” relaciona-se aos vários níveis de complexidade que abrangem os comprometimentos do autismo, assim sendo, foi incorporado ao nome do transtorno autista, em virtude da diversidade de sintomas e comportamentos que os indivíduos podem apresentar dentro de um mesmo grupo.

Logo, deixa de ser considerado um quadro específico com subtipos diversos para abarcar uma síndrome de múltiplas características e um conjunto de manifestações. Contudo, classifica o TEA por níveis de comprometimento conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 2 – Níveis do TEA de acordo com o DSM-V.

Nível	Características
<p><b>Nível 3: Severo</b></p> <p><b>Exige suporte/apoio muito substancial</b></p>	<p>Diz respeito àqueles que apresentam déficits considerados graves nas habilidades de comunicação verbais e não verbais, ou seja, não conseguem se comunicar sem contar com suporte. Com isso apresentam dificuldade nas interações sociais e podem ter a cognição reduzida. Também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças de rotinas. Tendem ao isolamento social.</p>
<p><b>Nível 2: Moderado</b></p> <p><b>Exige suporte/apoio substancial</b></p>	<p>Apresenta semelhança às características descritas no nível 3, porém com menor intensidade no que cabe aos transtornos de comunicação e déficits da linguagem.</p>
<p><b>Nível 1: Leve</b></p> <p><b>Exige pouco suporte/apoio</b></p>	<p>Pode apresentar dificuldade para se comunicar, mas não limita as interações sociais. Possui problemas de organização e planejamento que impedem a independência.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora conforme os dados descritos pelo Manual de Diagnóstico E Estatística de Transtornos Mentais (APA, 2014).

Em vista disso, os níveis não são estabelecidos segundo a gravidade dos sintomas, pois há uma grande e complexa variação dos sinais do espectro, mas considerando a quantidade de apoio que cada pessoa com TEA necessita.

Consoante às especificações do TEA, a palavra espectro “expressa bem o fato de as características autistas se manifestarem em uma variedade tão ampla de intensidades e combinações, entre pessoas das mais divergentes capacidades intelectuais e sociais” (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 86). Destaca-se que os sinais característicos são individuais e únicos, ou seja, nem todas as pessoas com TEA terão as mesmas manifestações.

Como já foi dito, de acordo com a literatura científica, as especificidades quanto ao espectro abrangem, clinicamente, os grupos: comunicação e interação social e; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades. Entretanto, é relevante compreender

que essas características não podem ser consideradas de forma estática, uma vez que podem variar de acordo com a idade cronológica e o desenvolvimento de cada um.

Em suma, as características enfatizadas pelo DSM e consideradas como referências para o diagnóstico não podem ser supervalorizadas de modo universalista em detrimento da subjetividade e das singularidades de cada indivíduo. Para confirmar essa consideração, Orrú (2013) salienta que:

Essas características dispostas realçam tanto as partículas previamente consideradas como negativas no indivíduo e o rotulam como contraproducente se comparado a outro indivíduo que não apresenta tal quadro. Nesse processo os elementos da vida social são menosprezados e avaliados quanto à sua real serventia na sociedade, desencadeando a desumanização do indivíduo e seu meio social, ou seja, as pessoas são transformadas em coisas. Consequentemente, neste parâmetro o indivíduo é concebido como um autista (aquele que detém o quadro sintomático da síndrome) e não como uma pessoa (com singularidade e individualidade) com autismo. (ORRÚ, 2013, p. 1704).

É evidente que os sinais característicos do TEA não são prontos e acabados, para confirmar essa ideia Klin (2006) retrata que podem se modificar ao longo do curso do desenvolvimento de cada criança, perpassando de um nível ao outro. Por isso, as características não podem se materializar na criança ocultando, assim, a sua identidade.

É certo que o ser humano é complexo e singular e no que tange ao desenvolvimento todas as especificidades são pertinentes. Dessa maneira, não se pode dizer que determinada habilidade seja mais importante do que outras. Sobre isso, Donnellan (2010) menciona que “o desenvolvimento não é pré-organizado, mas contextualizado. Funciona dentro de um contexto, de um corpo e de um ambiente” (DONNELLAN, 2010 p. 86).

Para o desenvolvimento deste estudo, foi relevante conhecer o conjunto de manifestações do TEA segundo a literatura científica, dado que entender as características do espectro oferece embasamentos para compreender a visão das professoras e analistas pedagógicos acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Em relação aos sinais característicos das pessoas com TEA, verifica-se que no rol das interações sociais, destacam-se: ausência ou fragmentação do contato visual, dificuldades para compreender as expressões faciais, sentimentos e gestos de outras pessoas e o uso inadequado de sinais sociais e emocionais. Dessarte, conceber uma ideia em relação ao que o outro pensa, reconhecer o sentido e a subjetividade das ações torna-se complexo para as pessoas com TEA, haja visto que o entendimento é bastante literal. Nesse sentido, essas características interferem

significativamente na reciprocidade afetiva e social. Além disso, podem não entender situações que são subjetivas, pois não organizam as informações e fatos implícitos, assim como a intencionalidade deles.

Crianças com TEA podem apresentar dificuldades para desenvolver e manter relacionamento entre os pares, fazer amizades e compartilhar brincadeiras imaginativas, o que constitui em adversidades nas interações nos contextos sociais; dessa maneira, as possibilidades de se relacionar socialmente são prejudicadas. Embora isso ocorra, é fundamental a participação do outro no seu processo de aprendizagem. Em vista disso, os pressupostos teóricos de Vygotsky (1993) vão ao encontro dessa afirmativa ao corroborar que a constituição do sujeito não se determina unicamente por fatores biológicos, mas também nas interações sociais, culturais e históricas, e nas mediações estabelecidas com o outro e o ambiente.

A socialização é outro enfoque crucial, conforme já sinalizado anteriormente. Segundo Mello (2001), “significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas” (MELLO, 2001, p. 14). Dessa forma, pessoas com TEA muitas vezes não conseguem diferenciar pessoas, lugares ou momentos, de modo que apresentam pouca ou nenhuma consciência do papel do outro. Ademais, não se posicionam no lugar da outra pessoa.

Todavia, por meio das relações, no contexto escolar, que as transformações no desenvolvimento são promovidas. Sabe-se que o ambiente é repleto de experiências e oportunidades concretas para ampliar e enriquecer as aprendizagens e descobertas. Por isso, as interações são privilegiadas nesse espaço, onde o aprendiz com TEA, juntamente com os outros alunos e adultos, poderá desenvolver diversas possibilidades de aprender.

Assim, as relações aprendiz/aprendiz e aprendiz/professor devem ser oportunizadas constantemente. Acerca dessa proposição, Orrú (2019) considera que somos seres diferentes, que nos diferenciamos interna e externamente, com base nas experiências que vivemos e dos ambientes em que elas acontecem, por conseguinte, as mediações e interações movem e transformam o aluno.

Ainda sobre as características do TEA, observa-se que as funções simbólicas como imitação de gestos e atitudes do outro geralmente não atingem o objetivo interacional, sendo esse um ponto relevante que impacta a efetivação da plena aprendizagem.

Devido a essas ponderações, evidencia-se uma carência na simbolização, que acarreta prejuízos na linguagem. Ressalta-se que a imaginação é importante na resolução de conflitos cotidianos, portanto os processos cognitivos das crianças com TEA são prejudicados em virtude

da dificuldade de interações e socialização, mas também pelo despreparo do adulto em incentivar e proporcionar momentos relacionados ao brincar.

Sobre isso, é importante mencionar que as brincadeiras de faz de conta e as imitações são fundamentais para o desenvolvimento do aprendiz, pois ao brincar ele revela suas angústias, raivas, ansiedades e também aprende a compreender o seu contexto, atribuindo-lhe sentido. Essas considerações reforçam a ideia de que é necessário rever e reorganizar alternativas, nas quais o professor mediador proporcione situações para a construção de espaços e práticas pedagógicas para incentivar a brincadeira.

De acordo com as ideias de Vygotsky (2007), a brincadeira não é uma mera fonte de prazer, mas uma necessidade vital que a criança tem ao se apropriar do universo circundante, portanto ao brincar o aluno aprende, dado que não é apenas a reprodução do real, mas sim a produção de algo novo.

Quanto à comunicação que é uma das funções da linguagem, por meio da qual se faz a ação de emitir, transmitir e receber informações pela língua falada, escrita ou codificada, destacam-se dificuldades inerentes aos aspectos usuais verbal e não verbal que englobam o ritmo e a entonação na linguagem, além disso, verifica-se atraso ou ausência da fala, bem como comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversa.

Dentro desses sinais característicos, há crianças que não possuem linguagem verbal, por isso tornam-se incompreensíveis diante das pessoas. Em outras situações podem ser verbais, entretanto, se comunicam repetitivamente por meio de palavras ou frases que lhes foram ditas, isso é conhecido como ecolalia. Nesse sentido, prevalece a inadequação no encadeamento de ideias e um discurso desorganizado e fora do contexto. “A estagnação do desenvolvimento da linguagem está estreitamente ligada à falta de simbolização e não à representação do objeto ausente” (CUNHA, 2012, p. 41). Nesse interim, por haver linguagem oral limitada, o aluno com TEA permanece ainda mais isolado e restrito ao ambiente, muitas vezes precário diante das suas peculiaridades.

Conforme os postulados de Vygotsky (2001) sobre a comunicação, é pertinente uma linguagem que revele os diversos sentidos que uma determinada palavra pode encontrar na amplitude entre o verbal e não verbal, em que o movimento de elaboração do psiquismo humano seja prioridade. Com base nessa afirmativa, infere-se que a comunicação possibilita a construção de significados nos contextos, efetivando a compreensão recíproca entre ele e o outro, como seres sociais.

Em relação aos padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses ou atividades, observa-se a presença de estereotípias, que são definidas como movimentos

contínuos e rítmicos, normalmente relacionados às respostas de equilíbrio e organização do comportamento. São características presentes e visíveis em pessoas com TEA decorrentes de impulsos extemporâneos, sendo as mais frequentes os balanços das mãos, torção dos dedos, bater palmas e movimentos cíclicos do tronco para frente e para trás. Pode haver também estereotípias dinâmicas englobando movimentações como andar ou correr de modo demasiadamente repetitivo. De certo modo, tornam-se em alguns momentos mecanismos de expressão, por representar as emoções e sentimentos.

É importante mencionar que a inflexibilidade comportamental incide sobre o apego rígido e mesmice da rotina ao manifestar insistência nas mesmas atividades e padronização na execução, ritualizando as ações e o comportamento, que quando modificados geram sofrimento e reações extremas.

Uma característica muito recorrente é a excessiva fixação por determinados temas e objetos que se tornam focos de interesse, trata-se do hiperfoco. Por conseguinte, pode favorecer o processo ensino-aprendizagem, uma vez que temáticas e assuntos relacionados às crianças com TEA despertam a atenção e o envolvimento.

No que se refere às experiências sensoriais, crianças com TEA podem ter sensibilidade em relação aos barulhos e ruídos, no entanto podem ser atraídos por algum tipo de som. No campo visual podem ficar observando um objeto e detalhes do ambiente por um longo período, pois são muito visuais e atentos às minúcias.

Sobre a habilidade espacial, “torna-se limitada, fixando detalhes menores em detrimento da consciência global” (CUNHA, 2012, p. 37). Nesse sentido, o tratamento das informações é organizado de forma segmentada, de modo que as experiências globais são fracionadas do ambiente social e do todo, por isso a lateralidade e o direcionamento são afetados.

Em relação à psicomotricidade, é notório que em alguns casos de pessoas com TEA é bastante prejudicada. Nessa situação, observa-se alterações na coordenação motora fina e grossa, visório-motora, na fala, no equilíbrio corporal e na lateralidade, o que ocasiona problemas associados à ordem espacial como na diferenciação de direita e esquerda. Em função disso, há um comprometimento na aprendizagem, pois são pré-requisitos importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

A questão do afeto é outro ponto relevante a ser mencionado. Por haver falta de reconhecimento da realidade exterior com prevalência do eu interior, os vínculos afetivos tornam-se efêmeros. As crianças com TEA podem não reconhecer os afetos, emoções, expressões faciais e gestuais das outras pessoas, dessa forma apresentam dificuldades de demonstrar sentimentos diante das diversas situações em que estão inseridas.

Sobre a descrição das características abordadas, é importante destacar que muitas das especificações mencionadas são generalistas e universaliza os déficits assentados nos critérios diagnósticos. Entretanto, atualmente, muitas dessas manifestações não se sustentam. Trabalhos científicos comprovam que não pode haver generalizações quanto às características, uma vez que os estudos sobre o TEA avançaram, o que demonstra posicionamentos diferentes acerca do entendimento sobre o transtorno.

Sabe-se que a causa do quadro clínico do TEA ainda é motivo de controvérsias e discussões, uma vez que engloba determinantes multifatoriais de ordem genética e ambiental como possibilidades para explicá-lo. Ressalta-se que, mesmo sendo descrito e contextualizado ao longo dos anos, ainda hoje não é completamente compreendido, ocasionando indagações no sentido de desmistificá-lo.

Outrossim, o TEA pode estar associado a diversas comorbidades como: deficiência intelectual e auditiva, epilepsia, paralisia cerebral e síndrome de Down, dentre outras condições patológicas, como também ser independente e ter uma vida extremamente comum. Ademais, é importante iniciar o processo de intervenção como caminho mediador para o desenvolvimento, no sentido de ampliar a autonomia na infância até na fase adulta.

A literatura científica tem constatado benefícios da intervenção precoce, inclusive em termos de alteração nas redes neuronais, posto que na primeira infância o cérebro possui uma plasticidade maior em relação às fases de desenvolvimento posteriores. Desse modo, a plasticidade cerebral é definida por Relvas (2012) como a denominação das capacidades adaptativas do Sistema Nervoso Central (SNC) e a habilidade para modificar sua organização estrutural e de funcionamento. Ademais, a mesma autora ressalta que “é a base de todo saber da espécie humana desde o nascimento, os conhecimentos adquiridos com o processo de aprendizado são acionados pela memória. Ela é o registro de experiências e fatos vividos e observados, podendo ser resgatado quando se fizer necessário” (RELVAS, 2012, p. 231).

Por isso, se a intervenção ocorrer nesse período há grandes chances de que a criança possa ter uma vida normal, podendo atenuar os sinais característicos relacionados ao espectro.

No que concerne às intervenções e ao TEA, há uma série de possibilidades interventivas, dentre elas as terapias com animais e comportamentais. No entanto, cabe às famílias avaliá-las mediante as necessidades da criança.

Isto posto, para contextualizar o objeto de estudo houve uma delimitação e caracterização histórica e conceitual, na intenção de entender como o Transtorno do Espectro Autista se situa na atualidade. Logo, foram abordados aspectos relacionados à inclusão e escolarização de crianças com TEA.

### 3.2 Crianças com TEA: inclusão e escolarização

Tendo em vista a temática e a problematização deste estudo, é relevante compreender os aspectos relacionados à inclusão escolar de crianças com TEA.

A inclusão é um paradigma que versa sobre a escolarização de todos os alunos. Diante desse cenário, documentos internacionais, bem como a legislação brasileira, buscam contribuir para viabilizar as práticas inclusivas nas instâncias públicas e privadas.

O percurso da inclusão escolar foi marcado pela Constituição Federal de 1988, que rege sobre a educação como direito de todos. Ademais, vale destacar as influências dos documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Declaração Mundial para a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção da Guatemala (OEA, 1999), a Carta para o Terceiro Milênio (*Rehabilitation International*, 1999), a Declaração Internacional de Montreal (Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", 2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008).

Esses documentos influenciaram o Brasil, que se comprometeu internacionalmente a implantá-los, tornando-se signatário para oferecer uma educação escolar inclusiva e que abrangesse desde a acessibilidade até a flexibilização de recursos materiais, estratégias e ações pertinentes à multiplicidade de estudantes que compõem as instituições escolares. Embora esses documentos não se relacionassem especificamente ao autismo, eles foram importantes para reflexões quanto à construção de legislações futuras inerentes a esse público.

Historicamente, as pessoas com TEA não eram aceitas na sociedade, logo, não tinham acesso às escolas. Além disso, eram consideradas como incapazes e com rótulos de que não podiam aprender. Nesse contexto, havia um estranhamento devido à falta de conhecimento sobre o espectro.

No Brasil, a escolarização dos alunos com TEA teve início com a educação especial por meio das instituições especializadas em virtude das políticas educacionais que, embora tardias, passaram a englobar o autismo como público-alvo.

No que tange às legislações, destaca-se a Lei nº 12.764/2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), reconhecendo-as como pessoa com deficiência, o que implica a legitimação e usufruto de seus direitos políticos, sociais e educacionais.

No âmbito educacional, a referida lei retrata que quando necessário o aluno com TEA deve ser incluído nas classes comuns, portanto, de maneira análoga, as diretrizes nacionais para



a educação especial na educação básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, estabelecem que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Com isso, fica assegurado o direito da pessoa com TEA ser matriculada na instituição escolar, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, conforme os preceitos da legislação. Todavia, a recusa da matrícula acarreta à aplicação de multa por órgão competente, pois o acesso à escola não pode ser negado. Entretanto, os princípios legislativos, na realidade, não são vividos de forma integral, pois a escola só ensina a todos quando ressalta as singularidades educacionais de cada estudante.

Posto isto, a escola é o lugar em que o aluno vai para adquirir conhecimento estruturado e sistematizado, além de experiências de socialização. É um ambiente privilegiado se for observado como espaço de aprendizagem e convivência para todos os alunos. Assim, no espaço escolar a criança com TEA tem oportunidades para se desenvolver, por isso é de suma importância a sua escolarização. Segundo Nunes e Araújo (2014), a participação das crianças nos contextos sociais propicia trocas com o outro e o meio, ampliando as suas habilidades interativas.

Desse modo, “à escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2001, p. 58).

A escolarização do educando com TEA, consoante à legislação, inicia-se no âmbito da educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global. Consoante ao Art. 27 da Lei 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Nessa etapa, as possibilidades intelectuais constroem-se progressivamente por meio das relações contínuas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Entretanto, há de se entender que estudantes com TEA não frequentam a escola somente para socializar, mas para aprender

conteúdos pedagógicos, pois possuem possibilidades para a efetivação da escolarização, mesmo que a aprendizagem demande mais tempo e procedimentos diversificados.

Em consonância a essas ideias, Guedes (2015), ao realizar uma revisão bibliográfica, considerou que o processo escolar não pode ter unicamente vistas à interação social dos estudantes, mas abranger a escolarização como possibilidades de aprendizagem do saber científico. Dessa forma, torna-se de suma importância modos alternativos de ensinar desprendidos dos sintomas e estigmas de que nada pode ser feito para o aprender do estudante com TEA.

É fundamental ter em mente que o modo de cada um aprender é único e, em vista disso, há diversidades nos processos de ensino. Assim, os saberes psicopedagógicos alicerçam a escolarização à medida que buscam alternativas e procedimentos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, contemplando-os em suas especificidades. Como dito anteriormente, esse enfoque consiste no entendimento de que o sujeito é singular e com características particulares, logo, aprende de formas diversas, por isso, os modos de ensiná-lo também necessitam ser diversificados.

Ressalta-se que a função social da escola é ensinar a todos os alunos, sem distinção, a partir da socialização e interação com os pares, de modo a favorecer a apropriação do conhecimento. No entanto, para atender a essa demanda é de suma importância o trabalho do professor alicerçado por práticas pedagógicas condizentes às especificidades e individualidades do aprendiz, que possui diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades e afetividades, o que corrobora para a ressignificação do processo de escolarização, contribuindo para as condições de acesso, permanência e participação na construção da aprendizagem.

Carvalho (2009) menciona em seu estudo “Inclusão e escolarização de alunos autistas”, que o trabalho educacional com o estudante com autismo ocorre de acordo com a singularidade do desenvolvimento e da aprendizagem de cada sujeito. Em sua pesquisa, ressalta a importância de um ensino focado no aluno. Entretanto, ainda há grandes dificuldades no processo de escolarização desse público, sinalizando que as alternativas pedagógicas, da maneira como são utilizadas, não promovem a aprendizagem efetiva.

É imprescindível que a equipe pedagógica permaneça capacitada para mediar e intervir na aprendizagem por meio de um planejamento pedagógico que ultrapasse a estrutura engessada da instituição escolar. Parafraseando Cunha (2012), é preeminente que a prática pedagógica seja rica em experiências voltadas para cada aprendiz, com um ensino pautado na construção social, intelectual e autônoma dos alunos. Dessarte, o processo formativo que se baseia no indivíduo e não em sua limitação potencializa as necessidades em reais aprendizagens, uma vez

que todas as conquistas desse aprendiz são reconhecidas, valorizando o percurso da aprendizagem como um todo.

Os alunos com TEA necessitam de intervenções pedagógicas que possam auxiliá-los na aquisição do conhecimento. Esse caminho deve ser traçado em conjunto pelo professor, pedagogo, família e a equipe multidisciplinar. Logo, o trabalho baseia-se na constante comunicação dos setores envolvidos na promoção da autonomia do educando com TEA.

A escolarização do aluno com TEA abarca novas configurações no espaço educacional, assim como no desenvolvimento do trabalho pedagógico, no qual é fundamental o (re)inventar das possibilidades de ensino para atender aos educandos. Ademais, exige experiências transformadoras que vão além de padrões e condutas arraigadas da educação.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar demanda mudanças do atual paradigma educacional, que há algum tempo já se mostra esgotado, instigado por novas conexões e redes de comunicações mais ágeis e favoráveis à compreensão das diferenças humana. Ao encontro dessa afirmativa, Nogueira e Orrú (2019) reiteram que:

É preciso, de fato, promover uma educação que acolha todas as diferenças, respeitando as singularidades de cada um e investindo em metodologias educacionais que valorizem a diferença e o potencial de aprendizagem de todos os aprendizes para que possam seguir seus caminhos para além dos muros institucionais e, assim, terem oportunidades equitativas para adentrarem ao mundo do trabalho e seguirem como pessoas autônomas e, não menos importante, realizadas. (NOGUEIRA; ORRÚ, 2019, p. 4).

O acesso ao conhecimento é um direito para que o aluno se desenvolva de modo formativo e integral, porém essa é uma questão que ainda necessita de algumas reflexões, mudanças de atitudes e de conceitos por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

Em relação a isso, Sousa (2015) pondera que:

[...] é um assunto delicado porque requer particularidades que muitas escolas ainda não se mostram preparadas para oferecer. Especialmente no início da escolarização esses alunos demandam um suporte individualizado, a fim de que tenham a oportunidade de ter ampliado o seu potencial. (SOUSA, 2015, p. 24).

Diante disso, as possibilidades de aprendizagem transcendem as especificidades e se consolidam por meio das necessidades, interesses e capacidades que esse aluno já possui. Nessa intenção, compreender e conhecer como esse estudante aprende é significativo para o processo de elaboração de estratégias, recursos e práticas que possibilitem suas conquistas.

Assim, a formação de educadores para atuar na escolarização inclusiva deve ultrapassar o saber-fazer baseado em reproduções de conceitos e atitudes das práticas arraigadas e conservadoras. Posto isto, a educação superior destinada a formar profissionais perpassa pela qualidade e preocupação social em torno dos indivíduos que fazem parte da escola.

Além do ensino regular, o estudante com TEA tem direito ao atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com a LDBEN lei nº 9.394/96: Art. 4º, o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Ainda sobre a LDBEN 9394/96, o Art. 59 estabelece que para atuar no atendimento especializado é necessário “professor com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Conquanto, um entrave, nesse sentido, são os profissionais com pouco embasamento teórico e prático em relação ao TEA.

O AEE é um dos serviços da educação especial para mediar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no contraturno da classe comum, na própria escola ou nos centros especializados que realizem esse serviço educacional.

O desenvolvimento das atividades e propostas no AEE, quando articulado à proposta da escola, preconiza programas de enriquecimento curricular, oferece meios para tecnologia assistiva, identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizam e/ou eliminam as dificuldades para a plena participação dos alunos na construção da aprendizagem, considerando as suas necessidades específicas.

No entanto, o planejamento do AEE deve estar em consonância com a sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização, mas suplementar e/ou complementar, conforme a formação dos estudantes, promovendo autonomia e independência dentro e fora do espaço escolar. Em vista disso, o AEE objetiva realizar um trabalho de caráter complementar para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou suplementar em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.

Vale mencionar que os professores da classe comum e do AEE, em conjunto, necessitam ser concordantes nas ações e práticas pedagógicas. A articulação e o trabalho realizados por ambos os profissionais refletem nas expectativas em relação ao processo almejado.

Entretanto, a pesquisa realizada por Hatherher (2017), intitulada “O ensino da leitura e da escrita para alunos da educação especial: interface com a Psicopedagogia”, comprova que as ações pedagógicas da classe comum e do AEE não são realizadas em conjunto pelos profissionais, logo, verifica-se que não contemplam os preceitos da legislação vigente, uma vez que o aluno deve ser incluído na classe comum e frequentar o AEE para ter acesso aos serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento, de modo que seja atendido por ambos espaços articulados para que o auxiliem em seu desenvolvimento. A pesquisa evidencia que falta inter-relação entre professor da sala comum e do AEE mediante à escolarização e aprendizagem.

Diante desse contexto, nota-se a importância de uma escolarização em que todos os professores da sala comum e do AEE se tornem responsáveis pela aprendizagem do aluno. Para complementar essa consideração, a pesquisa de Souza *et al.* (2017) denominada “Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular”, corrobora a relevância da articulação entre o trabalho dos professores do AEE e da sala comum. Por meio dessa pesquisa, concluiu-se que os professores da sala comum reconhecem a importância e atribuições dos profissionais que atuam no AEE, todavia, não se verificou articulação entre ambos os professores, mas ausência de diálogos e parcerias para promover o sucesso da aprendizagem do aluno público do AEE. Além disso, destaca-se a falta de entendimento do professor da sala comum quanto ao seu papel diante desse educando.

Assinala-se que as funções inerentes ao docente da sala comum e do AEE são diferentes, porém, interdependentes. O papel do profissional do AEE é de favorecer o processo pedagógico realizando o trabalho de assessorar o professor da sala comum para atender às necessidades do aluno. Cabe ao docente da classe regular responder às necessidades diferenciadas de seus alunos e mediar situações de ensino e aprendizagem satisfatórias para todos. Nesse contexto, é de grande relevância que trabalhem de forma colaborativa a fim de efetivar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na perspectiva da inclusão.

Sobre avanços e conquistas, é importante mencionar que foi inaugurado no município de Uberlândia (MG) o primeiro centro de referência em Transtorno do Espectro Autista (CT-TEA) de Minas Gerais, especializado no atendimento a pessoas com TEA. O espaço dispõe de consultórios de clínica geral, fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, pedagogia e neuropsicologia, além de salas de recepção, convivência, diagnósticos, reuniões, integração sensorial multidisciplinar, terapia infantil, terapia para adolescentes, treino de atividades de vida diária, oficinas para famílias, jardim sensorial, área de playground para atender o público-alvo. A criação do centro de referência reforça o comprometimento com o bem-estar de crianças com TEA, possibilitando um atendimento responsável e acolhedor, com suporte necessário para

elas e sua família. O local atende pacientes com idades de um ano e seis meses até 18 anos, que são acompanhados por uma equipe multidisciplinar.

Assim sendo, para compreender a perspectiva das professoras e analistas pedagógicos acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA, fez-se necessário conhecer os aspectos inerentes à inclusão e escolarização que abarcam esse público. Posteriormente, foi abordado a aprendizagem e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista consoante à vertente psicopedagógica.

### **3.3 Aprendizagem e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: abordagem psicopedagógica**

O presente estudo respalda-se pela perspectiva teórica da psicopedagogia, buscando analisar a concepção das professoras e analistas pedagógicos, da rede municipal de educação da cidade de Uberlândia, sobre como crianças com TEA aprendem a ler e a escrever. Compreender o presente objeto de estudo torna possível delinear formas mais propícias de ensiná-las. Por conseguinte, tecer saberes acerca do currículo, das metodologias de ensino, dos procedimentos avaliativos, do planejamento da escola e do professor, das relações estabelecidas entre família/escola e professor/aluno. Dessa maneira, o olhar psicopedagógico implica reflexões e buscas inerentes ao saber-fazer diante dos desafios e possibilidades da alfabetização dos alunos com TEA.

A psicopedagogia surgiu da necessidade de atender às demandas ocasionadas pelas dificuldades de aprendizagem das crianças, as quais, quase sempre, resultavam em fracasso escolar. Historicamente, as causas da não aprendizagem eram relacionadas às condições patológicas, com isso, as crianças eram apontadas como inaptas em relação à escolarização. Essa concepção atribuía a causa do insucesso escolar unicamente ao aluno, de modo que desconsiderava todos os fatores inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Em um primeiro momento, a psicopedagogia esteve relacionada à busca de metodologias com enfoque nos déficits e defasagens de aprendizagem. Posteriormente, adotou-se a visão de que o não aprender é permeado de significados, considerando, então, as singularidades do sujeito e de seu entorno.

Atualmente, a ação psicopedagógica tem como cerne o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento, portanto, possibilita investigar como ele utiliza suas capacidades para aprender; dessa forma, a psicopedagogia contribui com o trabalho pedagógico dos educadores, embasando a revisão das práticas educacionais.

Nesse sentido, o objeto de estudo da psicopedagogia fundamenta-se “em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento” (KIGUEL, 1991, p. 24). A psicopedagogia propicia uma visão multidimensional do ensinar e aprender articulando as dimensões orgânicas, cognitivas, afetivas socioculturais e pedagógicas. À vista disso, considera-se, portanto, que:

A psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA, 2019).

Posto isto, não aborda unicamente os processos de aprendizagem, mas também as fragilidades decorrentes, relacionando-as com os diversos fatores que as constituem.

A psicopedagogia de natureza inter e transdisciplinar alicerça-se na construção da aprendizagem relacionada às diversas áreas do conhecimento para estabelecer uma visão integral do sujeito aprendente. Nesse contexto, caracteriza-se pela interlocução de diferentes campos de saberes como: pedagogia, sociologia, psicologia, filosofia, neurologia, dentre outras. Sendo assim:

[...] a psicopedagogia, como área de aplicação, antecede o *status* de área de estudo, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação; e, para isso, recorre à Psicologia, à Psicanálise, à Linguística, à Fonoaudiologia, à Medicina, à Pedagogia e atualmente muito tem se beneficiado dos conhecimentos das neurociências. (BOSSA, 2019, p. 20).

No diálogo com diferentes campos teóricos, a psicopedagogia abarca saberes para constituir o seu próprio arcabouço de possibilidades e abordagens, buscando oferecer contribuições significativas diante das dificuldades de aprendizagem. Bossa (2019) afirma que a interlocução com outras áreas é importante para a compreensão do processo de construção do conhecimento, o que facilita entender os fatores que interferem no desenvolvimento e aprendizagem do sujeito aprendente.

Porquanto, o olhar interdisciplinar articula múltiplos saberes diante da totalidade de fatores que abrangem o contexto do aluno, dado que a aprendizagem abarca estruturas físicas, emocionais, afetivas, cognitivas e mentais.

Para complementar essa ideia, Neves (1991) reitera que o embasamento psicopedagógico está no “ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades

internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto” (NEVES, 1991, p. 24). Por esse motivo, a importância da psicopedagogia para esse estudo justifica-se na concepção de que toda criança pode aprender, pois possui capacidades. Para tanto, “é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar” (VYGOTSKY, 1993, p. 33).

Conforme a perspectiva psicopedagógica, a construção do conhecimento ocorre na interação entre o aprendente, o ensinante e o objeto a ser conhecido. Nessa vertente, a concepção interacionista impulsiona o entendimento acerca do processo de aprendizagem e os fatores intervenientes relacionados ao ato de aprender. À vista disso, Miranda (2000) ressalta que:

Em uma visão interacionista a aprendizagem depende, entre outros aspectos, de estruturas elementares, isto é, as experiências (com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos) são compreendidas conforme as estruturas pré-existentes, que, ao mesmo tempo em que possibilitam a assimilação, se revelam insuficientes para evitar desequilíbrio, cuja superação (pela reequilibração) consiste em maior equilíbrio e conseqüentemente em desenvolvimento. (MIRANDA, 2000, 127).

De acordo com o postulado interacionista, a aprendizagem resulta das interações ativas do sujeito com as possibilidades do ambiente. Isso quer dizer que as crianças constroem o conhecimento por meio das relações estabelecidas com o meio e com os pares no contexto em que estão inseridas. Essas ideias evidenciam o papel ativo do aprendente como interlocutor de seus conhecimentos.

Piaget (1978) justifica essa teoria ao considerar que o conhecimento não é simples resultado da aprendizagem e das condições inatas. Segundo os seus estudos, “a ideia central é que tais conhecimentos não procedem nem da simples experiência dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com constantes elaborações de novas estruturas” (PIAGET, 1978, p. 1).

Nesse sentido, a aquisição do conhecimento é correspondente “à assimilação/acomodação<sup>13</sup> do objeto de conhecimento às estruturas cognitivas atuais, modificando-as conforme as necessidades” (MIRANDA, 2009, p. 157). Sendo assim, a aprendizagem é construída com base em reorganizações que são sucessivas e sequenciais.

---

<sup>13</sup> Existe assimilação quando um novo elemento do meio é incorporado à organização e esta se mantém como estrutura organizada, sem que a nova integração se destrua ou modifique; caso esse novo elemento a modifique, produz-se uma acomodação, de maneira que ela se torna solidária e complementar à assimilação (GARCIA; FABREGAT, 1998, p. 86).



Destaca-se que há uma reestruturação progressiva dos elementos que abrangem os níveis cognitivos anteriores.

À vista disso, a construção de um objeto de conhecimento ultrapassa a concepção de mera coleção de informações. Logo, implica na elaboração de um esquema conceitual que possibilita a interpretação de dados prévios aliados aos novos, ou seja, recebe a informação e a transforma em saberes.

Assim, faz-se necessário que para a realização do processo de ensino-aprendizagem o aluno seja visto como protagonista, pois a construção do seu conhecimento planifica-se por meio da participação ativa. Por isso, as tentativas de adaptar os conteúdos, planejar o currículo, organizar as estratégias e recursos são consoantes às características dos estudantes.

Após as considerações acerca da psicopedagogia e considerando o objeto de estudo deste trabalho, é importante situar os aspectos relacionados à alfabetização.

No cenário brasileiro, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019 o número de crianças não alfabetizadas na faixa etária de seis e sete anos era de 1,429 milhões (equivalente a 25,1%). Já em 2021, alcançou 2,367 milhões, o que significa um aumento de 65,6%.

É sabido que a aquisição da leitura e da escrita é fundamental no processo formativo, na vida social e no exercício da cidadania. Entretanto, a alfabetização ainda é um gargalo do sistema educacional brasileiro e as fraturas encontradas são de ordem geral, contudo, não dependem apenas do professor. É uma problemática que envolve fatores econômicos, políticos, culturais e sociais que refletem diretamente na escolarização.

São muitos os desafios acerca da alfabetização, principalmente em relação às crianças que possuem necessidades e estilos diferentes. Assim sendo, cabe à escola não se limitar à reprodução do conteúdo, mas criar possibilidades para que todos aprendam independente de suas especificidades.

Dentre os percalços, o próprio modelo educacional tal como se configurou atravança a alfabetização. A escolarização instituída pelo contrato escolar vigente apresenta rigidez e não há abertura nas dimensões da estrutura organizacional, pois é voltada para a fragmentação do espaço e do tempo, com uma pedagogia que valoriza aulas a turmas supostamente homogêneas de alunos.

Posto isto, a educação não cabe mais nesse formato escolar arraigado, o qual não acompanha as necessidades educativas das crianças. Pois, “hoje, exige-se o movimento contrário: diversificação dos espaços e dos tempos, dos currículos e das formas de avaliação,

do papel dos professores, do enquadramento dos alunos” (NÓVOA, 2022, p. 28). Ainda de acordo com o autor “a escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma” (NÓVOA, 2022, p. 15).

A transformação no modelo educacional reflete no processo de alfabetização, uma vez que possibilita mudanças no ambiente educativo, valorizando o aluno como protagonista na construção do seu conhecimento. Desse modo, abarcam mudanças de atitude e de paradigmas, por conseguinte, (re)inventar a educação no que tange alterações de projetos políticos das redes de ensino, currículos, didática e avaliações internas e externas.

Baseando-se nessas considerações sobre a alfabetização e considerando o objeto de estudo deste trabalho, vale destacar que um dos pilares essenciais para o desenvolvimento humano é a aquisição da leitura e da escrita; entretanto, muito se questiona acerca da alfabetização dos alunos com TEA, pois ensiná-los a ler e escrever pode ser um desafio, visto que o espectro é caracterizado por manifestações heterogêneas que acometem a aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, é importante reafirmar que a alfabetização é um processo complexo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, cujo domínio é fundamental para vida social. Gontijo (2008) afirma que:

[...] é uma atividade que se desenvolve entre pessoas, em determinados espaços institucionais, em decorrência das necessidades geradas pela vida em sociedade que fazem uso da escrita para se comunicar, se relacionar com outras pessoas, se posicionar, questionar, concordar. (GONTIJO, 2008, p. 198).

Pode-se considerar que o processo de alfabetização vai além de reconhecer e decodificar as letras. Segundo Freire (1993), alfabetizado é aquele que sabe interpretar o que está a sua volta por meio da leitura de mundo e de sua própria realidade.

Nessa vertente, vale mencionar os conceitos elucidados por Soares (2021):

Alfabetização é o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética. Letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com os outros. (SOARES, 2021, p. 27).

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém indissociáveis. Ainda nessa perspectiva, a autora alega que:

[...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2003, p. 47).

O sujeito encontra-se inserido no contexto letrado antes mesmo de estar alfabetizado, logo a alfabetização inicia-se anterior à escolarização, como parte de processos culturais em que este está inserido.

Dessa forma, a criança vivencia um processo de construção relacionado à escrita por meio das variadas experiências nos contextos sociocultural e familiar. Ferreiro (2011), com base nas ideias de Piaget, pondera que a criança interage com sistemas simbólicos socialmente elaborados, descobrindo as propriedades desses sistemas em um processo construtivo.

Do ponto de vista do aprendente, a alfabetização não é mecânica, pois o aluno constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina, inventa e questiona, buscando compreender o objeto social que é a escrita. Diante disso, evidencia-se que a base para a alfabetização vai além dos métodos e materiais didáticos, mas é preciso repensar o sujeito como sendo “alguém que pensa, constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 2011, p. 41). Sendo assim, o sujeito cognoscente cria suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

É relevante acrescentar que para a aquisição da escrita a criança percorre um caminho de construção e sucessivas elaborações. Em relação a essa afirmativa, Ferreiro e Teberosky (1999) por meio da psicogênese da língua escrita<sup>14</sup> explicam como se efetiva o processo pelo qual o aprendente constrói o objeto de conhecimento.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói hipóteses no decorrer do processo de aquisição da leitura e da escrita, são elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Em relação à hipótese pré-silábica, observa-se uma tentativa de escrita, a criança produz escritas com o objetivo de realizar algum tipo de registro, embora ainda não compreenda que as letras representam sons. A hipótese silábica é o nível que a criança começa a estabelecer

---

<sup>14</sup> Psicogênese da língua escrita refere-se ao termo amplamente utilizado por Emília Ferreiro, cujo objetivo é explicitar como ocorre o processo pelo qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança.

relações sonoras com a grafia, isto é, atribui a cada som da palavra uma letra, e assim consegue estabelecer correlações gráficas e sonoras. Já a hipótese silábico-alfabética constitui no momento de transição, no qual o aprendiz não desconsidera a hipótese anterior, mas começa a apresentar outras letras e estabelecer mais tentativas de aproximações do sistema convencional de escrita. Por fim, na hipótese alfabética a criança faz o devido uso das palavras e suas respectivas letras, uma vez que compreende como o sistema de escrita funciona, embora ainda possa enfrentar conflitos em relação à ortografia.

Assim sendo, cumpre mencionar que aprender a ler e escrever é uma habilidade que não é inata ao sujeito, ou seja, necessita ser ensinada e aprendida por meio de uma relação e interação do aprendiz com o objeto de conhecimento, mediada por alguém que domina as convenções do sistema de escrita. Por conseguinte, conhecer como o aluno aprende e compreender o caminho que percorre possibilita ao professor identificar os momentos propícios de intervenção para promover avanços no conhecimento, destacando que esse processo é único e específico em virtude da individualidade de cada aprendiz, bem como seu desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento em relação à escrita e à leitura.

Posto isto, é mister a compreensão sobre como a alfabetização está relacionada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como:

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Desse modo, é concebida como um documento norteador, o qual propõe a unificação de conteúdos mínimos que devem ser ensinados de maneira uniforme a todos os alunos na Educação Básica. Entretanto, essa proposta vai à contramão de uma educação inovadora e inclusiva ao padronizar e engessar as propostas e ações pedagógicas das escolas, uma vez que inviabiliza a contemplação das singularidades e subjetividades dos alunos na construção de saberes.

De acordo com Orrú (2018, p. 144), “a BNCC é um modelo homogeneizador de ensino, de avaliação, de currículo, de professores e de escola que dita o ritmo em que cada aluno deve aprender. É um paradigma que fere à diversidade, o respeito às diferenças individuais e os processos de inclusão”. Sendo assim, reforça o distanciamento da educação de uma perspectiva inclusiva evidenciando, sobretudo, o caráter conservador e excludente.

Acerca da alfabetização, a BNCC retrata que:

[...] deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89).

Assim, alfabetizar é:

A apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc. (BRASIL, 2018, p. 90).

Isto posto, é possível inferir que a alfabetização descrita pela BNCC resume ao treino das habilidades de segmentar e identificar os sons da língua oral, relacionando-os aos correspondentes gráficos.

Ademais, a BNCC preconiza que a plena alfabetização deve ocorrer no 1º e 2º anos do ensino fundamental com ênfase nas técnicas de codificar e decodificar, dado que a produção e interpretação de textos é postergada para momentos em que houve a consolidação do processo inicial básico. Melhor dizendo, a aquisição da leitura e escrita restringe à aprendizagem da base alfabética nos dois primeiros anos de escolarização. Posteriormente, o domínio da ortografia da língua portuguesa ocorre como processo complementar à alfabetização.

Contudo, conclui-se que a alfabetização abrangida pela BNCC consiste ao treino das habilidades de segmentar e identificar os sons da língua oral, tencionando a descoberta dos correspondentes gráficos. Assim sendo, a aquisição da leitura e escrita é reduzida ao desenvolvimento da consciência fonológica, com finalidades relacionadas à aplicação nas diversas situações exigidas nas avaliações internas e externas.

Na contramão dessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que as crianças possuem habilidades para produzir, ler e compreender os textos, mesmo no processo inicial da alfabetização, a partir da diversidade de linguagens e sentidos que compõem o contexto em que estão inseridas.

No que tange os alunos com TEA, saber ler e escrever é uma forma de consolidar a sua comunicação e as relações interpessoais, características peculiares que envolvem o transtorno, de modo que possam compreender a realidade social, minimizando as peculiaridades trazidas pelo espectro. Não obstante, esse processo abarca dificuldades e facilidades encontradas pelos professores, por isso, compreendê-las implica redimensionar ações para contribuir com a aprendizagem dos estudantes com TEA.

À vista disso, a aprendizagem deve ser organizada para criar situações favoráveis à aquisição da leitura e da escrita, dentro de um contexto significativo que não configure apenas aquisição de um código linguístico, mas sim uma construção sobre a qual outros conhecimentos serão constituídos. Por assim ser, “o ensino referencia-se nas práticas sociais de leitura e escrita, as quais podem transformar a relação das pessoas com o conhecimento” (MIRANDA, 2009, p. 173).

Em relação à alfabetização do aluno com TEA, Cunha (2020) pontua que a aquisição da leitura e da escrita resulta de experiências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas, sendo a escola um espaço importante para a consolidação dessa prática.

Nesse contexto, Soares, Romeiro e Mathias (2017), por meio de um estudo de caso qualitativo, intitulado “O processo de Alfabetização no Ensino Regular: atendimento a criança com autismo”, buscaram compreender como o aluno com TEA é alfabetizado. Nesse estudo foi possível constatar que a escola ainda está se organizando para atender alunos com TEA e que precisa contemplar todas as crianças com oportunidades iguais para que aprendam. O que reafirma a necessidade de caminhos pedagógicos condizentes às características e especificidades dos estudantes com TEA.

Outro estudo relevante é a pesquisa desenvolvida por Silva e Oliveira (2018) “Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas”, um estudo de caso realizado no ensino fundamental de duas escolas públicas, que objetivou analisar as práticas pedagógicas de inclusão dos alunos com TEA na fase da alfabetização e quais as dificuldades encontradas pelos docentes. Com base nos resultados obtidos, considerou imperativo que o professor em sua prática pedagógica possibilite alternativas promovendo adaptações/flexibilizações significativas aos educandos com TEA. Esse estudo evidencia que as práticas pedagógicas são escassas, uma vez que não correspondem à diversidade de alunos que compõem a sala de aula.

Os estudos supracitados ressaltam que o processo de alfabetização não se efetiva da mesma maneira entre os alunos, especialmente no caso dos alunos com TEA, porém retrata a

necessidade de o ensino enfatizar as possibilidades de aprendizagem dos educandos. Deste modo, desenvolver uma pedagogia que considere, de fato, as demandas do estudante.

Nessa vertente, faz-se pertinente reorganizar as práticas pedagógicas, que não são neutras e nem desprovidas de sentidos e direcionamentos. Por conseguinte, redimensionar a visão de que o aluno com TEA, assim como os demais, não é um mero receptor de informações, mas um aprendiz ativo e que participa da construção do seu conhecimento.

Parafraseando Freire (2015), ensinar não é transferir conteúdo diante de um ensino bancário, pois implica conhecer o aluno e auxiliar na construção ativa de seu desenvolvimento. Dessarte, as relações de poder estabelecidas entre ensinante e aprendente reforçam a ideia de que quem ensina detém todo o conhecimento e, conseqüentemente, “desautoriza a capacidade cognoscente do outro e espera que ele apenas receba e ‘engula’ as informações sem questionar ou refletir a respeito delas” (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 58).

Dessa forma, entende-se que a escolarização e a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com TEA pode se efetivar por meio de alternativas e mediações pedagógicas que vão ao encontro das necessidades desses aprendentes.

No entanto, efetivar essas possibilidades é complexo e provoca indagações, uma vez que a alfabetização em si é um grande desafio para a escola. Além disso, estruturar um processo exitoso de ensino da leitura e da escrita envolve questões que incorrem sobre a formação docente, as políticas públicas de inclusão, a pedagogia e o modelo educacional.

Sobre o papel docente, observa-se dificuldades dos profissionais da educação em promover um ambiente e oferecer recursos pedagógicos para que ocorra a aprendizagem dos estudantes com TEA. Assim, é de suma importância que tenham acesso não apenas ao ambiente, mas ao conhecimento escolar, evidenciando, dessa forma, a educação inclusiva.

Por fim, diante do referencial teórico que alicerça esta pesquisa, foi possível rever o construto histórico do conceito de autismo, sendo que perpassou por diversos momentos e terminologias importantes que culminaram na denominação Transtorno do Espectro Autista. Além disso, para compreender o objeto desse estudo, tornou-se relevante conhecer aspectos relativos à inclusão e escolarização na intenção de entender a aprendizagem e a alfabetização de crianças com TEA numa abordagem psicopedagógica. Evidenciando que a heterogeneidade de estudantes que compõem a sala de aula demanda maneiras diferenciadas de ensino e que o aluno pode aprender diante de caminhos e possibilidades pautados no saber-fazer docente e ressignificações do processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez apresentado o referencial teórico, a próxima seção aborda a análise dos dados deste estudo.

#### **4 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

A realização de uma pesquisa implica em desvelar uma problemática inicial em relação à temática proposta. Nessa intenção, foi promissora a definição dos instrumentos de construção dos dados, assim como as técnicas desenvolvidas à luz das indagações que norteiam o objeto de estudo, qual seja, a perspectiva das professoras e analistas pedagógicos acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA.

Diante disso, essa seção tem como enfoque apresentar as análises dos dados, por meio dos quais foram estabelecidas as categorias que visam responder às questões problematizadoras e aos objetivos delimitados neste estudo.

Com a intenção de compreender a perspectiva das professoras e analistas pedagógicos em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA e com base nesse entendimento identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores da alfabetização, a construção dos dados foi realizada por meio de um grupo focal – do qual participaram professores da sala regular e do AEE –, de entrevistas semiestruturadas com as analistas pedagógicos que acompanham o trabalho desses profissionais e também a análise documental.

Posto isto, é relevante descrever sobre a dinâmica de desenvolvimento de cada instrumento utilizado. Considerando o cenário pandêmico, a coleta das informações procedeu-se na plataforma virtual (Google Meet) e mediante a aprovação do Comitê de Ética. Inicialmente, houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como explicação dos objetivos do estudo. Posterior, a pesquisadora enviou o convite para cada participante com prévio agendamento da data e horário da realização do grupo focal e entrevistas. A priori, os sujeitos envolvidos demonstraram predisposição em participar dos procedimentos de construção dos dados.

Com o objetivo de entender como os profissionais da sala regular e do AEE trabalham a leitura e a escrita dos alunos com TEA, foi realizado o grupo focal com a participação de sete professoras, que ocorreu em um encontro com a duração de aproximadamente 1 hora e 45 minutos. A atividade foi mediada por um roteiro com onze perguntas (Apêndice B). Para tanto, a mediadora iniciou o grupo explicando a relevância social do estudo em questão e reiterou a importância do papel de todos os presentes. As perguntas foram conduzidas em blocos e as professoras participantes trouxeram suas contribuições e experiências quanto ao objeto desta



pesquisa. A mediadora ficou responsável por coordenar o grupo e a pesquisadora ficou atenta a todas as falas, expressões, gestos e circunstâncias que fizeram parte desse momento.

Sobre o grupo focal, é importante destacar que surgiram alguns percalços durante a realização. Por se tratar de uma plataforma virtual e um recurso tecnológico, houve instabilidades e os participantes tiveram que entrar novamente na reunião, porém não interferiu na concretização do grupo. Outro fator dificultador a ser mencionado foi o agendamento da reunião, embora tenham aceitado o convite, devido à demanda escolar, não podiam participar em determinado dia e horário, sendo necessário remarcar para uma data que atendesse a todas.

Entretanto, destacam-se os pontos positivos quanto à satisfação e envolvimento das participantes. Ao término do grupo focal, relataram que foi um momento promissor em que houve discussões e reflexões entre os pares, de modo que suas perspectivas e pontos de vista foram valorizados para a construção de dados do presente estudo.

A entrevista semiestruturada com as analistas pedagógicas, com o objetivo de conhecer como a instituição escolar trabalha com o aluno com TEA, foi realizada pela pesquisadora, pelo Google Meet, com a duração de 45 minutos. Para tal, foram feitas dezesseis perguntas que nortearam a fala das participantes (Apêndice A). Mesmo realizadas virtualmente, foi possível observar a expressão corporal das entrevistadas, bem como a tonalidade da voz, reações e comportamentos enfatizados em suas respostas. Nesse cenário, surgiram dúvidas quanto às questões abordadas, no entanto, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, que possibilita a flexibilização e esclarecimentos por parte da pesquisadora, os pontos elencados foram explicitados, tornando-os coerentes ao contexto das entrevistadas.

Quanto aos entraves relativos às entrevistas, estas foram reagendadas algumas vezes, devido à falta de tempo das analistas pedagógicas, que estavam atarefadas com suas atribuições escolares. Entretanto, o diálogo estabelecido contribuiu e enriqueceu a investigação sobre a alfabetização dos alunos com TEA. Ademais, ao término das entrevistas, as participantes agradeceram o convite, à medida que o momento possibilitou dialogar e refletir com suas práticas pedagógicas.

Reitera-se que como instrumento para construção dos dados, conforme os objetivos e indagações dessa pesquisa, além do grupo focal e entrevista semiestruturada, foi definida a análise documental, com o objetivo de buscar o que os documentos explicitam sobre o trabalho pedagógico junto aos alunos com TEA.

Por conseguinte, em posse dos dados, fez-se relevante a organização e análise, sendo esse um dos momentos mais promissores da pesquisa, em que o pesquisador necessita interpretar os dados à luz do referencial teórico adotado, buscando responder à problematização

e aos objetivos elencados na justificativa deste trabalho. Para tanto, os estudos de Bardin (1977), Moroz e Gianfaldoni (2002) e Gibbs (2009) respaldaram o tratamento das informações obtidas.

Dessa forma, para analisar e compreender as informações coletadas é relevante torná-las inteligíveis a partir da organização e interpretação. Nesse sentido, é necessário adentrar nos significados que as participantes da pesquisa partilharam quanto à vivência e saberes sobre o objeto deste estudo.

O percurso de tratamento das diversas informações obtidas embasa-se na análise de conteúdo (AC) dos pressupostos de Bardin (1977). Para a autora, AC constitui-se:

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

Conforme anunciado na seção de metodologia, a organização e a análise dos dados da presente pesquisa foram estabelecidas mediante os critérios delineados por Bardin (2011) elencados como pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na exploração do material, processo pelo qual as categorias foram elencadas de acordo com o entrelaçamento das informações, os dados foram codificados, ordenados e organizados. Assim, originaram as unidades de registros, as quais têm características em comum, consideradas pontos de articulação das informações.

Com base nos critérios de categorização configurados por Bardin (2011), emergiram as categorias como forma de refletir e responder à problematização e aos objetivos propostos no estudo. Sendo assim, a categorização consiste na organização das informações atribuindo-lhes sentidos e significados com base nas inferências.

Para melhor entendimento, segue o caminho explicitando de modo sucinto a apropriação dos dados até a definição das categorias de análise.

1. Transcrição na íntegra dos discursos do grupo focal e entrevistas; leitura flutuante na intenção de conhecer o texto, assim como as circunstâncias observadas (emoções, silêncio, pausas, expectativas);
2. Estabelecimento dos pontos de articulação por meio das unidades de registro, palavras, frases, temas de acordo com as questões problematizadoras que embasam este estudo acerca da visão das professoras e analistas pedagógicos sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com TEA;

3. As transcrições das falas e destaque das unidades de registro, embasadas na problematização e objetivos da pesquisa, nortearam a triangulação das informações e a criação das categorias de análise;
4. Os dados revelaram-se com base nas informações obtidas no grupo focal, entrevistas e análise documental com os aportes do referencial teórico.

Por fim, o tratamento dos resultados consiste na interpretação dos diálogos e circunstâncias observadas, por isso, não é possível a neutralidade no olhar do pesquisador, uma vez que se trata de uma análise dos dados constituídos, portanto, de acordo com Bardin (2011), as interpretações fazem-se por meio das inferências das informações obtidas.

Vale ressaltar que é de suma importância que a análise não se restrinja ao material explícito, mas sim desvele conteúdos implícitos como gestos, expressões, olhares, comportamentos e falas que estão por trás dos discursos, para que ultrapasse a mera descrição da temática.

Posto isto, de acordo com a organização dos dados à luz das questões problematizadoras e objetivos desta pesquisa, foram delineadas duas categorias de análise, as quais resultaram na interpretação das informações.

A primeira categoria intitulada "o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA" foi desvendada tendo em vista as concepções das participantes da pesquisa acerca do Transtorno do Espectro Autista e da alfabetização e as especificidades do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita do aluno com TEA.

Na segunda categoria "fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos com TEA" foi possível conhecer os fatores facilitadores e/ou dificultadores ao ensino da leitura e da escrita, envolvendo alunos com TEA.

Na organização dos dados é importante ressaltar que não houve correções e intervenções nas falas e expressões, as quais foram apresentadas na íntegra, para manter fidedignos os discursos de cada participante.

Conforme consta na seção de metodologia, para a identificação dos participantes da pesquisa foram utilizadas as seguintes siglas: a letra maiúscula P para designar professor, acompanhada de numerais para distinguir e identificar, seguida das iniciais do espaço de atuação SR (sala regular) e AEE (atendimento educacional especializado). A função de analista pedagógica foi designada pelas letras maiúsculas AP seguida de numerais para diferenciá-las. A identificação fictícia é pertinente para que as identidades sejam resguardadas.

O quadro síntese abaixo ilustra as categorias definidas e articuladas com a problematização e os objetivos da pesquisa.

Quadro 3 – Síntese das categorias de análise.

<b>Problemas/questões de pesquisa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categorias de análise</b>
Considerando as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos, como ocorre a aquisição da leitura e escrita de crianças com TEA?	Analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com TEA.	O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA.
Quais os fatores que favorecem e/ou dificultam esse processo?	Identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores.	Fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos com TEA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após discorrer sobre a constituição das categorias, na sequência foram apresentadas as análises.

#### **4.1 O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA**

Esta categoria analisa o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, partindo das concepções de TEA e alfabetização que os profissionais envolvidos na escolarização desses alunos trazem por meio de seus saberes e práticas pedagógicas.

Ademais, ao retratar os aspectos relacionados à alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, tornou-se possível dialogar com os dados à luz do referencial teórico deste estudo, na intenção de responder às questões problematizadoras.

Para analisar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita de alunos com TEA, cabe inicialmente discutir os conceitos que abarcam os saberes e as práticas docentes junto a esse público. Assim sendo, conhecer as concepções das professoras e analistas pedagógicos oportuniza o entendimento acerca de suas escolhas em relação ao seu trabalho.

Ressalta-se que as concepções estão relacionadas às ações e práticas pedagógicas em sala de aula. Logo, são permeadas pelos valores e crenças que constituem a formação e as

experiências. Sobre isso, Orrú (2003) destaca que “são responsáveis pelo contorno da visão de mundo do ser humano. São fundamentadas em respaldo teórico, científico e empírico” (ORRÚ, 2003, p. 1).

O grupo focal e as entrevistas revelaram sobre o trabalho pedagógico realizado, assim como os entendimentos acerca do espectro. Seguem relatos das participantes, em relação ao aluno com TEA:

Ele não ficava em sala nenhuma, ele saía correndo, ele queria ver tudo, mexer em tudo e ninguém conseguia fazer com que ele ficasse dentro de sala. [...] ele também tinha essa característica de ficar pulando, de balançar as mãos e era fascinado com ventilador, em todas as salas que ele passava se tivesse ventilador ligado ele desligava e ficava lá até parar de funcionar. (P4 SR).

“Não conseguia se comunicar, era muito agitado e se jogava no chão, dava birra e quando se jogava puxava objeto pra cair em cima dele, fugia da sala todo momento” (P3 SR).

“A criança não socializa, às vezes ela dá muitos pulinhos, então a gente começa observar que ela tem essas características diferentes” (P1 SR).

Os apontamentos das professoras supracitados salientaram que os conhecimentos sobre o TEA, no espaço escolar, estão correlacionados às características do comportamento manifesto, que ressalta as dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos estereotipados. No entanto, essa ideia incorre nos seguintes aspectos: TEA não se resume em características, cada criança com TEA é única, e é um sujeito aprendente.

Nessa vertente, a concepção de que o aluno com TEA é constituído por um conjunto de características, generalizando conceitos estabelecidos unicamente no senso comum, reafirma pouco entendimento quanto ao espectro. Sabe-se que o TEA é uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e diversas manifestações de desenvolvimento. Por assim ser, compreendê-lo é um passo importante para se desprender dos preconceitos e estigmas.

Sobre isso, Orrú (2019) ressalta que é necessário o cuidado para não engessar o sujeito com TEA às características predeterminadas, uma vez que desumaniza e desconsidera as individualidades da pessoa.

A fala posterior reforça a importância que as professoras atribuem às características do TEA. “É importante observar como que é a criança, se ela é verbal, não-verbal, se ela está no grau 1 que é o espectro autista, se ela socializa ou se está no grau moderado a severo, moderado a severo aí já é um pouco mais complicado” (P1 SR).

A professora perde de vista a criança como sujeito que aprende e se apega, especialmente aos comportamentos característicos do TEA, reduzindo a capacidade de aprendizagem do aluno em detrimento de suas manifestações. Conforme Orrú (2019), as

características vão além da definição e das consequências do seu quadro original, visto que a criança não é o transtorno, ela apresenta o transtorno. Por conseguinte, as manifestações específicas apresentadas por alunos com TEA, à medida que se tornam mais enfáticas que o sujeito, podem retirá-lo da participação da construção do seu conhecimento.

Dessa forma, quando as características antecedem o estudante, o docente não abarca as alternativas do que é possível realizar, portanto, parcializa as ações pedagógicas limitando novos conhecimentos, formas de trabalho e a busca por novas ideias, conseqüentemente, deixa-o à margem do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, não se pode responsabilizar somente os professores pela falta de conhecimento acerca do TEA, uma vez que todos os envolvidos na educação necessitam repensar suas concepções. À vista disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento norteador que embasa o trabalho pedagógico da escola poderia ser uma referência, pois as ações dos profissionais da educação são muitas das vezes norteadas baseando-se nas abordagens contidas no PPP, que consiste de:

[...] um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva - o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AMARELA, 2021, p. 1).

De acordo com a análise documental no PPP das escolas participantes deste estudo, não há nenhuma abordagem que elucida o Transtorno do Espectro Autista, que aparece somente na descrição do público-alvo da educação especial.

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial; alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira), deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva (perda parcial ou total de 41 db até 70 db), surdez (perda acima de 71 42 db), deficiência múltipla (consiste na associação de dois ou mais tipos de deficiências) e surdocegueira; II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - TGD: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com transtorno do espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação; III - alunos com altas habilidades/superdotação - AH/SD: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, liderança, psicomotora, artes, dentre outras). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AMARELA, p. 40).

Além de definições de leis e diretrizes, o PPP deve abranger reflexões específicas para cada público, por ser um documento que reflete a construção da identidade da instituição, do qual partem as ações pedagógicas e exprimem na prática educacional suas intenções, organização e concepções conforme mencionado a seguir.

O documento traz a unidade em relação à intencionalidade educativa da nossa escola, alinhada às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME), fortalecendo a identidade de nossa escola, esclarecendo sua organização, apontando os objetivos para a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, definindo como nossa escola irá trabalhar para atingi-los. Traduz o que temos como proposta em relação ao currículo, à forma de gestão, à organização das práticas de ensino, às formas de avaliação e, principalmente, ao diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde queremos chegar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AZUL, 2021, p. 4).

Por assim ser, as concepções de TEA presente nas abordagens das participantes comprovam que as escolas ainda se preparam para de fato atender esses alunos. Nesse sentido, transformar o PPP é emergente, uma vez que tanto na escola Azul quanto na Amarela não houve menção acerca do espectro. Isso reflete nas perspectivas que as participantes trazem e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem das crianças.

Ademais, torna-se primaz que o professor conheça o estudante, no entanto, ao se prender às características gerais do transtorno, deixam de entender as individualidades e subjetividade da criança. “Dessa forma, é muito importante procurar saber as peculiaridades de cada aluno” (P5 SR).

Uma outra abordagem retrata que é fundamental conhecer as especificidades das crianças com TEA. A fala anterior da P5 SR demonstra a importância de enxergar o singular de cada estudante. Todavia, esse entendimento precisa fazer parte da prática pedagógica, na elaboração do planejamento, atividades e procedimentos didáticos que oportunizem as capacidades do aprendente. Não é suficiente compreender que a criança é única, é preciso, acima de tudo, saber lidar com as individualidades na realização de um trabalho que envolva a todos.

Entretanto, essas diferenças não são contempladas no cotidiano escolar, uma vez que os conteúdos preestabelecidos são ensinados a todos da mesma forma. Assim sendo, a heterogeneidade da turma e as especificidades do aluno com TEA deixam de ser consideradas na prática pedagógica.

À vista disso, as particularidades dos alunos tornam-se um desafio frente a esse modelo educacional e ao trabalho pedagógico, segundo indica a P3 SR: “tenho um aluno não verbal, desse jeito fica difícil trabalhar com ele”. (P3 SR)

Orrú (2019) pondera que:

Nessa prática aparentemente linear, não são levados em conta o aprendiz, suas singularidades no aprender, seus interesses, sua criatividade, suas possibilidades de aprender de maneiras diferentes e seus interesses por “coisas” diferentes que podem lhe ser extremamente úteis em sua vida em sociedade. (ORRÚ, 2019, p. 154).

Para atuar junto ao aluno com TEA, considerando suas singularidades, faz-se necessário conhecê-lo, o que implica olhar os indícios por ele oferecidos, seus interesses e demandas. Entretanto, não basta observar, é preciso utilizar o olhar e a escuta, como aborda Fernández (1991), significa seguir, procurar, incluir-se, interessar-se e acompanhar. Corroborando com essa afirmativa, Orrú (2019, p. 171) considera que olhar o aluno com TEA é “compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse à sua maneira”. Nesse sentido, P1 AEE afirma “em relação ao aluno com autismo acho primordial que haja um olhar com empatia” (P1 AEE).

Assim sendo, as professoras reconhecem a necessidade do olhar e da escuta para atender ao estudante, porém, efetivar essas ações na prática pedagógica corrobora em mudanças conceituais e atitudinais. É preciso (re)considerar o modo de funcionamento do espaço e do tempo escolar, uma vez que a organização do trabalho incide diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem e reflete na concepção que possuem sobre o TEA.

Ainda sobre as concepções de TEA, é relevante compreender que de acordo com a P1 SR “o aluno com autismo aprende sim; do jeitinho dele, mas aprende.”

A fala da P1 SR corresponde à afirmativa de Miranda (2009) ao considerar que os alunos podem aprender, desde que os professores saibam ensinar. Para tal, é necessário desconstruir hipóteses de que não possuem capacidades para a aprendizagem. A autora afirma ainda que “o educador tende a ser um mediador mais eficaz quando acredita no aluno” (MIRANDA, 2009, p. 18).

A concepção que o aluno com TEA é um sujeito aprendente faz toda a diferença no ensino, no modo como é compreendido e, conseqüentemente, na efetivação de sua aprendizagem. Ser uma pessoa com TEA não é ser incapaz, mas possuir especificidades que



devem ser conhecidas e estudadas pelo docente, para que as situações de ensino favoreçam e não excluam.

Além dos entendimentos de TEA diante da problematização do presente estudo e considerando o objeto de investigação, foi preciso conhecer as concepções acerca do processo de alfabetização.

A literatura e as experiências no âmbito escolar revelam os impasses na alfabetização, caracterizados pelo ensino mecânico, pouco reflexivo e desprovido de significância, priorizando a reprodução do conhecimento.

A busca por uma educação de qualidade, que atenda às demandas dos sujeitos aprendentes não é recente e se constitui direito de todos. A Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, considera que: “Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Desse modo, cabe à escola a inclusão de todos, visando às diversas demandas existentes, buscando não apenas o acesso dos alunos, mas, sobretudo, a permanência e o sucesso escolar para a efetivação de uma educação dialógica e construtiva, contribuindo para a sua educação integral.

Ensinar a ler e a escrever é um grande desafio e quando se trata de alunos com TEA, a complexidade dessa atividade é maior, o que não indica que eles não possam aprender, mas ressalta que os professores necessitam encontrar outros caminhos para que a aprendizagem ocorra.

Quando falamos em alfabetização via Educação inclusiva, está se configura como instrumento de inserção da criança na sociedade, e nos coloca diante de algumas reflexões pedagógicas. Para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, que se configura como um direito de aprendizagem é imprescindível a reformulação do currículo que rege as escolas, em função da realização de práticas inclusivas. (BRASIL, 2012, p. 12).

Para que esse direito se efetive, é preciso rever o funcionamento da organização escolar. Para tal, refazer o contrato social que rege a educação, o qual prioriza sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre eles mesmos. Outrossim, é imprescindível transformar a estrutura organizacional da escola, em que há normalização: espaços, tempos, currículo, avaliação das aprendizagens, papel dos professores, turmas de alunos. Por fim, construir pedagogias que ressaltem a diversidade de métodos e de modalidades de estudo acerca do ensino das crianças.

O modelo escolar em questão tem como retrato a escola centrada em um edifício constituído, sobretudo, por salas de aula com dimensões semelhantes, na qual o professor ministra suas aulas a um determinado grupo de alunos de idades próximas. Contudo, essa é a caricatura que ilustra um espaço educacional que prevalece ainda na contemporaneidade.

Em contrapartida, “os professores e as escolas têm de possuir capacidade de iniciativa e flexibilidade. As estruturas uniformes e rígidas têm os seus dias contados. É preciso abertura para definir soluções diversas, diferentes projetos educativos, escolares e pedagógicos” (NÓVOA, 2022, p. 27).

Juntamente a essa ideia, os professores precisam assumir o compromisso diante das diferenças, tendo em vista o sujeito aprendente, uma vez que se torna evidente:

[...] que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem-preparados, com autonomia, a trabalharemos em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas. (NÓVOA, 2022, p. 27).

Sobre a alfabetização, as participantes da pesquisa afirmaram que as crianças com TEA estão alfabetizadas “quando é capaz de decodificar os símbolos linguísticos” (P1 SR); para complementar a fala, P3 SR reitera que “quando já sabe ler e escrever palavras com sílabas complexas e conhece seu significado” (P3 SR).

Os apontamentos acima retratam as concepções que reduzem o processo de alfabetização a simples codificação e decodificação dos símbolos linguísticos. Assim sendo, parte-se do pressuposto de que o aprendente deve conhecer unicamente a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais que abrangem a relação entre escrita e oralidade, para que adquira os pré-requisitos de aprender e desenvolver as atividades de leitura e de produção da escrita. Dessa forma, conforme a abordagem supracitada, considera-se que a escrita é a mera transcrição da oralidade. Uma concepção mais abrangente afirma que “o domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagem ao ler, a produção de mensagens ao escrever e, assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural” (SOARES, 2021, p. 203-204).

Nesse ponto de vista, as demandas sociais impostas pelas práticas de leitura e de escrita têm ocasionado novas maneiras de pensar e conceber o processo de alfabetização. Contudo, apenas apropriar-se do sistema de escrita é insuficiente para suprir essas exigências.

De acordo com Soares (2021) e considerando as crianças com TEA, é importante ressaltar que o ensino da leitura e da escrita vinculados ao contexto social em que o aluno está inserido possibilita sentidos e significados para o aprender, pois a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos. Para estudantes com TEA, deve-se incluir um ensino contextualizado, que traga a realidade em que estão situados os usos e funções da língua, valorizando as experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar. Nessa vertente, é primordial abandonar a visão reducionista que prioriza apenas a habilidade de codificar e decodificar os sinais do sistema de escrita.

Assim, não há um consenso entre as participantes sobre o que seja o aluno alfabetizado.

“Ele só está alfabetizado quando é um leitor, que consegue ler e entender o que ele está lendo, mesmo de forma simples. Assim, a gente considera que ele está alfabetizado” (P2 SR).

“Com relação a alfabetização, pra mim a criança está alfabetizada quando ela está lendo e interpretando né, porque eu acho que não basta você só ler, você tem que saber o que você está lendo” (P4 SR).

As concepções das professoras evidenciaram a construção de sentidos que englobam a leitura e a escrita. Sobre isso, Soares (2021) pondera que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também a compreensão e expressão de significados por meio do código escrito.

Nesse sentido, uma professora relata: “Meu aluno codifica e decodifica, mas não demonstra compreensão do que leu. Por isso, considero que ele ainda não está alfabetizado” (P5 SR).

À vista disso, é importante saber que alfabetizar “é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (SANTOS, 2007, p. 98).

Nesse sentido, a alfabetização compreende produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, nas variadas esferas sociais de interlocução, em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados. Todavia, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são processos que devem ser vivenciados de modo simultâneo nos diferentes contextos das práticas sociais. Acerca dessa afirmativa a P1 AEE ressaltou “Eu acredito que alfabetizar não se restringe a ler e escrever, o aluno precisa fazer uso adequados dessas habilidades no contexto que está inserido. Por isso, vai além de exercícios de repetição e cópia” (P1 AEE).

Nessa concepção, a alfabetização constitui-se na ação de ensinar e aprender a ler e escrever dentro do contexto das práticas sociais, conforme Freire (1993), refere-se à leitura de mundo que precede a palavra. Contudo, essa concepção de alfabetização e letramento enfatizada pelos participantes precisa estar presente nas ações docentes em sala de aula, inclusive para os alunos com TEA.

É relevante destacar que a concepção de alfabetização muitas vezes se relaciona às questões dos métodos. “Vejo que na escola os professores ficam preocupados com os métodos de ensino, se questionam muito sobre o que torna efetivo o processo de alfabetização dos alunos, mas o professor precisa avaliar o melhor caminho para que o aluno autista aprenda” (AP 2).

Os educadores preocupam em encontrar um método eficiente, porém além de conhecer as diferentes formas de ensinar é preciso que saibam utilizá-las adequadamente, conforme as peculiaridades de cada aluno, seja ele com TEA ou não. No entanto, recorrem a uma única maneira para ensinar a todos, por desconhecer como aprende a criança com TEA.

Ademais, a rigidez de uma única maneira de ensinar desconsidera o estudante em seu modo de aprender, uma vez que conhecer o aluno e criar possibilidades de ensino vai muito além das questões dos métodos. Torna-se pertinente mencionar que um único caminho não é suficiente para que o processo de alfabetização de crianças com TEA aconteça.

A complexidade dos problemas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita centra-se, também, na rigidez dos métodos de alfabetização, quando utilizados sempre do mesmo modo para todas as crianças. Além disso,

A escolha dos métodos de alfabetização, que muitos professores fazem no momento atual não deve ser interpretada como retrocesso no tempo ou como adesão a práticas anteriores, que deslocavam para a escolha do método todo o peso do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. (FRADE, 2005, p. 15).

Contudo, não se pode desconsiderar os métodos passados e sim unir na prática escolar o que há de melhor em cada forma de ensino, de modo que favoreça a aprendizagem de cada aprendiz.

É significativo entender que a questão dos métodos de alfabetização pode estar relacionada aos programas de ensino, portanto, cabe ao docente cumpri-lo.

Assim, desconsideram a possibilidade de “organizar e propor experiências significativas de desenvolvimento e aprendizagem, estabelecendo uma mediação entre o aprendiz e os objetos

de conhecimento: objetos e outros sujeitos, inseridos em um determinado contexto” (MIRANDA, 2009, p. 96).

Nesse sentido, ensinar a ler e a escrever um aluno com TEA deve romper com visões estanques presentes no modelo escolar, em que o professor é um mero executor de planos pré-definidos.

Lacerda (2015, p. 195) alerta que “quando tratamos de alfabetização, tanto a teoria como o método têm funcionado muito pouco por conta dos usos verticalizados”. Por ser um processo complexo exige um planejamento flexível e uma ação intencional, que procura, acima de tudo, conhecer a realidade da turma e o perfil dos alunos.

O planejamento deve abranger a alfabetização como um processo, é importante saber que a aquisição da leitura e da escrita do aluno com TEA é um caminho que não ocorre de forma linear, portanto, é constituído de desequilíbrios, reequilíbrios e desordens, porém repleto de possibilidades; dessa forma, é de suma importância que nenhum aluno fique à margem desse processo. No entanto, a afirmativa da AP 2 ressalta o não entendimento diante dessa consideração. “Tem alunos autistas que chegam à escola sem saber nada e quando termina o ano está do mesmo jeito, com muitas dificuldades, não senta, não fica na sala, às vezes gosta de colorir, mas não é sempre, não apresenta interesse nas atividades propostas” (AP 2).

Diante desse exposto, a alfabetização não é compreendida como um processo que ocorre de forma gradual. Ademais, “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006, p. 143).

Miranda (2009) assinala que a alfabetização é um processo dinâmico, ativo e contínuo que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola, pois esta traz uma bagagem de conhecimentos adquiridos em sua realidade.

O professor deve saber sobre alfabetização e como alfabetizar, demonstrar capacidades, ideias, decisão, criatividade, dado que é o mediador de saberes. Quando não se conhece as bases teóricas que mediam as práticas e ações, o caminho torna-se muito mais complexo. Por isso, é importante compreender as concepções de alfabetização que abarcam os saberes e as práticas docentes, pois são esses entendimentos que embasam o trabalho pedagógico junto ao aluno com TEA.

Vale mencionar que a construção dos dados deste estudo partiu do olhar docente e do analista pedagógico acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA, como atores inseridos nesse contexto. As vivências, relatos e experiências possibilitam a compreensão das concepções e das formas de atuação junto aos estudantes.

Mediante essas considerações, toma-se como cerne o como de fato se aprende e não simplesmente como se deve ensinar, uma vez que não há uma receita de ensino pronta e acabada que atenda a todos os aprendizes. P5 SR afirma que “para trabalhar com alunos autistas não tem um método pronto, pois possuem um universo completamente diferente, cada criança é um caso, o que vai funcionar pra uma, talvez não funcione pra outra” (P5 SR).

A professora reconhece que para a aprendizagem de alunos com TEA é essencial que não haja uma metodologia definida a priori. Ademais, conforme o viés da psicopedagogia, conhecer como se aprende é de suma importância, pois anterior às metodologias há um sujeito aprendente que deve ser considerado na elaboração de procedimentos e recursos de ensino.

Para a escolha do método é essencial, especialmente, conhecer o aluno para traçar objetivos e procedimentos que vão ao encontro das suas necessidades educativas. Garcia e Oliveira (2019) explicitam que mesmo havendo diversos métodos de alfabetização é impossível dizer que um seja mais eficaz que o outro, já que cada criança responderá de uma forma diferente dentro de suas especificidades.

O ensino da leitura e da escrita de crianças com TEA ultrapassa as concepções mecanicistas que envolvem a repetição e reprodução de letras, sílabas, palavras e frases de modo descontextualizado e sem sentido para o aprendente. Esse princípio vale para qualquer criança no processo de alfabetização. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), “no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Esse aspecto implica o repensar e reorganizar o trabalho junto ao estudante com TEA, dado que o ensino baseado em memorizações, mecânico, com ações automatizadas é vazio de sentidos e significados para qualquer aprendente. Assim, surge a necessidade de romper com práticas pedagógicas que se tornaram tecnicistas ao longo dos anos.

Em sua vasta maioria, o processo de alfabetização enfatiza a junção de vogais e consoantes para formar as palavras, o que não oportuniza a compreensão do código escrito, uma vez que, conforme Miranda (2000), a aprendizagem da língua escrita se processa mediante diferenciações, integrações e reconhecimento das restrições e regularidades combinatórias dos elementos constituintes do sistema linguístico.

À vista das ideias de Ferreiro e relacionando-as ao objeto deste estudo, infere-se que o ambiente repleto de possibilidades de ensino e aprendizagem desperta a curiosidade, os questionamentos e a elaboração de hipóteses em relação à linguagem escrita. Nesse sentido, é essencial saber que a aquisição da leitura e escrita é um processo contínuo e de construção

pessoal. Isso denota a importância de trabalhar o mais próximo possível da realidade do aluno com TEA conforme P4 SR menciona. “Tem que partir de um ensino que faz sentido pra ele, porque o aluno autista precisa estabelecer vínculos no processo do conhecimento dele, então essas propostas necessitam partir do contexto dele” (P4 SR).

Posto que o aluno chega à escola com saberes que não podem ser desconsiderados e está inserido em um contexto com significados para a aquisição do conhecimento, cabe, portanto, ao professor trazer essa realidade para o processo de ensino-aprendizagem. Confirmando a fala da P4 SR, a professora abaixo aborda que:

Para ensinar o aluno autista a ler e escrever foi importante trazer coisas da sua realidade, fotos que envolvem a família, pessoas que ele conhece, porque dali ele se soltava, é uma estratégia que eu utilizo, trazer as atividades o mais próximo possível do seu meio, fotos, gravações, conversas com a família, e tudo isso faz com que ele se sinta incluído naquela atividade, não fica uma atividade solta. (P5 SR).

De acordo com a estratégia mencionada pela P5 SR, fica implícito que o ensino com alunos com TEA contempla a multiplicidade do seu meio para familiarizá-lo, pois assim desperta a atenção e proporciona significados ao partir de situações que ele se envolva.

Sobre isso, Soares (2003) afirma que ensinar a ler e escrever à criança em um contexto que faz parte de sua vida oferece mais sentido, não apenas o ato de unir letras para formar palavras, mas sim compreender o que está escrito quando se lê, trazendo relações com suas experiências.

Para exemplificar essa afirmativa a P4 SR relatou que “o trabalho linguístico de consciência fonológica, em que a criança precisa compreender que as letras simbolizam sons da fala foi realizado a partir das palavras e frases que faziam parte do contexto do meu aluno, como nomes de objetos, alimentos e brinquedos que ele gosta” (P4 SR).

Ferreiro (2011) afirma que para a criança adquirir a lógica da representação de sons e fala pelas letras, há a elaboração de hipóteses sobre o sistema de escrita. Logo, o professor propõe atividades diferenciadas de acordo com o nível de cada aluno para que ele consiga interiorizar a linguagem social e exteriorizar o pensamento, assimilando os signos arbitrários convencionados socialmente e utilizando-os de forma intencional e autônoma dentro dos diversos contextos sociais e simbólicos que está inserido. Com base nessa ideia, compreende-se que a alfabetização de estudantes com TEA resulta de experiências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas.

A AP1 pondera que diante da alfabetização “é necessário analisar cada caso e trabalhar conforme a peculiaridade da criança, ter materiais diversos como jogos, imagens e atividades curtas com adaptações” (AP1).

A P1 AEE compartilha desse entendimento, “o aluno necessita de um acompanhamento pedagógico individualizado, que se adapte à sua realidade no processo de alfabetização” (P1 AEE).

Nessa vertente, ensinar e aprender inclui uma ação e um planejamento sistemático e intencional que valorize as capacidades do sujeito e não seus supostos déficits, por conseguinte, as formas de ensinar constituem-se com base nessa individualidade, em um processo constante de interação entre ensinante, aprendiz e objeto de conhecimento. Desse modo, conforme explícito no viés psicopedagógico, cada estudante mostrará o melhor caminho a ser trilhado pelo docente diante de seu processo de aprender.

O relato supracitado da AP1 evidencia que uma possibilidade para mediar a alfabetização desse estudante é a necessidade de adaptação das atividades, pois precisam participar do currículo escolar. Dessa forma, o que diferencia são as maneiras de ensinar e o tempo de aprendizagem de cada aluno. Para tanto, o currículo necessita ser flexível, com possibilidades de aprender para todos.

Coadunando com a afirmativa anterior, o PPP da escola Amarela complementa a ideia ao abordar a necessidade de desenvolver uma nova estrutura organizacional, com currículos mais flexíveis, metodologias, dinâmicas de atendimento, recursos e parcerias com a comunidade que sejam de fato concernentes à realidade existente e aos princípios de uma educação para todos.

A educação inclusiva significa uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os estudantes compartilharem um mesmo espaço escolar, sem discriminação de qualquer natureza. Propõe, também, um currículo flexível e dinâmico e não uma “adaptação curricular” como propõe as leis anteriores. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AMARELA, 2021, p. 40).

No que concerne aos estudantes com TEA, a adaptação para favorecer o processo de alfabetização ocorre conforme exposto pela professora: “demanda atividades atraentes, adaptadas, com escritas grandes e sem muita informação” (P2 AEE).

Acerca da adaptação, entende-se que esta é realizada se baseando em um modelo já existente, o que diz respeito à referência ao padrão homogêneo e hegemônico do ensino. Em contrapartida, é pertinente criar a partir das demandas desse aluno e isso não diz respeito a fazer



adaptações, mas, sim, reinventar o novo. Para tanto, é preciso olhar e escuta sensível, além de conhecimentos sobre ações e metodologias pedagógicas inovadoras.

Primeiramente o professor precisa ter o entendimento de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de forma diferente para cada discente, pois:

O próprio conjunto de conhecimentos construídos anteriormente ao ingresso à escola não é uniforme. Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras; outros chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 90).

Como os estudantes possuem níveis de aprendizagem distintos, o docente tem o papel de atender a todas as demandas que a turma apresentar e o que for melhor para cada aprendiz. Os alunos com TEA precisam ter acesso às diversas propostas de ensino para a aquisição da leitura e da escrita, portanto, entre as propostas de adaptações de atividades pode-se mencionar “a combinação de cores, utilização de imagens, enunciados curtos e objetivos e letras em bastão”. (P1 AEE). Quanto às possibilidades de aprendizagem, o relato da professora confirma que alunos com TEA podem aprender, no entanto, necessitam de alternativas que os incluem como aprendentes.

Consoante às ideias de Almeida (2019), para o trabalho de alfabetização com crianças com TEA, é importante utilizar de uma linguagem simples e clara, além disso, buscar recursos diferenciados como: músicas, livros, jogos e atividades lúdicas, observando o interesse da criança.

Mesmo dispostas a buscar atividades diferenciadas, muitas vezes as professoras acreditam que é um trabalho difícil, porém quando tentam conhecer como os alunos aprendem surgem possibilidades para incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem.” É importante trabalhar dentro de situações que o meu aluno gosta, por exemplo, ele tem muito interesse por um personagem de desenho, por isso trago sempre esse personagem para as atividades que elaboro” (P4 SR).

A professora reconhece que é importante utilizar de todas as propostas e recursos que rompem formas convencionais de ensinar, pois visa partir do universo de significados que o aluno já possui. “O processo de alfabetização de alunos com TEA pode sim partir de elementos que são conhecidos como: animais, figuras, objetos e seus personagens favoritos, pois assim surge o interesse pela atividade proposta” (P5 SR).

Posto isto, a alfabetização do estudante com TEA progride com base em sua realidade e do que lhe faça sentido, assim, encontra significado para construir o seu conhecimento a seu ritmo e tempo. Contudo, é relevante que gradativamente o repertório de atividades seja ampliado para novas possibilidades de palavras e textos, para que não seja excluído de outras aprendizagens. Nesse sentido, AP 2 afirma, “quando é usado assuntos de interesse da criança, o contanto dele com a atividade se torna mais efetivo, o que dá espaço para se criar o vínculo” (AP2).

A aquisição da leitura e da escrita quando promovida por meio das experiências socioculturais, familiares e escolares, fomentado na contação de histórias, nas rodas de leituras e acesso aos diferentes materiais como livros, revistas, jornais e gibis, possibilita vivências e sentidos à aprendizagem do estudante, que precisa ter acesso à escrita, mesmo antes de saber ler e escrever. Assim, é ensinado aos alunos com TEA o processo do sistema alfabético por meio da interação da escrita com as suas funções (SOARES; ROMEIRO; MATHIAS, 2017, p. 23).

Dentre os procedimentos utilizados, a P1 AEE elucida que “para o processo de alfabetização é trabalhado no AEE a relação de figuras com a escrita, fazemos muito o pareamento da palavra e o desenho, com jogos e materiais que confeccionamos” (P1 AEE).

Conforme explícito pela professora do AEE, a associação de imagens com a escrita pode favorecer a atenção, concentração e ampliar o vocabulário. Além disso, “através das palavras que a criança possui em seu repertório de interesse é possível conhecer a formação delas, letras que compõem e as combinações de consoantes com vogais” (P1 AEE).

Acerca dessa metodologia de ensino, a P3 SR afirma que “para ensinar a escrita e a leitura também utilizo desse recurso de paramento. Meu aluno já consegue realizar tarefas de associar as figuras com a escrita de palavras. São recursos importantes para o ensino de relações entre o desenho e a sua escrita” (P3 SR).

Quando o aprendiz consegue relacionar, demonstra que discrimina figuras de palavras; essa é uma habilidade fundamental, já que para a aquisição da leitura é pertinente que o aprendente reconheça também que as palavras escritas são diferentes umas das outras. Ressalta-se que conforme mencionado pelas professoras, a atividade pode ser iniciada a partir de objetos que o aprendente com TEA tenha interesse, alimentos, fotos de familiares e objetos preferidos.

Posto isto, o docente estrutura o ensino dentro de uma rotina visual para favorecer a aprendizagem. Logo, mediante às crianças com TEA, o trabalho pedagógico envolve uma forma mais aprofundada e enfatizada, respeitando suas dificuldades e aprimorando os seus conhecimentos já obtidos.

Alfabetizar uma criança com TEA não é algo simples, pois requer a escolha de um caminho de reflexão constante, em que o docente aprende os passos a serem dados com base no conhecimento que tem do seu aluno, nos momentos que este revela as suas vontades, escolhas, necessidades, reações na fala, no silêncio, nos equilíbrios e desequilíbrios para a construção de conhecimento.

É relevante salientar que em muitos aspectos a alfabetização de alunos com TEA é semelhante ao de qualquer outra criança. Tais como: nas expectativas da família, no ensino e interações escolar, no ambiente acolhedor e na afetividade.

A fala a seguir remete ao entendimento de que o ensino e a aprendizagem devem ocorrer em um ambiente acolhedor para a criança, o que exige um espaço sistematizado e repleto de sentidos; uma relação ensinante e aprendente embasada no respeito e afetividade, pois o aluno necessita sentir-se acolhido nesse espaço. “O ambiente precisa ser acolhedor para que o aluno possa se sentir parte dele. Acho que um dos fatores que favorece o trabalho de sala de aula é deixar esse ambiente mais agradável, igual na educação infantil” (P5 SR).

Essa ponderação traz um aspecto essencial que é o ambiente alfabetizador, dado que na educação infantil a sala é, geralmente, atraente com uma organização que envolve o aluno e o convida à aprendizagem, no entanto, isso quase nunca é visto no ensino fundamental.

O ambiente alfabetizador não é aquele com a parede repleta de materiais fixados, tampouco, aquele em que o lúdico não está presente, mas um espaço pensado e que ofereça situações em que prevaleçam as interações com a língua escrita, sendo mediadas pelo docente.

“As professoras precisam planejar e organizar o ambiente evitando que estímulos atrapalhem o autista. Muito barulho pode agitar e o excesso de informações na sala também” (P2 AEE).

Sobre a organização do ambiente e a interface com o ensino e a aprendizagem de alunos com TEA, a P2 SR aborda que “foi necessário replanejar o espaço para atender o aluno, eu coloquei fichas nomeando os objetos da sala, para o aluno ter acesso a escrita das palavras. Por exemplo, identifiquei com nomes: armário, mesa, cadeira, quadro, parede, dentre outros” (P2 SR).

Conforme elucidado, a professora reorganizou o espaço, no sentido de ampliar a comunicação com o aluno, proporcionando informações visuais. Em relação à essa proposta de ensino, a P5 SR trouxe grandes contribuições ao explicitar que “também realizo essa proposta de nomear objetos da sala de aula, passei a ensinar meu aluno autista a partir da relação objeto/figura, figura/palavra e depois palavra/palavra. Depois de muitas tentativas ele até conseguiu realizar a escrita no caderno” (P5 SR).

Mediante essa estratégia voltada para ensinar a criança, compreende-se que ela aprende a partir do real e do concreto. Ademais, foram apresentados objetos e palavras que fazem parte do seu contexto visual, possibilitando a aprendizagem por meio da nomeação de diversos objetos da sala de aula e de sua rotina.

Quando a professora ressalta que “depois de muitas tentativas ele até conseguiu realizar a escrita no caderno”, (P5 SR) reforça o entendimento de que as hipóteses baseadas na teoria exposta por Ferreiro e Teberosky revelam que as crianças passam por diferentes etapas ao longo do processo de alfabetização. Em relação ao aprendente com TEA, vale ressaltar que compreende erros, desordens e desequilíbrios, como processos inerentes à construção do conhecimento.

Outro aspecto sobre a alfabetização de alunos com TEA são as ferramentas tecnológicas como recursos na aquisição do objeto de conhecimento, conforme afirma P2 AEE: “Eu tenho um aluno que não escreve no papel, mas no tablet ele consegue escrever muito bem, por isso, utilizamos esse recurso para trabalhar com ele” (P2 AEE).

Em relação aos recursos tecnológicos, são ferramentas colaborativas que podem favorecer a aprendizagem do aluno com TEA, pois, conforme os estudos de Santarosa e Conforto (2015), os dispositivos móveis apresentam interface acessível a sujeitos com TEA, portanto, são mediadores para a inclusão escolar no que tange à acessibilidade. No entanto, há fragilidades decorrentes de sua utilização em processos de alfabetização que abarcam desde a aquisição material do recurso até os problemas relacionados ao saber docente ao utilizá-los em sala de aula.

De acordo com Brito (2017):

O uso de recursos visuais também é sistematicamente destacado quando o assunto é intervenção nos TEA. A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc. O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos. A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas (BRITO, 2017, p. 22-23).

Diante do exposto, trazer as tecnologias para o ensino dos alunos com TEA demanda, acima de tudo, romper com hábitos educacionais conservadores e com limites estruturais das escolas públicas. De acordo com Fernández (1991), desarmar os clichês é essencial diante das abordagens e concepções de ensino que envolvem saber-fazer diante das especificidades dos alunos, entretanto, essa é uma prática que demanda reinventar o trabalho pedagógico, recursos financeiros e práticas inovadoras.

Além dos recursos tecnológicos, o uso de materiais concretos e visuais são importantes propostas de ensino no processo de alfabetização dos alunos com TEA. Paiva (2019), em seu estudo intitulado “Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado”, evidenciou possibilidades de escrita com a utilização de letras móveis quando a criança se negava a escrever diretamente no papel ou apresentava alguma dificuldade no traçado das letras. Essa proposta possibilitou ao aluno compor a escrita de forma lúdica.

Baseando-se nos aportes do interacionismo, compreende-se que a mediação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento ocorreu a partir de práticas diferenciadas e utilizando recursos alternativos como as letras móveis; além disso, por meio da troca de conhecimento entre os pares, a criança com TEA pode desenvolver um papel de construção no processo de ensino-aprendizagem, por meio de um material didático lúdico e adequado às suas demandas (PAIVA, 2019).

Posto isto, o processo de alfabetização mediado de forma concreta e lúdica favorece pensar sobre a escrita e não a reduzir a um modelo escolar “que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar” (PAIVA, 2019, p. 50).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o processo de alfabetizar decorre de maneira conjunta, unindo a linguagem oral e a escrita com a interpretação e produção de textos. Entretanto, o ensino fica fragmentado quando dividido em partes, em que a primeira é centrada na aprendizagem das vogais, logo depois o alfabeto e por último a junção das sílabas, a fim de chegar nas construções textuais.

Nessa vertente, compreende-se que o aprender não é imediato e embasado na repetição do ensinado, porém, essa é uma ideia que ainda perpetua nas escolas, conforme expressa a professora a seguir. “O meu aluno com autismo faz apenas as atividades iniciais do processo de alfabetização, mas ele não conseguiu ser alfabetizado ainda. Não sei também se ele vai ser alfabetizado. Mas ele consegue fazer cópia das atividades do quadro” (P1 SR).

Quanto ao exposto pela P1 SR, evidencia que é necessário compreender que:

O conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear, não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são errôneas (no que se refere ao ponto final); porém, construtivas (na medida em que permitem aceder a ele). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 33).

Para Ferreiro (2011), há a necessidade de oportunizar a escrita para criança antes de iniciar o processo de alfabetização, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. São essas tentativas, com erros e acertos, que possibilitam que a criança construa hipóteses e aprenda sobre o funcionamento e a utilidade do sistema alfabético.

Enfim, o entendimento acerca da concepção de TEA e alfabetização e do trabalho pedagógico realizado com as crianças foram primordiais para responder à problemática deste estudo que tem como cerne a seguinte indagação: Considerando as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos, como ocorre a aquisição da leitura e escrita de crianças com TEA?

Dessa forma, de acordo com as abordagens das participantes, conclui-se que a aquisição da leitura e da escrita ocorre de forma contextualizada, situando os usos e funções da língua, de modo a valorizar seus interesses e experiências. O que significa métodos e metodologias não conservadores.

Conforme o ponto de vista da psicopedagogia, não é possível padronizar o ensino, é necessário planejamento e intervenções partindo das características do aluno com TEA. Por assim ser, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita efetiva-se com base nas estruturas e esquemas mentais, em que as construções ocorrem na síntese de mecanismos internos, isto é, desequilíbrios que excitam o pensamento, com mecanismos externos, desencadeados pelas mediações com o meio. Nessa abordagem interacionista, a construção da escrita e leitura das crianças com TEA é semelhante ao de qualquer outro educando, mesmo que demande um tempo maior, ocorre de forma única e singular, de acordo com suas peculiaridades e capacidades.

O trabalho com os estudantes com TEA, bem como os procedimentos de ensino adaptados e adequados constituem em respostas para compreender a problemática deste estudo. Dessa forma, aprendem a ler e a escrever a partir de palavras, textos que possuem significância e sentido à língua escrita. Ademais, a multiplicidade de informações parte, muitas vezes, dos

temas de interesse do aluno. O conhecimento desenvolve-se paulatinamente consoante às especificidades do aprendente.

Além disso, o incentivo às práticas de leitura desde a educação infantil é primordial, partindo do que gostam e aumentando gradativamente o repertório de possibilidades. Assim, a inclusão escolar do aluno com TEA faz-se relevante em todas as etapas de ensino. As instituições escolares, segundo suas concepções de ensino-aprendizagem, norteiam as possibilidades de aprender que podem ser um mero fazer ou ter um valor construtivo na vida escolar do estudante.

A alfabetização de crianças com TEA realiza-se com base em metodologias diversificadas e métodos conforme as necessidades educativas do aprendente, envolvendo o domínio do código escrito bem como o uso social. Ademais, conforme as participantes, temáticas que são atrativas podem ser possibilidades para favorecer as produções de textos orais, escritos, leitura e a compreensão das relações entre letras e sons, assim como o entendimento e interpretação.

A aprendizagem ocorre por meio de objetivos bem definidos e coerentes às características do aluno com TEA, de metodologias de ensino e procedimentos de avaliação adequados e adaptados, da organização e funcionamento da escola.

Com base nas falas das participantes da pesquisa, o aprender efetiva-se por meio da interação com o mundo e da comunicação com o outro, da exploração de materiais que despertam interesse na criança. Nessa perspectiva, o PPP da escola Amarela considera que:

A concepção de criança defendida para preceitos de formação humana, pensando na escola inclusiva, está em consonância com a ideia atual de infância, alicerçada como um ser integral, sujeito de direitos e produtor de cultura, que interage com seus pares e com o meio, compreendendo, intervindo e construindo sentidos e significados sobre o mundo circundante. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AMARELA, 2021, p. 40).

Entender as demandas do aluno com TEA para aprendizagem possibilita a busca de procedimentos didáticos relevantes com ênfase em suas possibilidades e não em suas supostas incapacidades. Posto isto, sabe-se que muitos aspectos interferem no processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, a próxima categoria de análise aborda os fatores intervenientes do processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA.

## 4.2 Fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos com TEA

Após as considerações sobre o processo de alfabetização dos alunos com TEA, torna-se relevante conhecer os fatores dificultadores e os facilitadores em relação ao ensino da leitura e da escrita das crianças com características tão complexas e peculiares. Nessa vertente, esta categoria tem o intuito de tecer uma reflexão acerca dos desafios e possibilidades ao ensinar estudantes com TEA, partindo da ótica daqueles que estão envolvidos nesse processo, as professoras e as analistas pedagógicas.

Conforme elucidado no referencial teórico, são muitos os desafios que envolvem a aprendizagem de alunos com TEA, tendo em vista as precariedades que o próprio modelo educacional apresenta, bem como a infraestrutura das escolas públicas. Além disso, o processo de alfabetização, no contexto do país, revela a necessidade de superação das práticas mecanicistas das salas de aula e de centralizar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a maioria das escolas ainda está se preparando para escolarização desse público, uma vez que é necessária a interface entre vários aspectos: formação inicial e continuada dos profissionais da educação, transformação do modelo educacional bem como repensar o trabalho docente como um todo, assim como a melhoria da infraestrutura das escolas.

Dentre os fatores intervenientes pontuados pelas participantes, pode-se mencionar o apego ao diagnóstico do aluno, o saber-fazer docente, a parceria escola-família e a articulação entre o trabalho dos profissionais do AEE e a sala regular.

No âmbito educacional, o diagnóstico clínico tende a apresentar grandes efeitos na escolarização dos alunos com TEA, pois os profissionais recorrem ao laudo médico para identificar e classificar o estudante de acordo com as características apresentadas, o que promove os estereótipos.

Diante dessa situação, torna-se essencial discutir sobre duas vertentes, o apego de profissionais da educação ao laudo médico bem como sua relação com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA.

O diagnóstico traz sentidos e significados para o indivíduo e a família diante do espectro, os quais podem ser questionados. No entanto, a supervalorização do laudo é um aspecto muito recorrente na instituição escolar, conforme relatam as participantes. “Tem algumas que já chegam com o diagnóstico, então a gente dá uma lida no que é falado sobre a criança. [...] Quando a criança não tem um laudo ainda é um momento muito delicado!” (P1 SR).



Acredito que o laudo médico é muito importante, para trazer o grau de comprometimento, as necessidades específicas e quais áreas ele necessita de apoio. Quanto mais completo o laudo melhor, pois tira as dúvidas que a escola possui quanto ao quadro daquele aluno, às vezes a família não aborda estas questões com a escola, tendo o laudo já facilita. (AP 2).

Segundo a APA (2014), o Transtorno do Espectro Autista conforme o DSM-V caracteriza-se por:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 72).

É importante salientar que no DSM-V prevalece termos enfáticos que denotam a falta de algo, inabilidade, déficits, padrões de comportamentos homogêneos, ou seja, considera como referência as características que fogem aos padrões de normalização e homogeneização da sociedade. Sendo assim, as manifestações mensuradas no DSM-V não podem anteceder o estudante no espaço educacional.

Na escola, aquele que não aprende é considerado como fora dos padrões almejados pela sociedade, conseqüentemente, necessita de tratamento e um laudo para justificar o não aprender. Nesse cenário, as primeiras atitudes da escola são quase sempre inerentes à solicitação do laudo do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. “Quando não tem o laudo, fica mais difícil, então a primeira coisa que a escola faz é pedir pra família, e quando não tem a gente encaminha a criança pro neurologista, porque assim, a escola não pode dar o laudo, só pode encaminhar”. (P1 SR).

Se existe a intenção de identificação das características do TEA por meio do diagnóstico, por outro lado o laudo pode limitar as possibilidades de aprender da criança. Entende-se que o diagnóstico clínico visa enumerar os comportamentos recorrentes como inaptos, incapacitados, inadequados, dentre outros, de modo que são enunciados os déficits da criança. Desse modo, apropriar-se unicamente dessas descrições pode restringir a prática pedagógica, pois o aluno deixa de ser atendido em suas capacidades, o que pode excluí-lo de possíveis aprendizagens.

Sobre isso, Cunha (2012) pondera que se torna necessária uma educação voltada, prioritariamente, ao sujeito e não à patologia. Um ensino que vá além do quadro sintomático

do TEA, com prática docente atrativa, repleta de experiências educativas a todos. O aluno diagnosticado com TEA, quando identificado por seu laudo, deixa de ser singular e único. Dessarte, seu quadro biológico e sintomático sobressai e determina o seu ser e vir a ser.

Não obstante, a escola demonstra um grande apego a esses diagnósticos, conforme indica a fala: “é você diagnosticar qual tipo de autismo que a criança tem, então assim o seu trabalho todinho vai partir desse diagnóstico, em primeiro lugar você tem que saber quais são as deficiências, quais são as dificuldades, com o que você vai ter que lidar né” (P2 SR).

Baseado no relato, as características do espectro são evidenciadas na trajetória acadêmica da criança. É importante conhecê-las, no entanto não podem ser fundamentos para o fracasso da aprendizagem, assim como justificar a ausência de ações e planejamentos a serem efetivados com o aluno.

O papel do docente não é o de supervalorizar o laudo diagnóstico, tampouco se colocar indiferente a ele, mas favorecer o processo de ensino-aprendizagem para todos os seus alunos, por meio de procedimentos em prol de uma educação com qualidade.

Sobre isso, Miranda (2000) explicita que as tentativas de intervenção quando partem da realidade cognitiva do aluno e da sua capacidade de ação sobre o objeto de conhecimento favorece a aprendizagem, portanto, entende-se que as crianças com TEA não apresentam déficit, mas sim possibilidades para aprender.

Orrú (2019) afirma que a classificação imposta pelo diagnóstico diminui a participação no processo de sua constituição de estudante. O aluno com TEA é ocultado e torna-se deslocado para a sombra de suas características diagnósticas. Ainda, segundo a autora, “embora diagnosticados pelos mesmos critérios universalistas como autistas, cada qual tem suas habilidades e suas dificuldades, distintas e não homogêneas” (ORRÚ, 2019, p. 172).

Inicialmente, os professores precisam compreender que as concepções de TEA embasadas em características diagnósticas reduzem a capacidade de aprendizagem da criança, desconsiderando que esta é constituída, também, dentro de um contexto de vivências e experiências sociais, culturais e históricas.

As características que envolvem o espectro têm sido usadas como justificativas a não inclusão escolar. Por assim ser, a criança é rotulada e estigmatizada por suas supostas incapacidades e inabilidades. Dessa forma, considera-se mais os aspectos característicos do TEA do que a busca por alternativas interventivas.

Muitos professores esperam encontrar no laudo respostas para desenvolver ações pedagógicas junto ao aluno com TEA. No entanto, o que realmente necessitam é criar possibilidades de ensino conforme as individualidades do aprendente e não em consonância às

prescrições obtidas no diagnóstico. Conforme já mencionado, o laudo é importante e não se pode desprezar as informações descritas, porém não tem a palavra final.

De acordo com os estudos de Oliveira (2006), mesmo de posse do laudo clínico, a escola ainda não possui formação nem informação que a respalde para desenvolver um trabalho específico para a criança, ou seja, as ações realizadas devem promover a melhoria do processo de aprendizagem independente do transtorno.

Entende-se que nomear o tipo de dificuldade que o aluno apresenta não exige o docente do trabalho a ser realizado. O importante é oportunizar a mediação pertinente para que a criança construa seus saberes. Contudo, mais relevante que o laudo, é um olhar mais individualizado a ponto de propor trabalhos voltados para as demandas de aprendizagem do aluno.

A fala da P2 AEE traz à tona a excessiva aderência ao diagnóstico e o quão ele interfere no processo de ensino-aprendizagem. “Eu acho que uma das características que mais confirmam o laudo do autismo é a interação social, ele realmente tem uma deficiência na área de socialização mesmo, principalmente com outras crianças” (P2 AEE).

O relato acima é de uma professora do AEE que em tese deveria atender o aluno em suas especificidades, em parceria com a professora do ensino regular, no entanto confirma o laudo e não enfatiza as possibilidades do aprendente. As supostas incapacidades e os comportamentos atípicos são mais evidenciados para justificar o que a escola não tem conseguido realizar com o aluno. As ações e opções metodológicas centram-se, prioritariamente, na “deficiência”, no que falta ao aluno, e não no processo de ensino-aprendizagem.

Na contramão da afirmativa de P2 AEE, o aluno com TEA não pode ser privado de se relacionar com outras crianças e adultos, à medida que as relações sociais proporcionam transformações no desenvolvimento da criança. O cerne da escolarização não pode ser os sintomas, as supostas falhas e déficits, e sim o que pode ser desenvolvido pelo aprendente.

Ademais, os dados obtidos revelam que os docentes desenvolvem uma dependência em relação ao diagnóstico. “Quando não tem o laudo, esperamos a família trazer para iniciar o trabalho com o aluno, porque precisa desse laudo para começar os atendimentos com ele” (P1 AEE).

É oportuno ressaltar que para ter acesso ao AEE, o laudo clínico é uma exigência, para frequentar a turma com um número menor de alunos ou mesmo ter processo avaliativo diferenciado, isto é, o processo de ensinar e aprender tem sido influenciado pelo diagnóstico do aluno.

O diagnóstico pode contribuir para o conhecimento do TEA, embasado nos dados e informações relevantes. Não obstante, olhar o aluno com base no laudo clínico aniquila as ações pedagógicas interventivas e reforça o preconceito e estigma, construindo barreiras atitudinais e conceituais que os deixam marginalizados no espaço em que tem direito de estar, não somente inserido, mas, sobretudo, incluído e se sentindo parte dele.

Outro fator interveniente no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA é o saber-fazer docente. Sentimentos de medo e frustração diante do novo e desconhecido são vivenciados e relatados por docentes. Por conseguinte, surgem os rótulos e estigmas. Sobre essa colocação, as abordagens a seguir retratam o despreparo teórico e prático quanto a ensinar essas crianças. “Eu fiquei assustada porque tinha uma criança autista na minha lista, na verdade bem desesperada! Porque, a gente não sabe lidar com essas crianças” (P3 SR). “A observação que tenho a realizar é sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras quando há um aluno com necessidades específicas, como autistas, o sentimento de frustração é inevitável. A professora alfabetizadora enfrenta um desafio a mais quando há um aluno autista” (AP2).

As afirmativas mencionadas reforçam o que a maioria de profissionais pensam sobre alunos com TEA. Todavia, não pode ser justificativa para o não estudar e ressignificar seus saberes e práticas pedagógicas, na intenção de conhecer seus alunos e construir alternativas e metodologias que os alcancem.

O professor, nesse cenário, encontra-se despreparado e sem suporte específico por parte da instituição escolar para trabalhar com esse alunado que demanda saberes sobre suas individualidades, assim como um espaço educacional preparado com metodologias, literatura e materiais que promovam a sua aprendizagem.

Consoante a Orrú (2019), no campo educacional, o professor tem como responsabilidade profissional identificar a demanda singular de seu aluno, bem como promover um vínculo como ensinante e aprendiz, com pontos abertos para o diálogo e à escuta sensível. Nesse tocante, buscar formas de ensino não excludentes e que favoreçam o aprender significativo, assim como o desenvolvimento da criança.

São comuns as dificuldades da prática docente acerca da elaboração de atividades, adaptações e flexibilização de materiais e planejamentos que visem atender o aluno com TEA. Ademais, indagações como: É possível educar? O que e como fazer? São questionamentos que envolvem a escolarização dessa criança.

Recebi um aluno autista, mas por ele ser não oralizado, ou melhor não verbal (aprendi hoje com vocês esse termo) eu não sei bem como fazer, a

coordenação motora fina dele é bastante comprometida, mas ele fica a maior parte do tempo fora de sala de aula. Eu não sei muito bem como e o que fazer diante dessas situações. (P3 SR).

O trabalho junto ao aluno com TEA abarca o desafio de oportunizar aprendizagens àqueles que demandam ser atendidos de acordo com suas individualidades, o que não é uma tarefa simples, exige saberes que extrapolam o conhecimento acumulado ao longo dos tempos.

Diante disso, surgem queixas por não saber trabalhar pedagogicamente com esse alunado.

Esse ano chegou um aluno autista pra mim bem agora no final do ano letivo, e como eu não tinha muita experiência com aluno com autismo eu fiquei um pouco assustada, pensando se for mais um caso igual aos que tem na escola eu estou perdida. [...] e ainda tenho mais 20 alunos em fase de alfabetização, eu fiquei muito preocupada. (P2 SR).

No entanto, “cremos que, como professores, devemos e podemos aprender constantemente a partir de vivências compartilhadas com generosidade por pessoas. Imergir no conhecimento sobre esse sujeito como centro do processo de ensinar e aprender é essencial para evitarmos equívocos (ORRÚ, 2019, p. 59).

Nessa vertente, consoante às ideias de Orrú (2003) para educação de pessoas com TEA, é preciso, acima de tudo, promover o preparo profissional, partindo de mudanças atitudinais e conceituais como forma de inovar o processo educativo com o aluno.

Quando o acesso ao conhecimento é negado, a oportunidade de participar ativamente de outros espaços sociais também é negada. A prática pedagógica presente no modelo educacional vigente precisa ser gradativamente transformada, por situações de aprendizagens favoráveis ao estudante, uma vez que o conhecimento é um direito de qualquer sujeito. Diante disso, o PPP da escola Azul retrata a importância de:

[...] construir, coletivamente, propostas político-pedagógicas, ancoradas na diversidade sociocultural de estudantes e seus grupos de convivência, de profissionais que atuam no cotidiano escolar, em seus diferentes saberes e demandas, está relacionado com a exigência de repensar os discursos e as práticas pedagógicas. Para que as reflexões ocorressem, várias estratégias político-pedagógicas foram desenvolvidas, que possibilitaram problematizar os saberes e fazeres, revisitar e reescrever os documentos, pactuar ações pedagógicas e estabelecer consenso. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AZUL, 2021, p. 20).

O saber-fazer docente torna-se imperativo no contexto escolar, mediante às particularidades do aluno com TEA. A consideração de P2 SR elucida a urgente necessidade de conhecer e fazer de modo indissociável.

[...] é uma realidade que a gente vai ter que conviver e querendo ou não a gente vai ter que se virar nos 30, eu não tenho curso na área, mas nós vamos ter que rebolar e procurar entender melhor esse mundo, porque quem quiser continuar na área de educação é uma realidade que vai ter muitos alunos em sala e de todos os níveis 1, 2 nível 3, e nós vamos ter que procurar ferramentas para trabalhar e fazer o que tem que ser feito para ajudar essas crianças, porque infelizmente mesmo com os 28 alunos a gente não pode simplesmente ignorar essa criança. (P2 SR).

A escola não pode se ausentar do seu papel central que é a aprendizagem do aluno, alegando, sobretudo, a incapacidade do aprendente. Não se pode justificar o fracasso pedagógico nas especificidades do aluno. Por isso, saber-fazer é tão relevante no ensino e aprendizagem do aluno com TEA.

É muito importante compartilhar experiência entre os profissionais da escola, para que todos possam criar esse clima de acolhimento e entender que todo ser humano tem as suas especificidades, envolver mesmo a questão do preconceito, dos rótulos dos alunos e se colocar no lugar do outro é fundamental. (P5 SR).

“Nós adultos que estamos na escola que favorece ou dificulta o nosso trabalho, é o nosso olhar e a forma de pensar” (P2 AEE).

Diante das necessidades de ensino dos alunos com TEA, é essencial um arcabouço teórico que vá ao encontro de práticas docentes que desprendam de metodologias muito conservadoras, que limitam o aluno ao ensino mecânico, no qual ele não é protagonista e construtor do conhecimento.

Sobre a formação docente, P4 SR relata:

Enquanto profissional eu não tenho nenhuma especialização em educação especial, mas que me deixam frustrada, a gente quando está em sala de aula e que vem alguma criança especial ou com... (pausa) alguma necessidade diferente e a gente infelizmente não sabe como agir, temos que procurar por nós mesmo como lidar com aquelas crianças, dependendo da escola nem com os profissionais do AEE a gente consegue uma ajuda né. (P4 SR).

Mediante as dificuldades encontradas pelo professor, momentos de partilhas na escola seriam um caminho para a reflexão-ação da prática, impregnada pelos questionamentos diante

da aprendizagem do aluno com TEA, dessa forma, partilhar ideias, experiências e suas incertezas com os demais profissionais. Ferreiro (1993) pondera que:

Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa envolvida nas questões (inclusive outro professor), com a condição de que consiga transformar-se em um interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse ou o que não se disse, sobre o que se fez ou o que não se fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional. (FERREIRO, 1993, p. 49).

Por assim ser, momentos de reflexão acerca da ação no âmbito escolar promovem uma prática docente investigadora diante do próprio fazer pedagógico. Isso demanda conhecer o aluno, as especificidades e interesses, sobretudo, como se dá a sua aprendizagem.

Evidencia-se a necessidade de formações continuadas no que diz respeito a esse público, para promover reflexões e procedimentos de ensino, oportunizando uma educação inclusiva, por isso é relevante elucidar que é um trabalho compartilhado de todos os envolvidos na educação.

Diante do exposto, é necessário que cada profissional invista em sua formação continuada, de modo a repensar, avaliar e adequar sua prática à realidade em que atua. Também, são necessárias ações de liderança, planejamento, organização com os envolvidos no cenário educacional para que todos sejam corresponsáveis e que trabalhem juntos na construção de uma escola de qualidade. Para tanto, todos e cada um dos profissionais precisam agir com postura ética, respeitando os valores humanos e sua diversidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 11).

Sobre as formações iniciais e continuadas, Cunha (2020) ressalta que “é visível a fragmentação formativa, com diferentes abordagens em diferentes instâncias formadoras”. (CUNHA, 2020, p. 44). Essa ponderação denota a importância de formações pensadas a partir da própria função social da escola, ou seja, do campo de prática e as nuances que a abrangem.

A inclusão da criança com TEA no âmbito escolar aponta que ainda há estigmas na educação, permeados de rótulos, o que reflete no ato de ensinar e cria barreiras quanto às diferenças. “O aluno que é compreendido pela ciência, nem sempre é compreendido e ensinado pela escola” (CUNHA, 2020, p. 48). Como afirma a P2 AEE, “o aluno está apenas inserido e não incluído de fato”.

No ensino do aluno com TEA, é fundamental buscar possibilidades de aprendizagem que considerem a função social e formativa da escola, ultrapassando os limites conservadores e práticas docentes engessadas por um currículo preestabelecido. Para tanto, faz-se necessário construir, desconstruir e reconstruir saberes e práticas em busca de uma educação de qualidade para todos. Afinal, segundo Cunha (2020), na relação ensinante e aprendente, quem primeiro aprende é o docente e quem primeiro ensina é o aprendiz.

Diante dos fatores facilitadores e/ou dificultadores do processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA, foi ressaltado pelas participantes a parceria escola e família. É evidente o quão importante é o papel da família na formação do indivíduo. Por ser um dos primeiros núcleos de socialização e “uma das mais antigas instituições sociais, sendo talvez, a que mais caracteriza a vida em sociedade. Ela é formada por um complexo sistema de relações entre seus membros, composto pelos cônjuges, filhos e parentes mais próximos” (SILVA, 2007, p. 57). Contudo, é a primeira instituição responsável pela formação das crianças.

De acordo com Ariès (1981), a educação da família oferecida à criança é uma instrução informal e não um princípio de ensino, portanto, é fundamental para se estabelecer nas relações familiares e culturais em que vive.

A função social da escola refere-se às políticas de educação para assegurar o ensino e a aprendizagem diante da organização de um currículo e recursos necessários para promover o aluno.

De acordo com Rego (2003), a escola e a família partilham de funções sociais, políticas e educacionais à medida que contribuem e influenciam a formação do cidadão.

Sabe-se que a família é um segmento de suma importância para o sucesso escolar de alunos com TEA. No âmbito educacional, a parceria família-escola favorece e/ou dificulta o processo de ensino e aprendizagem, conforme as professoras destacam.

“O que facilita o nosso trabalho é a parceria com a família” (P3 SR).

“Concordo! O papel da família é primordial, muito relevante” (P2 SR).

“Sem o apoio da família não tem como essa criança avançar” (P1 SR).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, “art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Dessa forma, como primeiro núcleo de convivência da criança, a família estabelece um papel de destaque na formação e educação, juntamente com a instituição escolar. Nesse entendimento, as falas das participantes ressaltam a necessidade de integração escola-família,



dados que a sua ausência pode prejudicar o desenvolvimento do estudante. Contudo, é um desafio no contexto escolar, segundo relatam as professoras: “Um dos fatores que dificulta o nosso trabalho junto aos alunos com autismo é a família, por não aceitar o autismo e não participar da vida escolar do aluno, isso se torna uma negligência” (AP1).

O relato acima evidencia o quão relevante é o apoio e o acompanhamento da família, uma vez que a sua presença possibilita avanços na escolarização, conforme exposto: “A participação da família afeta de forma positiva a aprendizagem dos estudantes, pois, a partir dessa troca, os pais ficam cientes das dificuldades de aprendizagem, indisciplina e peculiaridades de cada ano, podendo assim, intervir juntamente com a equipe pedagógica da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 27).

A família e a escola têm papéis diferentes, porém correlacionados na constituição do desenvolvimento e da aprendizagem. Polity (2001) afirma que ambas as instituições são corresponsáveis pelas possibilidades e pelos impasses que surgirão ao longo do percurso, todavia “tem família que não aceita a condição da criança, então fica muito mais difícil estabelecer uma parceria” (P4 SR).

Desse modo, surgem barreiras que impedem a colaboração escola-família. Assim, o diálogo é um caminho para estabelecer vínculos e proximidade com os responsáveis pelo aluno. Cabe à escola, portanto, planejar ações que visem às parcerias com as famílias, na busca de objetivos e meios para enfrentar a demanda da escolarização. Sendo assim, algumas estratégias são efetivas nesse tocante, P1 SR aponta que “quando os pais não aceitam as peculiaridades da criança, a primeira atitude da escola é conversar, de modo que traga eles para perto da escola” (P1 SR).

Nessa vertente, em prol da parceria, cabe à escola acolher o aluno e a família, essas relações são constituídas pelo diálogo e também pela escuta por parte da instituição escolar.

Dentre as relações que devem ser estabelecidas pela gestão escolar com atores “externos” à escola, a família dos estudantes é uma instância fundamental. A escola, neste caso, precisa estar sempre atenta para que possa efetivamente se aproximar da família de forma positiva, fazendo dessa relação uma parceria bem estruturada para a construção de um ambiente e de uma educação de qualidade para os estudantes e profissionais da escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 26).

Tendo em vista a alfabetização dos alunos, a parceria família-escola consolida-se diante da busca dos objetivos e alternativas para a aprendizagem de crianças com TEA. Contudo, precisam ser concordes nas ações interventivas, afinal, a escolarização inclui não apenas o aluno, mas também a família e as professoras.

De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010):

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 reações que já haviam sido superadas. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 25).

Quando a parceria não é estabelecida, o trabalho pedagógico torna-se fragmentado e questionado diante da não aprendizagem do aluno. Enquanto se indaga a ausência familiar no espaço escolar, há famílias que atribuem a responsabilidade do fracasso unicamente à escola. Essas ações denotam que “muitas vezes a família culpa a escola quando o aluno não está aprendendo. A culpa é todinha da escola e dos professores” (P4 SR).

À vista disso, as atribuições de educar são transferidas unicamente para a escola, que precisa dar conta do conteúdo, juntamente com a consolidação dos valores morais, éticos e estéticos, e quando não consegue, se torna responsável pela não aprendizagem.

Ademais, a família enfatiza a importância, principalmente nos resultados finais, desconsiderando o caminho de desenvolvimento percorrido pelo aluno. Contudo, por ser a educação de responsabilidade da escola e da família, os objetivos precisam ser estabelecidos em conjunto, efetivando parcerias em prol de uma escolarização de qualidade. “A parceria escola e família é essencial, a escola não caminha sozinha. A família quando está presente o processo é muito melhor, é visível nos resultados da criança. As contribuições da família do aluno com autismo são muito importantes para ajudar a professora em sala de aula” (AP2).

Por fim, Rego (2003) elucida que a integração família-escola requer mudanças de paradigmas, o que demanda transformações na cultura vigente do contexto escolar. Para tal, o Projeto Político Pedagógico é um caminho para superar essa dificuldade e estabelecer parceria e diálogo para que ambas participem ativamente no processo de formação do estudante.

Além dos diagnósticos supervalorizados no contexto escolar, o saber-fazer docente diante do aluno com TEA e a importância da parceria família e escola, cabe abordar também a inter-relação do trabalho pedagógico: professor da sala regular e do AEE.

O fato de os alunos com TEA estarem matriculados no ensino regular não significa que estejam tendo uma educação de qualidade, tampouco garante a sua permanência no âmbito escolar. Nesse sentido, como foi visto, alguns aspectos podem intervir no processo de ensino-aprendizagem, dentre eles, a relação entre ensino regular e AEE.

Segundo o Decreto nº 7.611/11, o AEE é direito assegurado para alunos com TEA, o qual objetiva: “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1).

O documento contempla o atendimento educacional especializado através do ensino que promova a inclusão escolar, com aprendizagem e participação de todos. Ademais, o referido decreto ressalta que o AEE necessita:

Art. 2º [...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, p. 2).

Nesse sentido, a escola Amarela acredita que:

As barreiras à aprendizagem dos estudantes do AEE na escola que dependem de fatores internos (como pequenas adaptações físicas nas salas de aula, adaptações na metodologia de ensino e outros), bem como as ações que a escola tem tomado para reduzir essas barreiras são: falta de conhecimento dos profissionais do ensino regular, a respeito do estudante e suas necessidades específicas, bem como de um planejamento e metodologia adequada para a inclusão do mesmo, suporte pedagógico para os estudantes que passam por problemas, seja temporários ou emocionais, não sendo laudados. A escola procura adequar a cada situação específica, utilizando dos apoios que lhe são de direito, mas às vezes não é o suficiente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AMARELA, 2021, p. 44).

No entanto, o contexto escolar retrata que o trabalho não se efetiva desse modo, dada a desarticulação entre a sala regular e o AEE, o que interfere no cumprimento da lei, e, sobretudo, nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Sobre essa questão as participantes afirmam: “ainda é um grande desafio essa articulação, há grandes dificuldades no diálogo entre os professores” (AP 1). “Eu observo que quando recebem alunos com TEA a primeira atitude é recorrer ao AEE, não no sentido de buscar parceria, mas de delegar o aluno, alegam que são mais experientes para atendê-los” (AP 2). “Porque não sabemos como lidar com aquelas crianças, e as professoras do AEE possuem cursos” (P2 SR).

Desse modo, corroboram que apenas o profissional do AEE pode sanar as dificuldades que há no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA, pois possuem formações específicas. No entanto, não se afirmam como construtores de saberes.

Conforme elucidado no PPP da escola Amarela:

O processo de ensino e aprendizagem envolve complexidade, desafios, cumplicidade institucional e engajamento de todos os profissionais da

educação atuantes no cotidiano escolar. Para tal, é preciso ter clareza dos objetivos a serem alcançados para a formação humana desejada mesmo com os desafios encontrados pelo caminho. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AMARELA, 2021, p. 39).

Porém, na contramão de tal afirmativa do PPP, os professores da sala regular tendem a se isentar das responsabilidades junto aos alunos com TEA, utilizando de alegações como a falta de preparo e conhecimento. Com isso, é evidente que o ensino fica restrito unicamente ao AEE. Porém, o AEE objetiva apoiar e complementar o ensino da sala regular, não substituir, uma vez que as atividades realizadas devem ser distintas da classe comum, contudo, ambas com ênfase na aprendizagem do estudante.

O AEE não pode se tornar o único responsável pela escolarização, à medida que:

O atendimento educacional especializado - AEE disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas, regulares e na sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 42).

Diante desse cenário, é importante compreender que o papel do professor da sala do AEE é articular parcerias com a classe comum, para propor alternativas colaborativas por meio de um planejamento que vise à acessibilidade desse estudante, bem como auxiliar e orientar o professor da sala regular, que tem como atribuição mediar o processo de ensino por meio de atividades que partam das especificidades do seu aluno, por isso conhecê-lo é primordial. “Na sala de recursos, o trabalho desenvolvido pela escola com seus estudantes do AEE consiste na utilização de recursos concretos e lúdicos que aguçam a criatividade e auxiliam no desenvolvimento global cognitivo, como jogos, brincadeiras, material concreto e outros” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AZUL, 2021, p. 45).

As considerações da P1 SR evidenciam que os professores conhecem sua responsabilidade diante dos alunos com TEA, conforme relato abaixo.

Têm alguns professores, hoje eu posso dizer até que a grande maioria, acha que tem que delegar essa criança a responsabilidade dela para o grupo do AEE, ele apenas está ali, aquela criança está apenas inserida na sala dele, o que é assim uma tristeza muito grande. Não busca conhecer o aluno (P1 SR).

Assim, não há um professor que seja o responsável pelo ensino dos alunos com TEA, mas sim, a parceria dos profissionais envolvidos na educação destes.

Conforme Cia e Rodrigues (2013), os professores do AEE têm o desafio de promover uma relação de troca e colaboração com os da sala regular, visando a um melhor desenvolvimento dos alunos. Todavia, quando esses laços de parceria não se efetivam refletem negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos de HATHENHER (2017) explicitam que:

É necessário o estreitamento das relações de parceria. O aluno é responsabilidade de todos os profissionais da Educação e os planos de atuação, de metas e de intervenção devem ser organizados em conjunto e aplicados em um contexto de colaboração, cada um em sua função e em seu espaço. (HATHENHER, 2017, p. 121).

Consoante ao Decreto nº 7.611/11, os docentes do AEE e da sala regular devem articular-se com o objetivo de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que vise, especialmente, à aprendizagem de todos. Nessa vertente, a P2 AEE afirma em relação ao aluno:

Ele tem que ser nosso pra gente conseguir conquistar alguma coisa com ele, só assim, caso contrário não se efetivará, o aluno é nosso. O Regente conhece o conteúdo, conhece o que está sendo trabalhado, mas o AEE conhece as técnicas, do que pode ser feito em cima daquele conteúdo, porque não adianta uma adaptação mais ou menos, ela tem que ser uma adaptação que vai atender à necessidade daquela criança, porque senão é papel jogado fora, é atividade jogada fora, é a criança frustrada é o professor frustrado, a educação especial só vai melhorar no dia que acordar que o aluno é nosso, de todos ao mesmo tempo, tentando resolver cada particularidade. (P2 AEE).

A fala da P2 AEE ressalta as devidas adaptações das atividades pelo professor da sala regular, por conhecerem mais o aluno. “Porque ele passa muito mais tempo com esse aluno do que a gente do AEE, nós ficamos 50 minutos por 2 vezes na semana” (P2 AEE).

Nessa vertente, o professor do AEE pelo fato de ficar menos tempo com o aluno não pode assumir a responsabilidade de todo o trabalho a ser realizado, mesmo porque o aluno é da escola, todos têm responsabilidades. Sendo assim, os envolvidos têm participação no processo de ensino, mediante um trabalho conjunto que envolve parcerias.

A responsabilidade é nossa do professor que está em sala porque a gente tem mais contato com a criança, realmente eu até concordo que a gente conhece mais a criança, mas nós não temos nem a quem recorrer, o que fazer, como trabalhar com essa criança, a gente aprende, mas até a gente aprender pode ser que já esteja no final do ano e aí a criança acaba perdendo, porque a gente não sabe como agir com ela. (P3 SR).

“Principalmente no sentido de sensibilizar para o fato de que o aluno não é aluno apenas do AEE, mas da escola como um todo” (P1 SR).

As ponderações mencionadas apontam que,

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Não considerar o processo unificado entre ensino regular e AEE é um entrave no ensino dos alunos com TEA, que demanda um conjunto de procedimentos complementares e não substitutos.

Entretanto, conforme explicitado pela escola Azul, para estabelecer o vínculo entre AEE e ensino regular, a escola buscou estratégias.

Por isso, esses profissionais têm se articulado da seguinte forma: por meio do analista pedagógico, que faz a interface entre o professor do ensino regular e o professor do atendimento educacional especializado, nos encontros nos dias escolares onde os 2 turnos se reúnem e por meio digital, mensagens e e-mails. O professor regente se relaciona com os estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do acompanhamento do professor do atendimento educacional especializado, do PDI, do relatório das características e necessidades de cada estudante e por meio da vivência cotidiana. Alguns professores procuram estudar os casos para desenvolver um trabalho com cada estudante. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AZUL, 2021, p. 45).

Essas ações tendem a impactar positivamente,

Despertando no estudante o interesse, a atenção, estimulando o raciocínio lógico, a interação com outro, a criatividade, a autonomia, e outros aspectos que auxiliarão no processo ensino-aprendizagem. Para uma boa qualidade do atendimento educacional especializado, é necessário que os professores regentes e o professor do AEE (Sala de Recursos e/ou Professor de Apoio) trabalhem sinergicamente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA AZUL, 2021, p. 46).

As ações desenvolvidas pela escola Azul retratam a importância de mudanças estruturais no contexto educacional, uma vez que a organização escolar reflete no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Por fim, diante da problemática: Quais os fatores que favorecem e/ou dificultam o processo de alfabetização de criança com TEA? Destaca-se que há fatores intervenientes que podem travar o ensino e a aprendizagem dos estudantes com TEA como o saber-fazer docente, o apego ao diagnóstico clínico, a parceria família-escola e a articulação dos profissionais da sala regular e do AEE. Porém, quando esses aspectos têm como cerne o aluno

no papel de construtor do conhecimento, vai ao encontro das possibilidades de ensinar e aprender.

Após apresentar as categorias de análise deste estudo, considerando os objetivos e problematizações elencados é possível inferir que:

- A educação é um direito de todas as crianças, sendo a alfabetização de suma importância, por se constituir em meio de socialização, de relação e interação com o mundo e com os outros. Posto isto, é essencial, primeiramente, a compreensão de que todos podem aprender.
- A aquisição da leitura e escrita do aluno com TEA ocorre de forma singularizada, conforme suas capacidades e especificidades, assim como em todas as crianças, uma vez que cada uma aprende de uma forma única, conseqüentemente, o modo de ensinar necessita ser individual.
- O ensino de processos complexos como a leitura e a escrita exige uma grande organização do educador, do espaço e do tempo.
- É primordial romper com visões estanques de uma educação conservadora. De acordo com a abordagem psicopedagógica, para o aluno com TEA exige-se que sejam encontrados outros caminhos para que o ensino-aprendizagem ocorra, pois, aprender não é um processo linear, é um caminho com desordens, desequilíbrios e reequilíbrios.
- Na alfabetização é importante que o foco esteja nas capacidades do aprendente e não nos comportamentos atípicos, como estereotípias, ecolalia, interesses restritos, agitação, entre outras manifestações.
- A aquisição da leitura e da escrita de criança com TEA ocorre a partir de um trabalho pautado em seu interesse como temas, objetos, atividades que possa se identificar e sentir-se incluído no processo de ensino. Além disso, não há um método específico, pois anterior ao método há um aluno aprendente.
- O aluno com TEA pode aprender a ler e escrever mesmo que não consiga falar fluentemente. As características dos estudantes com TEA são muito variadas, assim como os interesses, capacidades e comportamentos. Assim sendo, ensiná-los exige planejamento, organização, metodologias e métodos diversos.
- A aquisição da leitura e da escrita inicia anterior à entrada da criança na escola, dado que ela se encontra inserida em uma cultura escrita. Ocorre por meio de práticas contextualizadas conforme a sua realidade, por isso, repleta de sentidos e significados.

- É importante ressaltar o ensino contextualizado, embasado na realidade em que estão situados os usos e funções da língua, valorizando as experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar. Assim, compreende-se que a alfabetização de crianças com TEA resulta de experiências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas.
- Como possibilidades de ensino da leitura e escrita a alunos com TEA, é necessário iniciar com livros pequenos de temas que sejam de interesse do aprendiz, com frases curtas e palavras escritas em letras de imprensa maiúsculas e grandes; posteriormente livros com palavras escritas em letras minúsculas e menores; apontar no livro com lápis ou o dedo da criança para cada uma das sílabas da palavra que ela deve ler; retirar essa ajuda gradativamente até que consiga ler com precisão sem a necessidade desse tipo de ajuda; introduzir textos que tenham sílabas complexas, mesmo que não tenha ensinado todas as sílabas complexas ao aprendiz; aumentar de modo gradual o tamanho e o grau de dificuldade dos textos e criar oportunidades para que o aprendente tenha uma rotina diária de atividades de leitura (GOMES, 2015).
- Muitos recursos descritos na literatura sobre aspectos que podem favorecer a aprendizagem de pessoas com TEA foram mencionados pelas participantes da pesquisa, como procedimentos de ensino: a estruturação visual das atividades; a nomeação de objetos que fazem parte da rotina; a escolha de palavras que são familiares e atrativas. Além disso, para o processo de alfabetização, é relevante a adaptação das atividades conforme as individualidades do aprendiz. Sendo assim, a aquisição da leitura e da escrita se efetiva a partir do repertório, gostos e interesses que o aluno com TEA possui.
- Dentre os fatores facilitadores e /ou dificultadores, destacam os saberes e práticas docente, dado que o despreparo teórico e prático é um fator interveniente no ensino-aprendizagem do aluno com TEA, que demanda um saber-fazer indissociável.
- A supervalorização do diagnóstico é outro aspecto a ser considerado, em virtude dos rótulos e estigmas ao aluno com TEA, desse modo, enfatizar as características diagnósticas aniquila as possibilidades de aprender da criança.
- Para o efetivo processo de ensino-aprendizagem, envolver a família é primordial, já que o seu tempo com a criança é muito maior do que o tempo do educador. Ademais, a família conhece os interesses, as possibilidades e as dificuldades da criança. O avanço da leitura depende muito do contato que o aprendiz possui em contextos em que há escrita. Assim, a família pode ser uma contribuição importante quando oferece



oportunidades em casa que favoreçam as capacidades ensinadas ao aluno no ambiente educacional.

- Sobre a relação entre a sala regular e o AEE, é fundamental reiterar que o aluno é da escola como um todo, portanto, o trabalho pedagógico é atribuição de ambos os profissionais.

Consoante à vertente psicopedagógica, o aluno aprende pela mediação com o ensinante e o objeto de conhecimento, nesse caso, a leitura e a escrita, na forma como é compreendido pelo docente, e por meio das interações com o outro e com o meio. E com as crianças com TEA ocorre da mesma forma. Sendo assim, deve-se conhecer e compreender a criança com TEA pelas suas dimensões biológica, psicológica, afetiva/emocional, histórica, social, cultural e não pelas supostas incapacidades atribuídas pelo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Dessarte, mesmo que desafiador para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA, é de suma importância “desconstruir ideias cristalizadas para respondermos às demandas atuais de nossos aprendizes” (ORRÚ, 2019, p. 159). Nesse sentido, é preciso refletir sobre o trabalho pedagógico em prol de uma escolarização não excludente, em que as práticas pedagógicas precisam ser revistas a favor de uma educação pautada no aprendiz, valorizando suas capacidades e superação do que é tido como dificuldade. Contudo, essa ideia não deve ser apenas de responsabilidade do professor, mas da escola e da sociedade, no papel de atores que constituem e constroem a história e a humanidade.

As categorias elencadas e explicitadas foram relevantes para o entendimento de como ocorre o ensino da leitura e da escrita dos alunos com TEA e quais fatores facilitam e/ou dificultam esse processo. Dessa forma, as análises dos dados constituíram em respostas à problematização do presente estudo.

## **5 OS ESTUDOS NÃO CESSAM POR AQUI: A TESSITURA DE REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

O aprender não é fruto das certezas, mas de inquietações, desconstruções, desequilíbrios e indagações que aguçam e oportunizam o movimento pesquisador na busca por novos conhecimentos. Assim, para analisar o processo de alfabetização dos alunos com TEA fez-se necessário conhecer as concepções dos envolvidos nesse contexto: professores e analistas pedagógicos.

Para tanto, ao longo das seções, as reflexões e análises foram pertinentes ao objeto de estudo, dialogadas com a construção dos dados e os autores que embasaram esta pesquisa, bem como os aportes da psicopedagogia que oportunizaram a compreensão acerca do saber-fazer em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com TEA.

A presente pesquisa que tem como cerne a alfabetização de crianças com TEA foi norteada pelas seguintes indagações: Considerando as especificidades do Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógico, como ocorre a aquisição da leitura e escrita de crianças com TEA? Quais os fatores que favorecem e/ou dificultam esse processo?

Mediante as problematizações, enumeraram-se os objetivos: analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógico quanto ao processo de alfabetização de crianças com TEA e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores. Assim, o lócus da pesquisa foram duas instituições públicas da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia.

Com base na construção e análise dos dados, as questões norteadoras foram compreendidas à luz do referencial teórico com relação ao processo de alfabetização de crianças com TEA. No decorrer do trabalho enfatizou-se a aprendizagem, alfabetização e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva psicopedagógica, pela abordagem das professoras da sala regular, do AEE e analistas pedagógicos.

É importante salientar que as problematizações foram respondidas segundo as concepções de TEA e alfabetização explicitadas no trabalho pedagógico realizado junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista. O que implica a importância do saber-fazer docente indissociável, na busca de garantir o acesso à escolarização e ao direito ao conhecimento acadêmico.

O processo de alfabetização é uma das atividades mais importantes na vida escolar das crianças, já que compreende formas de expressão da linguagem e favorece as relações pessoais,

sociais e institucionais para a participação da vida em sociedade. Sendo, portanto, a partir das práticas de linguagem que se interage na sociedade atribuindo-lhe significados.

Conforme explicitado ao longo deste estudo, há grandes impasses acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com TEA, uma vez que a alfabetização ainda é um entrave do sistema educacional brasileiro, logo, são muitos percalços, sobretudo para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Sobre essa consideração, compreende-se que as particularidades dos estudantes são desafios perante a estrutura e configuração da escola, sendo considerável romper com paradigmas conservadores de um modelo educacional arraigado e que necessita ser transformado.

Consoante à abordagem teórica da referida pesquisa, o autismo é um transtorno que acomete o desenvolvimento infantil, de acordo com o DSM-V, caracterizado por alterações sociais e de comunicação, por interesses restritos, fixos e comportamentos repetitivos. O termo “espectro” foi utilizado para indicar a heterogeneidade da manifestação e grau dos sintomas. Ressalta-se que cada pessoa com TEA possui características únicas. Por isso, as concepções de TEA quando enfatizadas no que falta ao aluno limita a busca por novos caminhos e conhecimentos para o ensino junto ao aprendente. Por outro lado, diante das abordagens fica evidenciado que os professores possuem dificuldades no que tange às características e manifestações do espectro, o que interfere no ensino e na aprendizagem.

As concepções dos professores e analistas pedagógicos revelaram que o ensino da leitura e escrita para alunos com TEA necessita extrapolar a escolha de métodos considerados eficazes, já que não há um caminho de ensino que corresponda a todas as crianças ao mesmo tempo, portanto, compreender como cada um aprende é importante para propor o melhor caminho e um trabalho pedagógico pertinente. Isso porque, de acordo com Bossa (2019), muitas vezes a dificuldade não está na aprendizagem em si, mas na forma como ocorre.

Ademais, as reflexões deste estudo e a vertente psicopedagógica retrataram que os alunos com TEA podem aprender a ler e a escrever, mediante condições de ensino pertinentemente planejadas. Mesmo que apresentem dificuldades inerentes ao espectro, podem demonstrar interesses e capacidades para favorecer sua aprendizagem.

O processo de alfabetização para crianças com TEA deve ser discutido e refletido no âmbito da instituição escolar, para que não seja considerado unicamente como o período em que se aprende a codificar e a decodificar letras, sílabas e sons, mas sim proporcionar sentido para o aprendente. Por isso, são fundamentais as atividades significativas, mesmo que ainda não dominem a leitura convencional. Contudo, o processo de alfabetização inicia-se com os primeiros contatos com o universo escrito, o que ocorre antes de sua chegada à escola.

Além disso, sabe-se que concepções mecanicistas que envolvem repetição e reprodução de letras, sílabas, palavras e frases de modo descontextualizado e sem sentido para o aprendiz ainda são recorrentes no contexto escolar. Esse aspecto incide na compreensão de que o ensino mecânico, baseado em memorizações, é vazio de sentidos e significados para qualquer aprendiz. O que incorre no fato de que as escolas ainda se preparam para a escolarização desse aluno, sendo imperativo repensar o modo de organização do espaço e do tempo escolar.

O processo de alfabetização de crianças com TEA ocorre por meio de tentativas, conflitos e confrontos na mediação com o objeto de conhecimento. Desse modo, ressalta-se a importância que a mediação pode exercer no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Isso se dá a partir de metodologias e recursos de ensino, de modo a possibilitar alternativas para que o aprendiz possa construir, desconstruir e reconstruir seus saberes.

No tocante à abordagem interacionista que tem como ideia a interação entre o sujeito aprendiz e o meio sócio-histórico-cultural, compreende-se a aquisição do conhecimento como um processo de construção que não é linear, pois aprender envolve erros e acertos, assim como as experiências anteriores. Para tanto, a mediação docente deve ser estabelecida considerando o repertório do aprendiz e partindo do seu contexto de possibilidades, portanto, conhecer seu repertório empreende saber quais são suas capacidades, interesses e dificuldades.

Alfabetizar aprendizes com TEA é desafiador para o docente. Ensinar relações entre figuras e palavras impressas, palavras próximas do contexto do estudante, figuras e imagens do cotidiano, palavras e temas a partir do interesse do aluno foram procedimentos mencionados e descritos pelas participantes deste estudo para auxiliar o ensino da leitura e da escrita.

Conquanto, as formas de ensiná-las explicitaram o como aprendem a ler e a escrever, respondendo, portanto, às indagações iniciais deste trabalho.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado juntamente às crianças com TEA favorece ou não a aprendizagem. Como práticas pedagógicas, é importante mencionar que necessitam ser coerentes às necessidades educativas de cada um, visto que o espectro engloba características específicas e individuais.

As situações reportadas pelas participantes apontaram para a necessidade de adequar o trabalho escolar à realidade das crianças com TEA. Adaptar e flexibilizar são possibilidades para que sejam ativas em seu processo de aprender, portanto, as ações pedagógicas evidenciadas pelas participantes não são receitas prontas e acabas, mas sim fatores que podem intervir na aprendizagem da leitura e da escrita juntamente a esse público.

No processo de alfabetização, o ensino é gradativo na construção de vínculos com o cotidiano da criança. Para alunos com TEA, a leitura não se efetiva apenas de forma

decodificada, mas a partir da leitura de imagens, de situações concretas e didáticas. Importante ressaltar que o trabalho multissensorial deve fazer parte do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa vertente, atividades precisam abranger todos os sentidos, considerando que cada um aprende utilizando os diferentes sentidos. À medida que o docente conhece seu aluno pode planejar o melhor procedimento de ensino.

Mediante o processo de alfabetização de crianças com TEA é fundamental demonstrar que há possibilidades e abordagens pedagógicas que auxiliam e favorecem o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, os jogos são recursos diversificados que proporcionam vivências práticas, com base em situações que possibilitam o desenvolvimento cognitivo. São alternativas indicadas para o ensino da leitura e da escrita, pois podem promover e desenvolver as funções mentais superiores.

Ademais, o lúdico é de extrema, uma vez que a ludicidade promove momentos de prazer, descontração e aprendizagem, além de possibilitar que as crianças aprendam a ler e a escrever brincando.

Pode-se ressaltar a literatura como mediadora para favorecer a alfabetização, oportunizar vivências associadas ao uso de imagens, promovendo uma aprendizagem rica de significados. Sabe-se que para crianças com TEA é necessário que se estabeleça uma rotina para oferecer previsibilidade das ações e acontecimentos. Assim, a leitura das atividades habituais pode ajudá-las a interpretar textos com associações ao seu cotidiano. Além disso, possuem interesses restritos por determinados assuntos, nesse sentido, dentro dessas possibilidades é possível partir desses interesses para incentivar a leitura. Criar uma rotina em que a leitura esteja presente desde a educação infantil é importante para os alunos. Livros personalizados são potentes estratégias para crianças com TEA, transformando-as em protagonistas, pois podem torná-las personagens da história em diversos contextos.

Diante dos desafios e possibilidades em relação ao ensino da leitura e da escrita de crianças com TEA, foi primordial elencar os fatores facilitadores e/ou dificultadores partindo da ótica das professoras e analistas pedagógico.

Desse modo, pode-se mencionar o apego ao diagnóstico do aluno, o saber-fazer docente, a parceria escola-família e a articulação entre o trabalho dos profissionais do AEE e a sala regular.

Compreende-se que o laudo clínico denota o comportamento enfatizando, sobretudo, os supostos déficits, por conseguinte, o apego e/ou a supervalorização dos profissionais da educação ao diagnóstico da criança com TEA promove a exclusão no processo de ensino-

aprendizagem, uma vez que as possibilidades do aprendente são desvalorizadas em detrimento das supostas dificuldades.

Sendo assim, apropriar-se exclusivamente das características manifestas nos laudos médicos restringe a trajetória acadêmica da criança. Por isso, é de suma importância conhecê-la, para que suas capacidades sejam evidenciadas no processo de ensino-aprendizagem.

É imprescindível ressaltar o papel docente no ensino e na aprendizagem, sendo aquele que provoca e instiga, a partir da interação do aprendente com o objeto de conhecimento. Ademais, o saber-fazer docente de modo indissociável é desafiador na escolarização das crianças com TEA. Ensinar alunos com características peculiares demanda mudanças atitudinais e conceituais como forma de transformar o processo educativo que ainda é muito conservador e limita o aprendente ao ensino mecânico.

À vista disso, a construção deste trabalho apontou para a importância da formação continuada como possibilidade sólida para que o docente possa articular seus saberes às práticas pedagógicas, contribuindo para a produção de novos conhecimentos. São momentos promissores para confrontar a prática pedagógica na busca de refletir sobre os desafios e possibilidades diante do ensino e da aprendizagem de crianças com TEA.

Dentre os fatores facilitadores e/ou dificultadores, foi enfatizado pelas participantes a parceria escola e família. Sabe-se que a família é primordial para o sucesso escolar dos alunos, dado que a sua presença contribui na formação e educação, juntamente com a instituição escolar, portanto, tornam-se corresponsáveis pelas possibilidades e impasses surgidos no decurso escolar.

Além disso, foi mencionado a inter-relação do trabalho pedagógico: professor da sala regular e do AEE, como aspecto fundamental para a escolarização das crianças com TEA. Entende-se que o aluno não se refere unicamente ao professor do AEE, sendo primaz a parceria dos profissionais envolvidos na educação destes, mediante um trabalho conjunto. Nesse viés, reitera-se que a mediação é de ambos os profissionais, da sala de aula regular e do AEE, pois a alfabetização não se efetiva unicamente na sala de aula.

Faz-se necessário diante da presente problematização romper com dogmas e crenças de que as crianças com TEA não podem aprender. De fato, esses conflitos tornam os docentes agentes proponentes de novas buscas e perspectivas educacionais.

O estudo realizado constituiu-se com base na tessitura de reflexões e possibilidades frente aos desafios do processo de alfabetização de crianças com TEA, no sentido de contribuir para o saber-fazer docente diante da escolarização desses estudantes. Por fim, o movimento

investigativo despertou para novos anseios e inquietações, logo, os estudos não cessam por aqui!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. C. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética do Psicopedagogo**. 2019. Disponível em: [www.abpp.com.br](http://www.abpp.com.br). Acesso em: 07 ago. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BASTOS, M. B. **Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo**. 2012. 224 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.
- BELISÁRIO JÚNIOR, J. F; CUNHA, P. A. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Artmed, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Inclui as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília, 18 de julho de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em: 01 junho. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Ministério da Educação. Diário oficial da União, Brasília, 18 de nov. 2011.



BRASIL. **Decreto nº 8.368**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial**. Ministério da Educação. MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro2012-774838-norma-pl.html>. Acessado em: 01 de jun. de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação da Educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRITES, L.; BRITES. C. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BRITO, M. C. **Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. Ebook: Saber Autismo, 2017. Disponível em: <http://www.mariaclaudiabrito.com.br/> Acesso em: 12 maio 2022.

CARVALHO, R. de. Inclusão e escolarização de alunos autistas. **Pedagogia em ação**, v. 1, n.1, p. 1-141, 2009.

CDC. Centers for Disease Control and Prevention. 2021. Disponível em: <http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/measuring/>. Acesso em 06 de abr. 2022.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. As Relações do Professor de Salas de Recursos Multifuncionais Pré-Escolar: A Escola, O Professor da Classe Comum e as Instituições Especializadas. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013. ISSN 2175-960x.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**: o processo da mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002. (ZANATTA)

DONNELLAN, A. Diagnóstico e ficção. *In*: TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: Edufscar, 2010, p. 79-90.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia**: A história do autismo. Tradução: Luiz A. de Araújo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, J. M.; VECTORE, C.; DECHICHI, C. Mediação Pedagógica como estratégia de atuação junto ao aluno do Atendimento Educacional Especializado. *In*: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: Edufu, 2012.

FERREIRO, E. **Com todas as Letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Lina Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, U. Grupos Focais. *In*: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joyce Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009, p. 180-193.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, A.; FABREGAT, A. A construção humana através da Equilibração de Estruturas Cognitivas: Jean Piaget. *In*: MINGUET, P. A. **A Construção do Conhecimento na Educação**. Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- GARCIA, G. A.; OLIVEIRA, T. R. de. Novo olhar sobre a prática de alfabetização e letramento de crianças com autismo. **Educação e Saúde: fundamentos e desafios**, v. 1, n. 2, p. 127-141, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/C1sZE>. Acesso em 29 de maio de 2022.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1989.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 1995. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>
- GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2015.
- GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Tradução de Cristina Cavalcanti. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- GUEDES, N. P. da S. A produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>
- HATHENHER, M. de L. A. **O ensino da leitura e da escrita para alunos da educação especial: interface com a psicopedagogia**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- KIGUEL, S. M. Normalidade x patologia no processo de aprendizagem: abordagem Psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, v. 10, n. 21. 1991.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>
- LACERDA, L. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: CRV, 2017. DOI <https://doi.org/10.24824/978854441873.4>
- LACERDA, M. P. A alfabetização e o inventário de uma herança. **Educar em Revista**, n. 55, p. 189-204, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38447>
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. *In: VIGOTSKI L. S.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo: guia prático**. 2. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2001.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: Contribuições da teoria piagetiana**. Araraquara: J. M., 2000.

MIRANDA, M. I. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

NEVES, M. A. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 10, n. 21, 1991.

NOGUEIRA, J. C. D; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, v. 41, e49934, 2019. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i3.49934>

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 84, p. 1-15, 2014. DOI <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n84.2014>

OLIVEIRA, C. A. S. de. **A criança diagnosticada com TDH: e agora, professor?** Carolina Alvim Scarabucci de Oliveira. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 1948.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 33, n. 1, p. 1-14, 2003. DOI <https://doi.org/10.35362/rie3312965>

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesses em espaços não excludentes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 141-154, 2018. DOI <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828>

ORRÚ, S. E. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 4, n. 1, 2013, p. 1.699-1.709. DOI <https://doi.org/10.18673/ges.v4i1.23001>

PAIVA, M. A. F. de. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POLITY, E. **Dificuldade de Aprendizagem e Família: construindo novas narrativas**. São Paulo: Vetor, 2001.

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

RELVAS, M. P. F. **Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400003>

SANTOS, C. F. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, N. M. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. 2009. 24 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2009.

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

SILVA, M. V. **Crônicas do cotidiano familiar: relações com a escola**. Juiz de Fora: FEME, 2007.

SOARES, J. dos S. S.; ROMEIRO, C. de A.; MATHIAS, S. L. O processo de alfabetização no ensino regular: atendimento a criança com autismo. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**, v. 2, n. 1, p. 82-132, 2017.

SOARES, M. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16890.097>

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, A. C. M. H. **A interação professor, aluno autista em classe inclusiva: o rompimento de paradigmas**. 2015. Monografia – Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

SOUZA, H. K. R. *et al.* Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regula. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 1048-1062, 2017. ISSN: 1519-9029. DOI <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10444>

TAMANAHÁ, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**; v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia. 2014.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância – Brasil. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência de Jomtiem, UNICEF. 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ANALISTA PEDAGÓGICO**

1. Como você caracteriza uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2. Qual o papel da instituição escolar diante da inclusão do aluno com autismo?
3. Em relação ao processo de alfabetização, quando uma criança pode ser considerada alfabetizada?
4. Em sua opinião, como deve ser a relação entre professora alfabetizadora e o aluno com autismo em processo de aprendizagem da leitura e da escrita?
5. Em sua escola, como é o trabalho da professora alfabetizadora junto aos alunos com autismo?
6. Você considera que há uma proposta de alfabetização que corresponde melhor as demandas do aluno com TEA? Justifique.
7. O que a instituição escolar pode fazer para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita a alunos com autismo?
11. Considerando o trabalho junto a alunos com autismo, como é sua relação com as professoras da sala regular e do atendimento educacional especializado (AEE)?
12. Considerando o trabalho junto a alunos com autismo, como é a interação entre o AEE e a sala regular?
13. Fale sobre os resultados do trabalho realizado junto aos alunos com autismo.
14. Fale sobre a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos com autismo.
15. Como está sendo realizado o trabalho junto aos alunos com TEA no Ensino Remoto ou Híbrido?
16. Você gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre a alfabetização de crianças com autismo?



## **APÊNDICE B – ROTEIRO DO GF - PROFESSORES**

- 1.** Como os professores podem caracterizar as crianças Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- 2.** Em relação ao processo de alfabetização, quando uma criança pode ser considerada alfabetizada?
- 3.** Como deve ser o ensino da leitura e da escrita para as crianças com TEA?
- 4.** O que a instituição escolar pode fazer para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita a alunos com autismo?
- 5.** Quais são os fatores que favorecem o seu trabalho junto aos alunos com autismo?
- 6.** Quais são os fatores que dificultam o seu trabalho junto aos alunos com autismo?
- 7.** Considerando o trabalho junto a alunos com autismo, como é a relação entre as professoras da sala do AEE e da sala regular?
- 8.** Como a escola está trabalhando junto ao aluno com autismo no Ensino Remoto?
- 9.** O contexto pandêmico interferiu em sua forma de trabalho junto aos alunos com autismo? Como?
- 10.** Fale sobre o papel da família no processo de aprendizagem dos alunos com TEA.
- 11.** Você gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre a alfabetização de crianças com TEA?

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
ANALISTA PEDAGÓGICO**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA COM TEA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS E ANALISTAS PEDAGÓGICOS: um olhar psicopedagógico”**, professora- FAGED/UFU e **Fernanda Siqueira Costa Gomes** pesquisadora/UFU. Nesta pesquisa pretendemos analisar o processo de alfabetização da criança autista e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores no ensino e na aprendizagem. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Fernanda Siqueira Costa Gomes** na instituição em que atuam os participantes, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Você terá o tempo que for necessário para decidir se participará ou não da pesquisa. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia a entrevista semiestruturada, para conhecer os pontos de vista dos profissionais que atuam com alunos autistas. Sua participação é voluntária e caso aceite participar, será por meio de uma entrevista para conhecer como a instituição trabalha com esse público. Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas e retornarão às pessoas que aceitaram participar para que autorizem a publicação de suas narrativas. As gravações serão realizadas com gravadores digitais e serão mantidas na forma digital, sob a guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Informamos que em nenhum momento da pesquisa você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. A entrevista terá a duração de aproximadamente 30 (trinta) minutos e será realizado na própria instituição escolar. Utilizaremos um roteiro com a quantidade de 16 (dezesesseis) perguntas. Serão observados todos os protocolos de segurança em decorrência da pandemia de Covid-19. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19)**. Por se tratar de uma pesquisa que envolve entrevistas, sabemos que existe o risco de identificação dos sujeitos. Entretanto, tomaremos todas as precauções quanto a isso, pois utilizaremos gravadores digitais e as gravações serão apagadas após as análises. Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas e retornarão às pessoas que participaram desse estudo para que possam autorizar a publicação de suas narrativas. Os participantes serão mencionados nas transcrições das entrevistas por nomes fictícios e siglas. Com a entrevista, os benefícios deste estudo centram-se na reflexão sobre a

aprendizagem da leitura e da escrita do aluno autista, de modo a dialogar com a instituição escolar acerca dos fatores facilitadores e/ou dificultadores desse processo. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra. Sônia Maria dos Santos. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação-FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica- Uberlândia-MG, CEP:38408-100. Fone: 34-32394163. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf). Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde

Uberlândia, .....de.....de 202.....-

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Irene Miranda

Orientadora da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Fernanda Siqueira Costa Gomes

Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
PROFESSOR**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA COM TEA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS E ANALISTAS PEDAGÓGICOS: um olhar psicopedagógico**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Irene Miranda** professora-FACED/UFU e **Fernanda Siqueira Costa Gomes** pesquisadora/UFU. Nesta pesquisa pretendemos analisar o processo de alfabetização da criança autista e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores no ensino e na aprendizagem. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Fernanda Siqueira Costa Gomes** na instituição em que atuam os participantes, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Você terá o tempo que for necessário para decidir se participará ou não da pesquisa. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia um grupo focal, ele colhe narrativas por meio do diálogo entre os participantes do grupo. Sua participação é voluntária e caso aceite participar, será por meio de um encontro virtual na plataforma virtual Google Meet. Depois de gravadas as narrações as mesmas serão transcritas e retornarão às pessoas que aceitaram participar para que autorizem a publicação de suas narrativas. As gravações serão realizadas com gravadores digitais e serão mantidas na forma digital, sob a guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Informamos que em nenhum momento da pesquisa você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O encontro terá a duração de aproximadamente 90 (noventa) minutos. Utilizaremos um roteiro com a quantidade de 11 (onze) perguntas para compreender através de um diálogo como a instituição trabalha o ensinoda leitura e da escrita dos alunos autistas. Serão observados todos os protocolos de segurança em decorrência da pandemia de Covid-19. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).** Por se tratar de uma pesquisa que envolve diálogos e narrações, sabemos que existe o risco de identificação dos sujeitos. Entretanto, tomaremos todas as precauções quanto a isso, pois utilizaremos gravadores digitaie as gravações serão apagadas após as análises. Depois de gravados os diálogos dos participantes do grupo focal, os mesmos serão transcritos e retornarão às pessoas que participaram desse estudo para que possam autorizar a publicação de suas narrativas. Os

participantes serão mencionados nas transcrições das narrações por nomes fictícios e siglas. Com o grupo focal, os benefícios deste estudo centram-se na reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno autista, de modo a dialogar com a instituição escolar acerca dos fatores facilitadores e/ou dificultadores desse processo. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra. Sônia Maria dos Santos. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação-FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica- Uberlândia-MG, CEP:38408-100. Fone: 34-32394163. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha\\_Direitos\\_Eticos\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf). Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 202.....

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Irene Miranda  
Orientadora da Pesquisa

---

Prof.<sup>a</sup> Fernanda Siqueira Costa Gomes  
Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Desafios e Possibilidades da Leitura e da Escrita de uma Criança Autista: Perspectivas Psicopedagógicas

**Pesquisador:** Maria Irene Miranda

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52093621.5.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.091.608

#### Apresentação do Projeto:

Diante da escolarização de crianças com autismo na sala regular surgem indagações inerentes à aprendizagem, sobretudo quanto à alfabetização desses estudantes que possuem características específicas relacionadas às condições do espectro autista. Isto posto, compreender como esses alunos aprendem possibilita ressignificar o processo de ensino e aprendizagem na intenção de potencializar os conhecimentos e as habilidades que eles possuem.

#### Introdução:

Diante da escolarização de crianças com autismo na sala regular surgem indagações inerentes à aprendizagem, sobretudo quanto à alfabetização desses estudantes que possuem características específicas relacionadas às condições do espectro autista. Isto posto, compreender como esses alunos aprendem possibilita ressignificar o processo de ensino e aprendizagem na intenção de potencializar os conhecimentos e as habilidades que eles possuem. Em relação ao autismo Mello discorre que: É um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. (MELLO, 2007, p.16) Logo, é um transtorno do neurodesenvolvimento, que "compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.091.608

social e atividades restrito-repetitivas" (CUNHA, 2012, p.20). Além disso, alterações intelectuais podem ser frequentes em alguns indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Levando em consideração a dimensão de alterações e de características peculiares, a participação desse alunado no ambiente escolar ainda é problemática, uma vez que estão matriculados na sala regular, no entanto, não estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, um ambiente escolar não deve se restringir a oferta de matrículas na classe comum, mas em oferecer práticas interventivas pertinentes. Cunha (2012) pontua que o "aluno não pode mais ser excluído da construção da sua aprendizagem, pois aprende nas suas trocas no mundo afetivo e social, ao mesmo tempo em que se torna o seu principal interlocutor na aquisição do conhecimento" (CUNHA, 2012, p.11). Posto isto, há possibilidades de aprender dos sujeitos com autismo, desde que a mediação efetivada pela escola desencadeie um ensino consoante às suas reais características. Para tal as práticas pedagógicas necessitam ser modificadas e devidamente (re)planejadas para consolidar e possibilitar a aprendizagem, permeando o papel ativo do aprendente na produção do conhecimento.

**Hipótese:**

A criança autista matriculada na classe comum pode aprender a ler e a escrever se houver mediações e intervenções que vão ao encontro de suas reais necessidades.

**Critério de Inclusão:**

Pessoas que trabalham diretamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de um aluno com autismo.

**Critério de Exclusão:**

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar o convite para a participação desse estudo, bem como retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Realizar um estudo analítico para conhecer e analisar como ocorre o processo de alfabetização de uma criança com autismo, para compreender os desafios e possibilidades diante da aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.091.608

#### Objetivo Secundário:

- Analisar criticamente o processo de alfabetização da criança autista;
- Identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores da alfabetização da criança com autismo;
- Analisar os desafios e possibilidades diante do processo de ensino e aprendizagem do aluno autista;
- Analisar como a escola trabalha com o aluno com autismo;
- Analisar as práticas pedagógicas utilizadas pela escola para a efetivação da aprendizagem da criança com autismo;
- Verificar se os profissionais da instituição escolar possuem conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista, para ensinar esses alunos;
- Analisar as metodologias de ensino de leitura e da escrita para os alunos com autismo, verificando seus impactos na aprendizagem dos alunos.

Realizar um estudo analítico para conhecer e analisar como ocorre o processo de alfabetização de uma criança com autismo, para compreender os desafios e possibilidades diante da aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

Os riscos consistem na possibilidade de haver no percurso da pesquisa qualquer entendimento distorcido em relação às colocações feitas pelos participantes. Dessa forma, para que isso não ocorra, será realizada a triangulação de dados para obter um retrato fidedigno do contexto investigado, ou mesmo um entendimento mais completo do fenômeno analisado. Nesse sentido, inter-relacionar os dados recolhidos, utilizando mais de um método também são meios de viabilizar e legitimar a construção dos dados diante da realidade estudada. A combinação de mais de um método contribui efetivamente para não haver distorções nos resultados e nas informações. Quanto ao pesquisador, o mesmo compromete a manter a neutralidade e a devida objetividade conforme o rigor científico exigido em uma pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa que envolve entrevistas (analista pedagógico) e um grupo focal (professores), sabemos que existe o risco de identificação dos sujeitos. Entretanto, tomaremos todas as precauções quanto a isso, pois utilizaremos gravadores digitais e as gravações serão apagadas após as análises. Depois de gravadas as entrevistas (analista pedagógico) e diálogos do grupo focal (professores), os mesmos serão transcritos e retornarão às pessoas que participaram desse estudo para que possam

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 5.091.608

autorizar a publicação de suas narrativas. Os participantes serão mencionados nas transcrições das entrevistas por nomes fictícios e siglas.

#### Benefícios:

O desenvolvimento dessa pesquisa pode contribuir para refletir acerca das práticas e recursos pedagógicos direcionados aos alunos autistas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, através desse estudo poderemos conhecer como esses alunos aprendem, dessa forma (re) orientar alternativas condizentes ao estilo de aprender de cada criança com autismo. Poderemos refletir acerca dos desafios e das possibilidades diante da escolarização do estudante com autismo, compreendendo os fatores que interferem no ensinar e no aprender enquanto ações indissociáveis. No decorrer da pesquisa será possível refletir e dialogar quanto à importância da inclusão escolar do aluno autista, visto que ele possui direito ao espaço escolar e sobretudo aos conhecimentos acadêmicos.

Os riscos consistem na possibilidade de haver no percurso da pesquisa qualquer entendimento distorcido em relação às colocações feitas pelos participantes. No decorrer da pesquisa será possível refletir e dialogar quanto à importância da inclusão escolar do aluno autista, visto que ele possui direito ao espaço escolar e sobretudo aos conhecimentos acadêmicos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após análise o CEP considera as pendências atendidas, a saber:

P1. Considerar o modelo de TCLE que está no site <http://www.comissoes.propp.ufu.br/node/123>, uma vez que algumas informações obrigatórias não constam no documento apresentado pela equipe, dentre eles que a guarda dos dados será por no mínimo 5 anos.

#### RESPOSTA DA PESQUISADORA:

Os TCLE's (professores e analistas) foram redigidos conforme o modelo que se encontra no site: <http://www.comissoes.propp.ufu.br/node/123>, acrescentando as informações que estavam faltando. Foi inserido no TCLE's (analista pedagógico e professor) a seguinte alteração: "As gravações serão realizadas com gravadores digitais e serão mantidas na forma digital, sob a guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa)", e destacado de amarelo. Além dessa alteração foi acrescido no TCLE

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.091.608

(analista pedagógico) a informação: "Por se tratar de uma pesquisa que envolve entrevistas, sabemos que existe o risco de identificação dos sujeitos. Entretanto, tomaremos todas as precauções quanto a isso, pois utilizaremos gravadores digitais e as gravações serão apagadas após as análises. Depois de gravadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas e retornarão às pessoas que participaram desse estudo para que possam autorizar a publicação de suas narrativas. Os participantes serão mencionados nas transcrições das entrevistas por nomes fictícios e siglas", e destacado de amarelo. E no TCLE (professor): "Por se tratar de uma pesquisa que envolve diálogos e narrações, sabemos que existe o risco de identificação dos sujeitos. Entretanto, tomaremos todas as precauções quanto a isso, pois utilizaremos gravadores digitais e as gravações serão apagadas após as análises. Depois de gravados os diálogos dos participantes do grupo focal, os mesmos serão transcritos e retornarão às pessoas que participaram desse estudo para que possam autorizar a publicação de suas narrativas. Os participantes serão mencionados nas transcrições das narrações por nomes fictícios e siglas". Houve as devidas alterações no projeto detalhado (destacado de amarelo), no formulário Plataforma Brasil e foi inserido os TCLE's modificados e destacados em amarelo na Plataforma Brasil.

ANÁLISE CEP/UFU: Pendência atendida.

P2. O CEP/UFU solicita o envio posterior, como NOTIFICACOES, das Declarações Coparticipantes Escolas. Por agora, o CEP/UFU solicita o envio de um termo redigido e assinado pelo(a) pesquisador(a) responsável, em que ele(a) se compromete a realizar o envio das declarações das coparticipantes assinadas e carimbadas, por NOTIFICAÇÃO, tão logo obtenha essas declarações.

RESPOSTA DA PESQUISADORA:

Foi elaborada uma declaração em que a pesquisadora responsável se compromete em realizar o envio posteriormente, por NOTIFICAÇÃO, das devidas declarações assinadas e carimbadas pelas instituições coparticipantes, tão logo que obtê-las.

Houve o anexo da declaração no formulário da Plataforma Brasil.

ANÁLISE CEP/UFU: Pendência atendida.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.091.608

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MARÇO/2022\*.

\* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.091.608

científica da pesquisa.

#### ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

<b>Endereço:</b> Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
<b>Bairro:</b> Santa Mônica <b>CEP:</b> 38.408-144
<b>UF:</b> MG <b>Município:</b> UBERLÂNDIA
<b>Telefone:</b> (34)3239-4131 <b>Fax:</b> (34)3239-4131 <b>E-mail:</b> cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.091.608

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1819734.pdf	21/10/2021 20:36:10		Aceito
Parecer Anterior	pendencias_atendidas.pdf	21/10/2021 20:34:14	Maria Irene Miranda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	21/10/2021 20:33:28	Maria Irene Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole_professor.pdf	21/10/2021 20:33:07	Maria Irene Miranda	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole_analistaspedagogico.pdf	21/10/2021 20:32:56	Maria Irene Miranda	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_envio_coparticipantes.pdf	20/10/2021 21:13:56	Maria Irene Miranda	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/10/2021 12:05:14	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Modelo_Termo_de_Compromissoassinado.pdf	23/09/2021 20:43:00	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Roteiro_grupo_focal.pdf	05/09/2021 17:55:26	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	05/09/2021 17:55:08	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Lattes_pesquisadoras.pdf	05/09/2021 17:52:46	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Declaracao_instituicao_copart2.pdf	05/09/2021 17:52:20	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Declaracao_instituicao_copart1.pdf	05/09/2021 17:52:02	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Declaracao_cemepe.pdf	05/09/2021 17:50:26	Maria Irene Miranda	Aceito

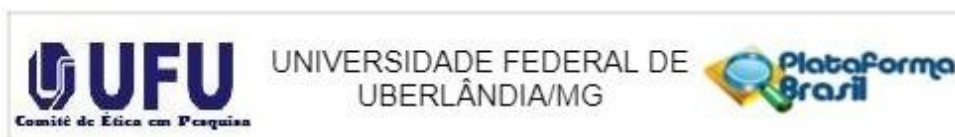
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco \*1A\*, sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.091.608

UBERLÂNDIA, 09 de Novembro de 2021.

---

Assinado por:  
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br