

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Alfabetização e letramento de uma criança autista

Carlos Henrique Oliveira Nonato
Magister Scientiae

VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025

CARLOS HENRIQUE OLIVEIRA NONATO

Alfabetização e letramento de uma criança autista

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cassia de Souza

Coorientadora: Wania Terezinha Ladeira

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

N812a Nonato, Carlos Henrique Oliveira, 2000-
2025 Alfabetização e letramento de uma criança autista / Carlos
Henrique Oliveira Nonato. – Viçosa, MG, 2025.
1 dissertação eletrônica (149 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 122-133.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.421>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Transtornos do espectro
autista. 4. Educação inclusiva. I. Souza, Rita de Cássia de, 1972-
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 372.4

CARLOS HENRIQUE OLIVEIRA NONATO

Alfabetização e letramento de uma criança autista

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de março de 2025.

Assentimento:

Carlos Henrique Oliveira Nonato
Autor

Rita de Cassia de Souza
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pelo autor em 27/06/2025 às 10:51:46 e pela orientadora em 27/06/2025 às 11:37:17. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **32Z4.U7NI.6XD1** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

“Não andem ansiosos por coisa alguma, mas em tudo, pela oração e súplicas, e com ação de graças, apresentem seus pedidos a Deus.”

Filipenses 4:6

A Deus, Pai amoroso, autor da minha vida, ao Espírito Santo, meu companheiro constante de jornada, e a Jesus, o bom Pastor que me sustentou nas tempestades, revigorou minha alma nos momentos de exaustão e me amparou nas horas mais dolorosas e desafiadoras. Sem uma presença divina em minha vida, este trabalho jamais teria se concretizado.

À minha mãe, Ana Rita, a primeira professora que tive, não apenas de resiliência, mas de amor incondicional. Você é a base de tudo o que constrói e continua a construir. Lembro-me vividamente das noites em que, mesmo após um dia árduo de trabalho, ainda encontrava forças para garantir que eu tivesse o caderno que eu queria ou a mochila que desejava. Mãe, se hoje posso me orgulhar de ser mestre em Educação, é porque você, com suas ações, me mostrou que o amor transcende qualquer limite. Sua simplicidade é uma lição de vida, e sua força, uma inspiração que me move. Sou rico, sim, mas de mãe, e isso é um tesouro inestimável.

Quando fui aceito no mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV), confesso que a mistura de sentimentos foi avassaladora: gratidão, alegria, e também medo. Pensei: “Será que vou conseguir? Como assim, passei? UE? Na UFV?” Era o menino da roça, carregando consigo a surpresa e a responsabilidade de transformar essa conquista em algo maior.

Aos meus amigos queridos Beatriz, Carlinhos, Leandra e Sara, e aos meus irmãos, Cássio e Robson: vocês, com pequenos gestos e grandes atitudes, sempre disseram, mesmo sem palavras: “Você vai conseguir!” À minha sobrinha e afilhada Sophia Cássia, que trouxe à minha vida um novo sentido de amor, um amor que transcende, como o de um pai por sua filha.

À Ana Maria Campos Rocha, minha mãe de coração, e todos os integrantes do projeto “Se Eu Quero, Eu Posso.” Vocês são minha inspiração. Foi com vocês que aprendi que o impossível não é mais do que uma etapa do caminho. Aquele menino desacreditado, da roça, tornou-se mestre em Educação. Vocês fazem tudo valer a pena.

Às minhas orientadoras, Rita de Cássia, Wânia Ladeira e Ana Luísa Gediel, minha eterna gratidão. Vocês me ensinaram não apenas sobre ciência e pesquisa, mas sobre como ser generoso, ético e comprometido. Lembro-

me de Rita dizer: "Nunca tive um orientando tão rápido nos retornos." Obrigado por acreditarem em mim, por me guiarem com paciência, e por embarcarem comigo nessa jornada desafiadora.

À professora Gabriela, responsável pela disciplina EDU 262 (Educação Especial) da UFV, meu mais sincero agradecimento por ter me aceito como estagiário. Vale destacar que Gabriela, recém-chegada ao Departamento de Educação, me marcou com suas palavras: "Você irá me acompanhar em tudo, não só as 30 horas, viu!". Inicialmente, fiquei apreensivo, acreditando que não conseguiria lidar com todas as responsabilidades, mas, para minha surpresa, adorei a experiência! Tive o privilégio de auxiliá-la no planejamento de aulas para a graduação, o que foi uma oportunidade extremamente enriquecedora. Além disso, tive a honra de substituí-la em algumas ocasiões, quando ela precisou se ausentar por motivos pessoais, e confesso que me senti no auge! Minha gratidão resume-se ao carinho, aos sorrisos compartilhados e aos momentos desafiadores que enfrentamos juntos. Você é, sem dúvida, um exemplo para mim. Continue sendo essa luz que inspira a todos ao seu redor, e nunca perca o brilho que possui!

À professora Betânia, cujas aulas sobre Paulo Freire despertaram em mim um educador reflexivo e participativo. Como dizia Freire: "A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas, e pessoas transformam o mundo." Você me fez acreditar ainda mais na transformação pelo ensino.

À coordenadora do PPGE, Alvanize, e ao professor Eduardo Simonini, por suas reflexões instigantes e por acreditarem no meu potencial. Aos professores e técnicos do PPGE, na turma de 2023, e aos amigos que fizeram nessa jornada, como Ariane, Licea, Lara, Layla e Lidiane, obrigado por me incentivarem, por acreditarem em mim e por iluminarem meu caminho com palavras inspiradoras.

À Comunidade Pau de Cedro, ao Centro Comunitário do Saber, e ao Sagrado Coração de Jesus, onde tive e tenho a alegria de servir professor, catequista e coordenador. Vocês fazem parte da minha essência e do meu propósito.

Ao menino que via em pedaços de papelão um quadro-negro improvisado para brincar de escolinha com primos e irmãos. Aquele que carregava, junto aos cadernos simples, sonhos grandes e aparentemente distantes. Hoje, este trabalho concretiza um desses sonhos, provando que a educação é, de fato, uma ferramenta poderosa de transformação e superação.

Se chorei ou sorri, cada emoção vivida nesta jornada valeu a pena. A gratidão, a fé e a determinação me guiaram, mas não caminhei sozinho. Este trabalho é um mosaico de histórias entrelaçadas, de sacrifícios silenciosos e de amor incondicional. É o fruto de tantas mãos que me

sustentaram quando a estrada parecia longa demais, de tantos corações que acreditaram comigo, mesmo quando duvidei.

Aos estudantes com autismo, dedico não apenas este trabalho, mas minha admiração, respeito e compromisso. Vocês me mostram, todos os dias, que o aprendizado é tão vasto e belo quanto o céu estrelado, e que a inclusão não é apenas um objetivo, mas um percurso diário, feito de empatia, amor e coragem. E ao menino que nunca desistiu, obrigado. Aquele que, sob o calor escaldante e o peso das sacas de café, encontrou força para acreditar que a educação seria a chave para mudar sua história. A você, menino sonhador, digo com orgulho: “O da roça venceu!”

E vencemos juntos, porque nunca estivemos sozinhos. Este trabalho não é apenas meu; é nosso. Ele é a prova viva de que o amor, a educação e a fé nos nossos sonhos podem transformar qualquer realidade. Que estas páginas não sejam apenas palavras, mas um tributo que, de alguma forma, ajudaram a construir esta vitória.

Obrigado, de todo o coração.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre."
(Paulo Freire)

RESUMO

NONATO, Carlos Henrique Oliveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2025. **Alfabetização e letramento de uma criança autista**. Orientadora: Rita de Cassia de Souza. Coorientadora: Wania Terezinha Ladeira.

A alfabetização e o letramento constituem processos essenciais para o desenvolvimento social de qualquer indivíduo. No entanto, para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses processos apresentam desafios únicos, exigindo a adoção de abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas às suas necessidades. A presente pesquisa tem por objetivo descrever e analisar as estratégias comunicativas e pedagógicas implementadas no processo de alfabetização e letramento de uma criança com TEA, com base na prática pedagógica realizada em contexto domiciliar com João (nome fictício), um menino de 11 anos, que conheci, em 2019, quando cursava Pedagogia e fui contratado como seu monitor de apoio na escola particular em que ele estava no segundo período da educação infantil. Desde 2020, ministro aulas particulares na casa de João, complementando as atividades escolares. A metodologia adotada baseia-se na autoetnografia, tendo sido planejadas atividades voltadas para a alfabetização e letramento de João, desenvolvidas durante uma semana em outubro de 2024, que foram gravadas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas e analisadas à luz dos princípios da Análise da Conversa, visando construir reflexões sobre fatores que podem ou não facilitar o processo de aprendizagem em crianças com desenvolvimento atípico, a partir das análises das interações com João. A pesquisa revela que, apesar das dificuldades inerentes à comunicação e à interação enfrentadas por crianças com TEA, houve a construção conjunta do conhecimento, mediada pela interação pedagógica, com o uso de estratégias comunicativas que favorecem a participação ativa do aluno. Dentre essas estratégias, destacam-se a alternância de respostas corretas, a reformulação de perguntas e o uso de avaliações positivas como forma de reforçar os acertos. Tais práticas pedagógicas mostraram-se eficazes no estímulo à interação e na promoção de uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, foram discutidos os desafios enfrentados pelo professor, bem como a centralidade de uma educação verdadeiramente inclusiva que responda às demandas particulares de cada aluno. A presente dissertação apresenta práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de uma criança com TEA. No entanto, é importante destacar que, como a pesquisa foi desenvolvida em um contexto domiciliar, essa abordagem pode ser

limitada no que tange à sua aplicação no ambiente escolar mais amplo. Dessa forma, avaliar os resultados da inclusão desta criança em um contexto educacional formal torna-se inviável dentro dos limites desta pesquisa.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Inclusiva; Autoetnografia.

ABSTRACT

NONATO, Carlos Henrique Oliveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2025. **Literacy structured and social of an autistic child**. Adviser: Rita de Cassia de Souza. Co-adviser: Wania Terezinha Ladeira.

Literacy structured and social are essential processes for the social development of any individual. However, for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), these processes present unique challenges, requiring the adoption of differentiated pedagogical approaches adapted to their needs. This research aims to describe and analyze the communicative and pedagogical strategies implemented in the literacy and literacy process of a child with ASD, based on the pedagogical practice carried out in a home context with João (fictitious name), an 11-year-old boy, whom I met in 2019, when I was studying Pedagogy and was hired as his support monitor at the private school where he was in the second period of early childhood education. Since 2020, I have been teaching private lessons at João's home, complementing his school activities. The methodology adopted is based on autoethnography, with activities aimed at João's literacy and literacy development planned for a week in October 2024, which were recorded in audio and video, later transcribed and analyzed in light of the principles of Conversation Analysis, aiming to build reflections on factors that may or may not facilitate the learning process in children with atypical development, based on the analysis of interactions with João. The research reveals that, despite the difficulties inherent in communication and interaction faced by children with ASD, there was joint construction of knowledge, mediated by pedagogical interaction, with the use of communicative strategies that favor the active participation of the student. Among these strategies, the alternation of correct answers, the reformulation of questions and the use of positive evaluations as a way to reinforce correct answers stand out. Such pedagogical practices proved to be effective in stimulating interaction and promoting active participation in the teaching-learning process. Furthermore, the challenges faced by teachers were discussed, as well as the centrality of a truly inclusive education that responds to the particular demands of each student. This dissertation presents pedagogical practices adapted to the specific needs of a child with ASD. However, it is important to highlight that, since the research was developed in a home context, this approach may be limited in terms of its application in the broader school environment. Therefore, evaluating the results of the inclusion of this child in a formal educational context becomes unfeasible within the limits of this research.

Keywords: Literacy; Autism Spectrum Disorder (ASD); Inclusive Education; Autoethnography.

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABA - Análise do Comportamento Aplicada

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ACe - Análise da Conversa Etnometodológica

APA- Associação Americana de Psiquiatria (Associação Americana de Psiquiatria)

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDAE - Bateria de Avaliação de Comunicação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BPC- Benefício de Prestação Continuada

CA - Análise Conversacional

CDC- Centros de Controle e Prevenção de Doenças

CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

COVID-19 - Doença causada pelo coronavírus 2019

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4ª edição

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FEL - Ferramentas de Estudo e Letramento

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

LIA – Indicador de Alfabetismo Funcional

MEC- Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

ONU- Organização das Nações Unidas

PCD - Pessoas com Deficiência

PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

PNE- Plano Nacional de Educação

PST - Pesquisa Social e Técnica

RCA - Reflexões Críticas e Autorreflexivas

TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiência de Comunicação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TDI – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TOC – Transtorno Obsessivo-Compulsivo

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

CNPTEA- Cadastro Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Sala de aula elaborada pelos Pais.

Descrição: Imagem que registra o momento de aula entre João e seu professor, no ambiente de ensino adaptado pelos pais de João, que simula uma sala de aula tradicional.

Figura 2: João realizando a cópia da Lousa.

Descrição: Registro de João, de costas, durante a atividade de cópia de conteúdo da lousa, com foco na prática pedagógica.

Figura 3: João realizando a atividade 1.

Descrição: Imagem que ilustra João executando a primeira atividade proposta, que está anexada a esta dissertação, com foco no processo de alfabetização.

Figura 4: João realizando a atividade 2 sobre leitura de sentenças.

Descrição: Registro de João durante a realização da atividade 2, que envolveu a leitura e compreensão de sentenças curtas.

Figura 5, Figura 6 e Figura 7: Registros da atividade de identificação e compreensão de texto.

Descrição: Imagens que documentam a atividade de identificação e compreensão de texto realizada por João, evidenciando seu engajamento e progresso.

Figura 8 e Figura 9: Atividade 4 - Perguntas e respostas de compreensão oral.

Descrição: Registros de João durante a realização da atividade 4, que envolve perguntas e respostas externas à compreensão oral de textos.

Figura 10 e Figura 11: Registro da atividade 5 sobre leitura e compreensão de textos diversificados.

Descrição: Imagens que ilustram a execução de João da atividade 5, focada na leitura e compreensão de textos diversos, com atenção ao desenvolvimento da fluência e interpretação.

Figura 12 e Figura 13: Continuação da atividade 5 sobre leitura e compreensão de textos diversificados.

Descrição: Registros complementares à atividade 5, mostrando a continuidade das tarefas realizadas por João na leitura e compreensão de textos específicos.

Figura 14, Figura 15 e Figura 16: Registros da atividade 6 sobre leitura, interpretação e construção de texto.

Descrição: Imagens que documentam a realização da atividade 6, na qual João se dedicou à leitura, interpretação e construção de texto, refletindo seu progresso nas habilidades de escrita e compreensão textual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1- Transtorno do Espectro Autista (TEA) definição e processo diagnóstico.....	22
1.1 Transtorno do Espectro Autista.....	22
1.2 Perspectivas históricas e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	24
1.3 O diagnóstico de TEA.....	26
CAPÍTULO 2- Uma introdução aos conceitos de alfabetização e letramento.....	33
2.1 Desafios da atuação docente no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	37
2.2 Interferências nas práticas pedagógicas e o impacto dos níveis de comprometimento do TEA no processo de alfabetização.....	40
2.3 Desafios e possibilidades no processo de alfabetização de alunos autistas.....	42
2.4 Influências externas ao abandono escolar no processo de alfabetização e letramento de crianças autistas.....	43
2.5 Abordagens pedagógicas no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo.....	45
CAPÍTULO 3- Uma breve análise do processo histórico de inclusão no Brasil.....	52
3.1 O direito à inclusão e acessibilidade de alunos com TEA e a capacitação docente.....	56
3.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de apoio.....	60
3.3 Desafios e barreiras enfrentadas por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica.....	66
CAPÍTULO 4- Entre vivências e reflexões: explorando o caminho da pesquisa na minha prática autoetnográfica e a compreensão da criança protagonista deste estudo.....	69
4.1 Conhecendo João por meio da convivência, entrevista e diálogo com a mãe.....	71
4.2 Uma análise do espaço de aprendizagem de João.....	80

4.3 Descrição das atividades realizadas com o João, e transcrição com base na Análise da Conversa.....	84
CAPÍTULO 5- Uma análise das interações durante as atividades.....	87
5.1 Análise das dinâmicas de atividades e interações pedagógicas entre João e seu professor.....	87
5.2 Atividade 2 (leitura de sentenças).....	91
5.3 Atividade 3 (identificação de compreensão de textos).....	96
5.4 Atividade 4 (perguntas e respostas de compreensão oral).....	99
5.5 Atividade 5 (leitura e compreensão de textos diversificados).....	104
5.6 Atividade 6 (leitura, interpretação e construção de texto).....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE 1.....	134
APÊNDICE 2	135
APÊNDICE 3	138
APÊNDICE 4	141
APÊNDICE 5	143
APÊNDICE 6	145
APÊNDICE 7	148

1- INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são habilidades muito importantes na vida de todas as pessoas. Para Magda Soares (2017, p. 16), a “alfabetização em seu sentido próprio, específico: significa o processo de aquisição de código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Assim, compreende-se que ser letrado é possibilitar ao indivíduo se reconhecer e participar da sociedade em que vive de maneira mais inclusiva.

Magda Soares (2017, p. 17) salienta que “sem dúvida, alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Assim, a alfabetização pode ser entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, distinguindo-se de letramento, que pode ser compreendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita no dia a dia.

Existe tanto um entendimento da alfabetização como uma habilidade de decodificar os códigos linguísticos e utilizá-los, quanto um entendimento mais ampliado, de que essa deve envolver a capacidade de analisar e interpretar tanto textos, quanto a própria realidade em que se vive, a partir da leitura e da escrita. Tendo como base essa perspectiva de que a alfabetização, como processo de decodificar símbolos linguísticos, precisa vir acompanhada de letramento, ou seja, da capacidade de interpretar e, principalmente, criar, a partir desses símbolos, discutiremos¹, nesta pesquisa, possibilidades de caminhos para alfabetização para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são ainda mais complexos e desafiadores, pois tais crianças necessitam de abordagens personalizadas.

A presente pesquisa² se caracteriza como uma autoetnografia que tem como objetivo descrever estratégias comunicativas e pedagógicas no processo de letramento e alfabetização de uma criança com TEA. O problema sobre o qual será centrada a nossa investigação consiste em identificar quais foram, no processo de alfabetização e letramento de uma criança autista em que atuei como professor de reforço escolar, os fatores que favorecem ou dificultam esse processo. Pretendemos descrever tal processo tendo como pressuposto a compreensão de que a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento.

¹Em alguns trechos, as palavras aparecem na primeira pessoa do plural, refletindo as contribuições da orientadora e coorientadora; em outros, utiliza-se a primeira pessoa do singular, devido à escrita mais pessoal do pesquisador, característica de uma etnografia, e em outros, a terceira pessoa do singular ao se referir a João.

² Pesquisa aprovada pelo comitê de Ética/ Plataforma Brasil em 12 de setembro de 2024. Número do Parecer:7.073.381

Como se trata de uma autoetnografia, devo começar informando que, em 2019, como estudante do curso de Pedagogia, iniciei um estágio remunerado em um colégio da rede privada onde conheci João (nome fictício), que, na época, tinha 6 anos de idade e estava no segundo período da educação infantil. No ano seguinte, 2020, passei a atendê-lo em sua casa, com aulas particulares que mantenho até hoje, com o objetivo de realizar um trabalho de apoio às atividades escolares. Em outubro de 2024, João estava com 11 anos e encontrava-se no 5º ano do ensino fundamental 1 e, nesta pesquisa, pretendo apresentar o trabalho que realizava com ele naquele momento, especificamente voltado para a sua alfabetização e letramento.

A fim de investigar o processo de alfabetização e letramento de João, esta pesquisa tem como objetivo realizar uma autorreflexão e análise sobre a inclusão educacional, com base nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto domiciliar. Pretende-se, ainda, apresentar estratégias que possam ser eficazes no trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante salientar que João estava matriculado em uma escola regular, e as atividades pedagógicas domiciliares eram realizadas no contraturno escolar, com uma frequência de quatro vezes por semana e duração de uma hora e trinta minutos por sessão, constituindo-se como uma ação complementar ao seu processo de escolarização formal.

Embora essa pesquisa seja de atividades realizadas no contexto domiciliar, não havia a pretensão de substituir o trabalho da escola, mas complementar e reforçar as atividades pedagógicas para favorecer a inclusão de João no ambiente propriamente escolar. Nesse sentido, torna-se essencial esclarecer o conceito de inclusão, particularmente no âmbito educacional. A inclusão é compreendida como um processo que visa assegurar a participação ativa e equitativa de todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, nas diversas esferas sociais. No contexto educacional, isso se traduz na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e comunicativas, especialmente em se tratando de crianças com TEA.

Dessa forma, busca-se contribuir para o aprofundamento da compreensão dessa temática, apontando possíveis caminhos a serem percorridos, bem como destacando os desafios e a relevância de processos inclusivos de alfabetização para crianças atípicas.

Cada vez mais, estudantes com TEA chegam à escola, tornando-se urgente conhecer suas características e necessidades para promover uma educação de fato inclusiva que possibilite a professores e seus alunos autistas interagirem pedagogicamente, de modo a construir, na diferença e pela diferença, alternativas frutuosas de ensino e de aprendizagem. De

acordo com dados censitários do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 2018, houve 1,2 milhão de matrículas na Educação Especial nas classes típicas, com 105.842 alunos com TEA matriculados em classes comuns (ensino regular), representando um aumento de cerca de 37% em comparação com o ano anterior. A maioria dessas matrículas (70,9%) concentrou-se no Ensino Fundamental, que é o nível de ensino abordado neste estudo. Conforme dados do INEP, em 2020, o número de estudantes com TEA matriculados nas classes regulares no Brasil foi de 246.769, o que significa um aumento de (133,1%) em apenas 2 anos (INEP, 2020, p.22).

Fazendo uma comparação com dados nos Estados Unidos e no Brasil, Paiva Jr. (2021), também salienta o aumento do diagnóstico de crianças com TEA,

Uma em cada 44 crianças aos 8 anos de idade nos Estados Unidos é diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), número que representa mais um aumento de 22% em relação ao estudo anterior (1 para 54 – divulgado em 2020). Numa transposição dessa prevalência de 2,3% da população para o 12% no Brasil, teríamos hoje cerca de 4,84 milhões de autistas no país. Porém, ainda não temos números de prevalência de autismo no Brasil. (Paiva Jr, 2021, [s.p.]).

O crescimento destes diagnósticos traz consigo novas responsabilidades para os educadores, bem como desafios para as políticas que abordam sua formação e práticas de ensino, proporcionando novas oportunidades para discussões, em nível nacional e internacional, das demandas originadas pelas dinâmicas de ensino e aprendizagem que convergem para a escola inclusiva. Sobre isso, Cunha (2016, p. 17) diz que “o professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado”.

De acordo com Maenner et al. (2021), as estimativas de prevalência de Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentaram significativamente nas últimas décadas. Enquanto Orru (2012) relatava que 20 em cada 10.000 crianças apresentavam características do espectro autista, esse número é agora muito mais elevado. O relatório do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) de 2021 aponta que aproximadamente 1 em cada 36 crianças nos Estados Unidos foi diagnosticada com TEA. Esse aumento reflete uma maior conscientização pública, melhores serviços de diagnóstico e critérios diagnósticos mais abrangentes (Maenner et al., 2021).

A Constituição Federal de 1988 proclama que a “educação é um direito de todos” (Brasil, 1988, p. 123) e normatiza e assegura, através de vários dispositivos, como os Artigos 1º, 3º, 5º, 6º, 7º, 205, 206 e Art. 208, o direito dos estudantes com deficiência serem tratados

com igualdade, não discriminação, terem acessibilidade, bem como disporem de recursos de tecnologias assistivas que favoreçam a sua escolarização (Brasil, 1988). Apesar disso, a plena legitimação desse direito ainda é desafiada pela falta de uma prática educacional verdadeiramente inclusiva.

O fato de a inclusão estar garantida por lei não significa que ela esteja efetivamente implementada nas salas de aula. Alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem ou dificuldades socioeconômicas, em geral, enfrentam barreiras adicionais no contexto escolar e educacional. A busca pela implementação de uma educação inclusiva envolve múltiplos fatores que possam atender às necessidades específicas dos estudantes.

A partir das contribuições de Magda Soares sobre alfabetização e letramento e dos estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita³, podemos destacar a relevância de se investir em processos de alfabetização voltados para crianças atípicas, como as com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Ferreiro defende que a alfabetização é um processo construtivo, no qual as crianças constroem hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações com o mundo. Quando transpomos essa compreensão para análise de crianças com TEA, que enfrentam desafios em áreas como comunicação e interação social, identificamos que é fundamental que essas interações sejam mediadas de maneira que respeitem suas características singulares. Magda Soares, ao diferenciar alfabetização de letramento, sublinha que a alfabetização envolve não apenas a decodificação da escrita, mas a inserção do sujeito em práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Dessa forma, ao estendermos essa para analisar a alfabetização de crianças com TEA, percebemos que esta vai além do aprendizado técnico da leitura e escrita, envolvendo sua participação em práticas sociais que as conectem ao mundo, fator essencial para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Soares (2003), ao falar de práticas letradas significativas, nos ajuda a caminhar na direção de uma alfabetização inclusiva, que seja capaz de compreender os interesses de cada criança e o contexto onde ela vive, respeitando suas necessidades específicas, o que tende a tornar esse processo mais eficaz e significativo. A abordagem personalizada e adaptada às particularidades de cada criança no espectro autista, que pode incluir métodos visuais, rotinas estruturadas e o uso de tecnologias assistivas, vai ao encontro da proposta de Ferreiro (2011), que valoriza o protagonismo da criança no processo de construção do conhecimento. Essas

³ A psicogênese da língua escrita, conforme elaborada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é uma teoria que descreve o processo pelo qual as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita. Baseada na epistemologia genética de Jean Piaget, a teoria postula que as crianças não aprendem a ler e escrever de forma passiva ou mecânica, mas sim por meio da formulação de hipóteses sobre o funcionamento da escrita, em diferentes fases evolutivas, que vão desde a diferenciação entre desenho e escrita até a compreensão das relações fonema-grafema.

práticas pedagógicas adaptadas favorecem a imersão das crianças autistas em um ambiente letrado, permitindo que desenvolvam suas habilidades de comunicação e interação dentro de contextos que respeitem suas especificidades, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Aprofundar o estudo nessa área permite não apenas a adaptação de métodos de ensino, mas também a identificação de intervenções eficazes que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral da criança autista, proporcionando-lhe as bases necessárias para a comunicação, a expressão e a participação ativa na sociedade, enriquecendo assim o campo da educação e contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e acessível.

Sendo assim, como objetivos específicos, definimos: 1) Apresentar uma discussão sobre Educação Especial e Inclusiva no Brasil, bem como sobre TEA e a escolarização de crianças nesse espectro, bem como analisar os conceitos de alfabetização e letramento e suas especificidades para o ensino de crianças com TEA; 2) Apresentar uma discussão sobre autoetnografia e suas aplicações a pesquisas em educação, bem como os motivos da escolha dessa metodologia para esta pesquisa, especificamente; 3) Descrever um trabalho de autoetnografia com reflexões sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas em aulas particulares com uma criança com TEA durante o processo de letramento e alfabetização. Para tanto, ao longo dos capítulos, são apresentados os principais conceitos, fundamentos teóricos e práticas aplicadas que embasam o tema em questão.

No Capítulo 1, apresentamos algumas concepções sobre autismo até chegar à denominação de TEA, suas características e formas de realizar o diagnóstico. O Capítulo 2 apresenta uma contextualização histórica dos conceitos de alfabetização e letramento, com foco no processo de alfabetização de crianças típicas⁴ e neuroatípicas, enfatizando a educação de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Capítulo 3, abordamos o processo histórico de inclusão no Brasil. O Capítulo 4 descreve e analisa as metodologias utilizadas nesta pesquisa, detalhando os procedimentos e as abordagens adotadas para alcançar os objetivos propostos. No Capítulo 5, são apresentadas as atividades aplicadas a João, bem como a interação entre eu e ele durante o processo de alfabetização e letramento. Por fim, as

⁴ *Crianças típicas* são aquelas cujo desenvolvimento neurológico e cognitivo segue os padrões considerados comuns ou esperados para sua faixa etária. Já *crianças neuroatípicas* apresentam diferenças no desenvolvimento neurológico e comportamental, como aquelas diagnosticadas com condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros. Essas diferenças podem impactar aspectos como aprendizagem, comunicação e interação social.

considerações finais trazem reflexões sobre os dados investigados a partir das interações e indicam possíveis perspectivas para futuras investigações na área.

CAPÍTULO 1

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DEFINIÇÃO E PROCESSO DIAGNÓSTICO

1.1 Transtorno do Espectro Autista

O autismo, mais recentemente denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento que está presente desde o nascimento, sendo mais perceptível no começo da infância e se caracteriza por alterações de comportamento, dificuldades de comunicação e de interação social. “Sabe-se que a genética e fatores ambientais, como complicações no parto ou no período neonatal, desempenham um papel chave nas causas do transtorno”. (Moral et al., 2019, p. 4).

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam prejuízos principalmente em três áreas, a saber: na área da habilidade social, dificuldades na interação e interpretação de sinais sociais; área da comunicação tanto verbal e não verbal; e, inadequação no comportamento (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

O autismo, atualmente denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esse transtorno faz parte de um grupo maior conhecido como Transtornos do Neurodesenvolvimento, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5), e pode afetar significativamente a forma como o indivíduo compreende o mundo, se comunica e se relaciona com outras pessoas (American Psychiatric Association, 2014).

Apesar da maior parte dos diagnósticos serem feitos antes dos cinco anos de idade, há situações em que somente na vida adulta essa condição é identificada. Essas pessoas têm maneiras próprias de interagir com o mundo ao seu redor, mas isso não significa que suas formas de interação sejam menos importantes ou menos válidas do que as das pessoas que não possuem essa condição. Essas diferenças podem ser percebidas em várias áreas da vida, como no dia a dia, em interações sociais ou no ambiente escolar (APA, 2013).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) serve como um guia essencial para identificar uma ampla variedade de condições que afetam a saúde mental e o desenvolvimento humano. Criado após a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de padronizar a terminologia psiquiátrica, o Manual é publicado pela *American Psychiatric*

Association (APA). Ao longo dos anos, o DSM passou por revisões significativas e sua quinta edição (DSM-5) foi publicada em 2013 (Bernier, Dawson e Nigg, 2021).

O DSM⁵ é uma ferramenta central para os clínicos, fornecendo critérios diagnósticos que precisam ser atendidos para que um diagnóstico seja considerado válido. Inclui também outros fatores que devem ser ponderados, como avaliações diferenciadas e informações atualizadas sobre a prevalência, etiologia e características fisiológicas dos transtornos. Os critérios frequentemente especificam quais sintomas ou comportamentos devem estar presentes, a duração desses sintomas e o momento de seu surgimento. Além disso, os comportamentos identificados devem causar impacto significativo nas funções sociais, vocacionais ou educacionais. Se esses comportamentos não gerarem tais impactos, eles não são classificados como transtornos no DSM. É importante ressaltar que, segundo Kapczinski et al. (2014), um transtorno é uma condição clínica que envolve uma disfunção significativa em processos psicológicos, biológicos ou comportamentais, geralmente categorizada em manuais diagnósticos. Já a síndrome refere-se a um conjunto de sinais e sintomas que frequentemente ocorrem juntos, mas que podem ter diferentes causas subjacentes.

Nos Manuais Diagnósticos DSM-I (1952) e DSM-II (1968), o autismo não era reconhecido como uma categoria diagnóstica independente, sendo associado principalmente às psicoses infantis. No DSM-I, o autismo estava incluído na categoria de "Reações Esquizofrênicas, Tipo Infantil", refletindo a visão predominante da época que o considerava uma forma de esquizofrenia infantil, influenciada por teorias psicanalíticas que enfatizavam fatores familiares. No DSM-II, essa abordagem foi mantida, com o autismo sendo tratado como parte da "Esquizofrenia Infantil", sem uma definição clara que o distinguisse.

O autismo foi reconhecido como uma categoria diagnóstica independente no DSM-III, lançado em 1980, sob a designação de autismo infantil, com critérios diagnósticos definidos e baseados em análises estatísticas recentes da época. Em 1994, com a publicação do DSM-IV,

⁵ A primeira edição do DSM foi lançada em 1953 pela APA, sendo o primeiro manual dedicado à categorização clínica dos transtornos mentais. Esse manual inicial consistia em uma lista de diagnósticos acompanhada por um glossário que descrevia clinicamente cada categoria. O DSM-I serviu como base para uma série de revisões futuras sobre a compreensão e classificação das doenças mentais. O DSM-II, publicado em 1968 e desenvolvido em paralelo com a CID-8, manteve grande parte da estrutura de seu antecessor, introduzindo apenas pequenas mudanças terminológicas (Araújo e Neto, 2013).

De acordo com Araújo e Neto (2013), a publicação do DSM-III, em 1980, marcou uma mudança metodológica significativa. Essa edição introduziu um enfoque mais descritivo, organizando critérios diagnósticos claros dentro de um sistema multiaxial (um sistema que consiste em eixos, nos quais os componentes são combinados para tornar os diagnósticos, substancialmente, iguais na forma), com o propósito de facilitar o diagnóstico clínico e a pesquisa empírica. A revisão subsequente, DSM-III-R, foi lançada em 1987, continuando a evolução da abordagem diagnóstica.

o termo foi ampliado para englobar os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), que incluíam o transtorno autista, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Entre 1994 e 2013, o autismo foi compreendido dentro dessas subcategorias, até a chegada do DSM-5, que unificou as condições sob o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), eliminando a divisão em diferentes síndromes e enfatizando um espectro de manifestações (APA, 2013).

A versão mais recente, o DSM-5, foi oficialmente publicada em maio de 2013, resultado de doze anos de pesquisa e revisões conduzidas por uma ampla equipe de especialistas, visando refinar e consolidar as classificações diagnósticas com base em evidências empíricas e prática clínica (Apa, 2013). “Uma das mudanças mais significativas foi a fusão das categorias de transtorno autista, síndrome de Asperger e transtornos globais do desenvolvimento em uma única categoria abrangente, denominada "Transtorno do Espectro Autista" (TEA)” (Kupfer, 2013, p.41). Conforme descrito no Manual, os sintomas desses transtornos representam um espectro contínuo de comprometimentos, variando de leves a graves, em termos de comunicação social e comportamentos repetitivos e restritivos, ao invés de constituírem categorias diagnósticas distintas. Essa unificação busca melhorar a precisão dos critérios diagnósticos e permitir intervenções mais direcionadas para as dificuldades específicas apresentadas (Apa, 2013, p. 42).

Tendo discorrido sobre a classificação do autismo no DSM, passamos agora a uma breve contextualização histórica deste diagnóstico.

1.2 Perspectivas históricas e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Autismo foi um termo cunhado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1912 para descrever a retração interna de pacientes esquizofrênicos (Solomon, 2013, p.275). No entanto, foi Leo Kanner o pioneiro ao publicar “as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo” (Cunha, 2017, p.20). No seu trabalho inaugural sobre o autismo em 1943, Kanner descreveu cerca de vinte casos observados ao longo dos anos na clínica psiquiátrica da Universidade John Hopkins, em Baltimore (EUA). Ele investigou novos métodos de pesquisa com crianças que, desde o início de suas vidas, apresentavam isolamento social, traços diferenciados em comparação com outras crianças, resistência a mudanças em suas rotinas, repetição das falas de outras pessoas, preferência por objetos e dificuldades de relacionamento interpessoal.

Logo após a conceituação do autismo pelo psiquiatra Leo Kanner, na década de 1940, o foco inicial estava na descrição das similaridades observadas entre os casos de TEA. No entanto, com o passar dos anos, tornou-se evidente a diversidade de desafios, habilidades e variações presentes no espectro, culminando na tentativa no DSM-IV de criar subcategorias formais. Um fator determinante foi a ausência de tratamentos específicos que distinguissem claramente esses subgrupos. Em outras palavras, as abordagens terapêuticas para crianças diagnosticadas com síndrome de Asperger não diferiam significativamente das utilizadas para aquelas diagnosticadas com autismo. Além disso, observou-se que até mesmo os profissionais mais especializados enfrentavam dificuldades em categorizar com precisão quais crianças pertenciam a cada subcategoria diagnóstica (Bernier, Dawson e Nigg, 2021).

Segundo Bernier, Dawson e Nigg, (2021), um estudo realizado em 2012 ajudou a consolidar a importância de compreender o autismo como um espectro único, ao invés de separá-lo em três subgrupos distintos (Autismo clássico, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento). Este estudo analisou práticas diagnósticas em 2.000 crianças atendidas em 12 centros universitários na América do Norte, onde avaliações diagnósticas de autismo foram conduzidas de maneira padronizada. Nesses centros de referência, especialistas utilizaram ferramentas diagnósticas altamente reconhecidas para avaliar o autismo, além de aplicar uma série de testes padronizados para investigar características adicionais, como habilidades cognitivas e linguísticas. Para garantir a uniformidade dos procedimentos e o cumprimento das diretrizes do DSM-IV, todas as avaliações foram gravadas em vídeo.

Os resultados da análise final indicaram que não houve variações significativas entre os perfis das crianças avaliadas nos diferentes locais. Não se observou uma maior incidência de crianças com deficiência intelectual, déficits linguísticos, problemas motores ou outros problemas específicos em nenhum dos centros. Apesar disso, houve uma grande discrepância nas subclassificações diagnósticas atribuídas. Em um dos centros, apenas crianças com diagnóstico de transtorno autista foram identificadas, enquanto em outro mais da metade das crianças foi diagnosticada com síndrome de Asperger. Em um terceiro centro, nenhuma criança recebeu o diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Assim, embora todos os clínicos concordassem que as crianças atendiam aos critérios para o diagnóstico geral de autismo, não houve consenso sobre as subclassificações.

Esses achados revelam que, mesmo os principais especialistas nos Estados Unidos enfrentaram dificuldades na aplicação consistente e eficaz de subclassificações baseadas em

critérios comportamentais. Além disso, não foram identificadas diferenças biológicas substanciais que justificassem a manutenção desses subtipos (Bernier, Dawson e Nigg, 2021).

Com o avanço das pesquisas sobre o autismo, estudiosos e teóricos têm se empenhado em investigar uma variedade de aspectos relacionados a essa condição. Por exemplo, estudos recentes têm explorado as possíveis causas genéticas e ambientais do autismo, como destacado por Pelphey e colegas (2014), que examinam a interação complexa entre fatores genéticos e experiências iniciais de vida.

A observação de que a prevalência do autismo é indiferente à raça, cor ou grupo social é amplamente respaldada pela literatura científica. Estudos demonstram que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorre em populações diversas ao redor do mundo, independentemente de fatores socioeconômicos, culturais ou étnicos. Por exemplo, um estudo realizado por Baio et al. (2018), publicado pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), aponta que as taxas de prevalência de TEA são consistentes em diferentes grupos raciais e étnicos, embora algumas variações possam ser observadas devido a diferenças no acesso ao diagnóstico e tratamento (Baio et al., 2018).

Ainda que a etiologia do autismo permaneça sem uma explicação científica definitiva, a pesquisa contemporânea sugere uma interação complexa de fatores genéticos e ambientais. Estudos como os de Tick et al. (2016) ressaltam que os fatores genéticos têm uma contribuição significativa, com a herdabilidade estimada em aproximadamente 80%. Além disso, fatores ambientais, como complicações durante a gestação e exposição a poluentes, também têm sido investigados por sua possível contribuição ao desenvolvimento do TEA (Lyll et al., 2017).

Concluída a discussão sobre as perspectivas históricas e as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), vamos agora abordar o diagnóstico do TEA conforme os critérios estabelecidos pela *American Psychiatric Association* (APA). Neste próximo item, serão detalhados os principais aspectos utilizados para a identificação dessa condição, com base no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), enfatizando as mudanças e atualizações ao longo das edições.

1.3. O diagnóstico de TEA

Atualmente, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é realizado com base em uma lista de critérios comportamentais.

Conforme o DSM-5, o diagnóstico de TEA é confirmado quando os déficits característicos na comunicação social são acompanhados por padrões de comportamento

repetitivos, interesses restritos e uma insistência em manter os mesmos padrões (APA, 2014, p. 31). O TEA é caracterizado 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. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (DSM-V, 2014, p. 31-32).

Além disso, o DSM-5 orienta que "indivíduos com déficits significativos na comunicação social, cujos sintomas não atendem completamente aos critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados para transtorno da comunicação social (pragmática)" (APA, 2014, p. 32).

Nesse sentido, é importante destacar que o Transtorno da Comunicação Social (Pragmática) se caracteriza por dificuldades persistentes no uso social da linguagem verbal e não verbal para fins comunicativos. Tais dificuldades incluem limitações na capacidade de adaptar a linguagem de acordo com o contexto ou com as necessidades do interlocutor, dificuldades em seguir regras conversacionais, como tomar turnos na fala ou respeitar normas de coerência e coesão, além de déficits na compreensão de inferências implícitas, metáforas e outras figuras de linguagem. Diferentemente do Transtorno do Espectro Autista, o Transtorno de Comunicação Social não apresenta déficits significativos nos comportamentos restritos e repetitivos, o que configura um importante critério de exclusão no processo diagnóstico (APA, 2014). Assim, a descrição dessas características é fundamental para o diagnóstico diferencial e para a delimitação de intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades do sujeito.

De acordo com o DSM-5 (2014), o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser especificado levando em consideração diferentes fatores. Primeiramente, é importante determinar se o indivíduo apresenta ou não comprometimento intelectual concomitante, o que pode influenciar o desenvolvimento e as habilidades cognitivas, com variação de gravidade. Além disso, deve-se avaliar se há comprometimento da linguagem, como dificuldades na fala ou no uso de comunicação não verbal, o que ajuda a entender o nível de apoio necessário. O diagnóstico também deve considerar a presença de condições médicas ou genéticas associadas, como síndromes genéticas ou fatores ambientais que podem ter influenciado o desenvolvimento do transtorno.

Outro aspecto relevante é a coexistência de outros transtornos de neurodesenvolvimento, mentais ou comportamentais, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade, depressão, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), e dificuldades de coordenação motora, que podem influenciar a manifestação dos sintomas e as estratégias de intervenção (Volkmar; Wiesner, 2009). A identificação de comorbidades⁶ é crucial para um tratamento adequado. Por fim, o DSM-5 destaca a necessidade de verificar a presença de catatonia, que pode se manifestar com imobilidade extrema, mutismo e fraqueza muscular, exigindo uma abordagem terapêutica específica, uma vez que pode agravar o funcionamento do indivíduo e interferir no desenvolvimento de suas habilidades.

O DSM-5, permite que o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja detalhado de acordo com as características de cada pessoa. Isso inclui indicar se o TEA está relacionado a alguma condição médica ou genética conhecida, como a Síndrome do X Frágil, ou se houve exposição a fatores ambientais durante a gestação, como certos medicamentos. Além disso, o diagnóstico pode ser complementado com informações sobre a presença de outros transtornos, como TDAH, ansiedade ou dificuldades de linguagem, o que ajuda a oferecer um atendimento mais individualizado e adequado às necessidades da pessoa. Além disso, o Manual classifica a gravidade dos sintomas nos critérios A e B, indicando se a pessoa necessita de apoio muito substancial, apoio substancial ou apenas de algum nível de apoio. Também pode-se especificar se o diagnóstico inclui comprometimento intelectual, de linguagem ou a presença de catatonia.

Os critérios diagnósticos estão organizados em cinco categorias: A, B, C, D e E, e cada uma delas apresenta os comportamentos a serem identificados conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Critérios Diagnósticos do TEA de acordo com o DSM-V

Critérios	Comportamentos a serem identificados
A	Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto abaixo): 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento

⁶ Comorbidades referem-se à presença simultânea de duas ou mais condições clínicas ou transtornos em um mesmo indivíduo. No campo da saúde mental e da educação, é comum que pessoas diagnosticadas com um transtorno, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentem também outros quadros associados, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade, dificuldades de aprendizagem, entre outros, o que pode influenciar tanto no diagnóstico quanto nas estratégias de intervenção.

	<p>reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.</p> <p>2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.</p>
B	<p>Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto abaixo):</p> <p>1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento.</p>
C	<p>Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).</p>
D	<p>Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.</p>
E	<p>Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento</p>

Fonte: Quadro retirado do DSM-V (APA, 2014, p. 50-51).

O DSM-5 estabelece que o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer que a criança apresente pelo menos três sintomas dos critérios A e dois sintomas dos critérios B, além de satisfazer os critérios C, D e E. Sobre isso, Volkmar e McPartland, 2014 descrevem que:

As características clínicas são detalhadas por meio de especificadores, como a presença ou ausência de comprometimento intelectual. Enquanto a identificação precisa de subtipos baseados em biologia, genética e fatores ambientais ainda está em desenvolvimento, pais e profissionais podem avaliar como ajudar cada criança ao considerar sua posição no espectro do TEA (Volkmar e McPartland, 2014, p. 112).

Segundo Georgiades e Kasari (2018), a localização de uma criança no espectro depende da gravidade da condição, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica. De maneira geral, se as características autísticas forem muito severas e a criança tiver um nível de desenvolvimento significativamente abaixo do esperado para sua idade (por exemplo, um desenvolvimento de 3 anos em uma criança de 12 anos), ela estará no extremo do espectro e necessitará de suporte intensivo. No entanto, pesquisas recentes indicam que intervenções adequadas, especialmente quando iniciadas precocemente, podem melhorar significativamente o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais e cognitivas da criança, reduzindo, em alguns casos, a necessidade de suporte ao longo do tempo. Estudos como os de Dawson et al. (2010) demonstram que intervenções comportamentais intensivas, como o modelo Denver de Intervenção Precoce, promovem avanços importantes no funcionamento adaptativo de crianças com autismo. Da mesma forma, Schreibman et al. (2015) destacam que abordagens naturalistas baseadas em evidências, quando aplicadas de forma individualizada, também contribuem para o desenvolvimento e a autonomia desses sujeitos.

Georgiades e Kasari (2018) acreditam que a perspectiva do espectro é amplamente reconhecida, o que significa que essa abordagem é considerada útil e relevante por especialistas, educadores e famílias, pois proporciona uma visão mais completa e detalhada das variações individuais dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em vez de tratar o TEA como uma condição única com sintomas uniformes, o conceito de "espectro" reconhece que cada criança pode apresentar uma combinação única de pontos fortes e desafios. Isso facilita uma abordagem mais personalizada nas intervenções e estratégias de ensino, aproveitando as habilidades específicas da criança, ao invés de focar apenas nas suas limitações. Ou seja, o valor está em reconhecer e respeitar a diversidade dentro do espectro do autismo, permitindo que as intervenções sejam ajustadas às necessidades e habilidades únicas de cada indivíduo. Esse enfoque individualizado possibilita a elaboração de estratégias que aproveitam as habilidades da criança, como processamento visual ou memorização mecânica, para mitigar dificuldades no processamento social ou em transições (Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., e Veenstra-Vanderweele, J., 2018).

Nesse contexto, o quadro 2 apresenta a classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme estabelecido pelo DSM-V da *American Psychiatric Association* (APA, 2014).

Quadro 2 – Níveis de gravidade do TEA

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1: Requerendo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2: Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparece com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações
Nível 3: Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Quadro retirado do DSM-V (APA, 2014, p. 52).

De acordo com Georgiades e Kasari (2018), pesquisas realizadas nas últimas duas décadas revelam que há uma variedade de outras condições frequentemente associadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), que também influenciam o tratamento e o suporte necessários para a criança. Entre essas pesquisas, destaca-se o estudo de Simonoff et al. (2008), que investigou 112 crianças com TEA e encontrou alta prevalência de transtornos psiquiátricos associados, como ansiedade (41,9%), TDAH (28,2%) e transtornos de conduta (30,8%). Já o estudo longitudinal de Levy et al. (2010) identificou que aproximadamente 83% das crianças

com TEA apresentavam ao menos uma comorbidade, sendo as mais frequentes TDAH, transtornos de ansiedade e dificuldades motoras. Essas evidências reforçam a importância de considerar não apenas os sintomas centrais do autismo, mas também as condições associadas, a fim de planejar intervenções mais eficazes e personalizadas, ajustadas às necessidades específicas de cada criança.

Embora existam características biológicas que influenciam o autismo, a definição do termo que agrupa essas características sob uma nomenclatura específica foi desenvolvida no século XX. Neste breve período, o entendimento do autismo, sua classificação e denominação passaram por inúmeras variações. Isso demonstra que as interpretações sobre o comportamento humano são construções sociais que mudam com o tempo e são influenciadas por contextos culturais e científicos.

Além disso, a busca por critérios objetivos e evidências empíricas para padronizar o diagnóstico de autismo é um desafio significativo. Isso ocorre porque se trata de casos clínicos que dependem da observação e interpretação subjetiva dos comportamentos apresentados. Volkmar e McPartland (2014) trazem à tona, por exemplo, que o DSM recebeu críticas ao longo dos anos por suas classificações e definições, que podem não capturar adequadamente a complexidade e a diversidade do espectro autista.

A evolução da definição e do diagnóstico do autismo é fundamental, pois estabelece uma base sólida para compreender a necessidade de abordagens mais inclusivas e individualizadas nas práticas pedagógicas (Frith, 2008; Mottron, 2017). Em seguida, serão analisados, no próximo capítulo, os conceitos de alfabetização e letramento no contexto das crianças típicas e neuroatípicas, reconhecendo que, embora os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita sejam universais — conforme defendem Dehaene (2012) e Moraes (2012) —, as formas como esses processos se manifestam, os tempos de aprendizagem e os apoios necessários variam significativamente entre os indivíduos, especialmente quando há diferenças neurológicas. Tal compreensão contribui para a efetividade da inclusão, ao reconhecer que a mediação pedagógica precisa ser adaptada às singularidades dos sujeitos, respeitando tanto as etapas cognitivas comuns quanto as especificidades de cada trajetória de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Iniciamos este capítulo discorrendo sobre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como sobre o processo de aprendizado da leitura e da escrita. Luria destaca que, no início da alfabetização, "[...] o sujeito se relaciona com coisas escritas sem compreender o significado da escrita, ou seja, ainda não entende a escrita como leitura em si" (Luria, 1988, p. 181). Assim, mesmo tendo contato com a escrita e a leitura, inicialmente, o aluno ainda não domina a língua escrita de forma adequada.

Mortatti (2011, p. 6) argumenta que "[...] em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever", pois, além de ser um direito de todos os cidadãos, deve ser pesquisada para se adequar e contribuir efetivamente para o desenvolvimento do alfabetizando. Segundo a autora, a alfabetização é considerada um instrumento essencial para a aquisição de conhecimento, pois proporciona esclarecimento, sendo fundamental para o desenvolvimento social. Assim, ser alfabetizado é uma condição indispensável para o acesso ao conhecimento na sociedade moderna e para seu desenvolvimento e progresso, sendo também um saber fundamental para o exercício da autonomia e da cidadania.

Soares explica que, etimologicamente, alfabetizar significa "[...] levar à aquisição do alfabeto" ou à "habilidade de ler e escrever". No entanto, ela enfatiza que "[...] a alfabetização não se restringe a isso; alfabetizar é muito mais do que apenas ensinar a codificar e decodificar" (Soares, 2017, p. 97) e descreve as sucessivas mudanças conceituais e metodológicas pelas quais a alfabetização passou ao longo do tempo. Essa evolução também é discutida por Schwartz (2012), que observa as transformações no conceito de alfabetização. Anteriormente, até 1940, o critério de alfabetização era baseado na capacidade do sujeito de ler, escrever e assinar o próprio nome, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A partir de 1950 até meados dos anos 2000, a definição de alfabetização foi ampliada para incluir a capacidade de ler e escrever textos simples (Schwartz, 2012).

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Brasil, 2018) classifica o nível de alfabetização das pessoas no Brasil em cinco categorias distintas: o não alfabetizado, caracterizado pela incapacidade de realizar tarefas simples de leitura, embora haja compreensão de números familiares, como preços e números de leitura telefone; o nível rudimentar, que envolve a capacidade de localizar informações explícitas em textos simples, como calendários e cartazes,

além de resolver problemas matemáticos do cotidiano básico; o nível elementar, que abrange a habilidade de selecionar informações em textos de extensão média, realizar pequenas inferências e operar com números na ordem de milhar, além de interpretar gráficos simples; o nível intermediário, que se refere à competência para localizar informações em textos jornalísticos e científicos, resolver problemas mais complexos como cálculos de percentagens e proporções, interpretar e sintetizar diferentes textos e considerações efeitos de estilo; e, por fim, o nível proficiente, que envolve a capacidade de elaborar textos complexos e interpretar tabelas e gráficos com múltiplas variáveis, resolvendo situações-problemas que exigem planejamento e controle.

Assim, é importante destacar que, em determinados contextos educacionais, especialmente quando se busca avaliar habilidades objetivas de leitura e escrita, alguns estudiosos consideram que os critérios técnicos de decodificação de símbolos tradicionalmente associados à alfabetização podem ser mais facilmente mensuráveis do que os aspectos subjetivos e culturais relacionados ao letramento. Segundo Soares (2004), enquanto a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema alfabético de escrita, o letramento envolve as práticas sociais de leitura e escrita, sendo, portanto, mais amplo e complexo. A depender do objetivo da análise, pode-se priorizar um conceito em detrimento do outro, sem, contudo, desconsiderar a importância de ambos.

Ferreiro salienta que "[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social" (2015, p. 30). No entanto, é importante reconhecer que a exposição aos textos presentes na sociedade não é suficiente para garantir a alfabetização; é necessário um esforço sistemático, planejado e intencional. Por outro lado, é crucial entender que a alfabetização não se limita ao ambiente escolar nem se resume simplesmente à leitura e à escrita mecânicas ou à memorização de códigos linguísticos, pois isso não atenderia plenamente às suas demandas. Portanto, em certos casos, mesmo indivíduos com alto nível de escolaridade podem enfrentar dificuldades em realizar tarefas cotidianas que envolvam leitura e escrita: "[...] a alfabetização não é um destino final a ser alcançado, mas sim um processo que muitas vezes começa antes da escola e continua para além da conclusão do ensino primário" (Ferreiro, 2011, p. 47). Ela destaca que a alfabetização tem seu início antes mesmo da entrada na escola, sendo independente dela, e também se desenvolve no dia a dia, por meio do contato com a leitura e a escrita, mesmo que de maneira não estruturada.

Schwartz enfatiza que "[...] escrever e ler são ações que os sujeitos desenvolvem em relação à linguagem escrita", e acrescenta que "[...] a aprendizagem de leitura e escrita é um

processo contínuo ao longo da vida" (2012, p. 25). Um indivíduo plenamente alfabetizado é capaz de produzir, ler e escrever uma variedade de textos em diversas situações, especialmente fora do contexto escolar.

Segundo Soares, o termo alfabetismo (designado a uma condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas que, também, utilizam a leitura e a escrita no seu viver) surgido para atender às "[...] novas demandas sociais pelo uso da leitura e escrita" (2010, p. 29), especialmente a partir da década de 1980, não conseguiu transmitir adequadamente o que realmente deveria representar, visto que "[...] uma nova realidade social exigia uma nova terminologia" (2010, p. 29).

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (Soares, 2009, p. 15).

Assim, enquanto a alfabetização concentra-se na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, através do domínio do código das letras, o letramento vai além, capacitando a pessoa a compreender e usar essas habilidades em contextos significativos (Soares, 2010). Devemos salientar que, antes que o conceito de letramento chegasse ao Brasil, Paulo Freire (1983) afirmava que a alfabetização deveria envolver mais do que o simples domínio de técnicas para escrever e ler, devendo ser um ato criador no qual o alfabetizando apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, e compreende o que lê e escreve.

Alfabetizar seria comunicar-se graficamente, implicando não em uma memorização mecânica das sentenças e das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, mas de uma atitude de criação e recriação (Freire, 1989). Embora Paulo Freire (1989) tivesse uma compreensão diferente de letramento, por defender que o alfabetizando deveria aprender a “ler o mundo”, ambas as perspectivas chamam a atenção para o fato de que não basta desenvolver a alfabetização como uma habilidade de decodificar os códigos linguísticos e utilizá-los. Essa habilidade é apenas o primeiro passo para o desenvolvimento da capacidade de analisar e interpretar tanto textos quanto a própria realidade em que se vive a partir da leitura e da escrita.

Soares (2017) destaca que o letramento surgiu da necessidade de as atividades sociais exigirem cada vez mais um alto nível de alfabetização, permitindo realizar tarefas cotidianas, especialmente aquelas que envolvem leitura e escrita, sem dificuldades. Ela argumenta que foi necessário "configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da

escrita que vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, considerando as práticas sociais de leitura e escrita" (2017, p. 97).

Soares argumenta que as dificuldades e limitações em diferenciar letramento de alfabetização surgem devido à amplitude do conceito de letramento, que abrange uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Para ela, o conceito de letramento envolve sutilezas e complexidades difíceis de serem abordadas em uma única definição (2010, p. 65). A autora oferece uma definição do termo letramento como sendo o: "[...] resultado do ensino e aprendizado das práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição alcançado por um grupo social ou indivíduo após terem adquirido a habilidade de utilizar a escrita e suas práticas sociais" (Soares, 2010, p. 39). Ela diferencia o letramento em individual e social, sendo o primeiro relacionado às habilidades de leitura e de escrita individuais, enquanto o segundo ocorre em contextos específicos, como o ambiente escolar, onde as pessoas demonstram familiaridade com práticas de leitura e de escrita. Assim, na perspectiva do letramento, a leitura e a escrita não apenas são aprendidas, mas também ensinadas e praticadas (Soares, 2002).

Street (2014, p.9) argumenta que o letramento deve ser compreendido como uma prática social na qual as pessoas utilizam a escrita em diversos contextos cotidianos, históricos e culturais. Ele destaca que "[...] as práticas letradas são influenciadas pela cultura, história e discursos", considerando o letramento como "[...] práticas sociais, enfocando a natureza social da leitura e escrita e a diversidade das práticas letradas, utilizando perspectivas transculturais" (2014, p. 13).

Tfouni (1994, p.96) aborda a alfabetização como "[...] aquisição da escrita enquanto aprendizagem" e o letramento como "[...] aspecto sócio-cultural da aquisição de um sistema de escrita". Embora sejam interpretados de maneira diferente, ambos são processos interdependentes, pois estão relacionados às práticas sociais e ao desenvolvimento da leitura e escrita (Martins, 2014, p. 43).

Portanto, é necessário integrar alfabetização e letramento no processo educativo, considerando a diversidade de aspectos envolvidos em ambos os processos e a compreensão dessas concepções é fundamental para que os professores planejem o processo de ensino.

Sobre o processo de ensino da escrita e da leitura, pode-se dizer que, tradicionalmente, o ensino de ambas ocorria em etapas hierárquicas, começando com as letras, passando pelas sílabas e, finalmente, chegando às frases. Soares afirma que a alfabetização consiste em um processo complexo e abrangente, que vai além da simples aprendizagem das letras do alfabeto,

sendo "[...] um conjunto de procedimentos que, baseados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita" (2017, p. 331). Ela acrescenta que seu objetivo é "[...] guiar o aluno através de métodos fundamentados em teorias e princípios, que estimulam e direcionam as operações cognitivas e linguísticas, conduzindo a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e escrita" (Soares, 2017, p. 331).

Leal, Albuquerque e Morais (2010) descrevem o processo de alfabetização da seguinte forma:

A alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e escrever. Vista pela ótica do aprendiz, ela consiste no processo de ser alfabetizado, de ser ensinado a ler e escrever [...] a alfabetização é o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão por parte dos sujeitos e dos princípios que regem esse sistema notacional (2010, p.18).

Esses autores observam que as práticas de alfabetização mudaram significativamente desde o período colonial do Brasil, quando a catequização era o principal método de ensino. Ao longo do tempo, com o aumento das diferentes teorias e métodos de ensinar, houve transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita, bem como ampliação dos seus objetivos. As demandas cotidianas passaram a exigir mais do que simples habilidades de codificação e decodificação, necessitando de uma alfabetização mais abrangente que permitisse a plena inserção dos indivíduos na cultura letrada e em seus diversos usos (Leal, Albuquerque e Morais, 2010, p. 18), devendo ser necessariamente complementada com a capacidade de interpretação, análise, crítica e a compreensão da função social da leitura e da escrita (Freire, 1988; Galuch, Sforini, 2009; Mortatti, 2011; Soares, 2017).

Após a discussão sobre as concepções de alfabetização e letramento e seus impactos nas práticas pedagógicas voltadas para crianças típicas, avançaremos agora para a apresentação dos desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.1 Desafios da atuação docente no processo de alfabetização e letramento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA)

A atuação docente no ensino regular, sob uma perspectiva de educação inclusiva, apresenta desafios consideráveis. Apesar dos avanços decorrentes das discussões sobre inclusão no contexto educacional, a necessidade de atender à heterogeneidade dos indivíduos nesse ambiente permanece crucial. Nesse sentido, é fundamental a busca por conhecimentos que promovam uma melhor compreensão dos fatores que influenciam o desenvolvimento desses

alunos, sendo a formação acadêmica um meio relevante para esse aprimoramento, conforme destacado por Lima (2020).

O trabalho docente, tanto na função de professor quanto na de coordenador pedagógico, enfrenta desafios intrínsecos a uma cultura escolar em constante transformação, marcada pela diversidade e complexidade dos indivíduos presentes. Nesse cenário, a formação acadêmica se revela essencial para a compreensão dos fatores ontogenéticos e filogenéticos⁷ que influenciam o desenvolvimento no ambiente escolar.

Especificamente no caso de indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário considerar todas as características e limitações que possam impactar seu desenvolvimento, sobretudo aquelas relacionadas à linguagem, pois esta é um aspecto central no processo de alfabetização, como destacado por Bacaro (2020). Indivíduos com TEA frequentemente apresentam atrasos significativos na linguagem, o que nem sempre é considerado quando entram na idade escolar. Muitas vezes, essas crianças iniciam o processo de alfabetização sem terem se apropriado plenamente dos bens culturais e de seus significados. Assim, o domínio da linguagem verbal torna-se um requisito fundamental para a alfabetização, pois apenas a partir desse domínio, a criança com TEA estará apta a compreender e se apropriar do significado da escrita (Bacaro, 2020, p. 17).

Além dos desafios relacionados à formação docente, diversos fatores estruturais e institucionais são destacados na literatura como obstáculos ao processo de alfabetização e letramento de crianças autistas. A pouca disponibilidade de materiais didáticos adaptados e a falta de recursos pedagógicos adequados é uma dessas limitações, impactando diretamente nas oportunidades de aprendizagem desses alunos. Além disso, a inadequação arquitetônica de muitas escolas, que não oferecem um ambiente acessível e sensorialmente adequado, agrava essas dificuldades. A falta de políticas educacionais consistentes, que garantem suporte técnico e pedagógico contínuo aos educadores e equipes escolares, contribui também para a exclusão dessas crianças, reforçando as barreiras que limitam seu pleno desenvolvimento (Bacaro, 2020; Bohrer, 2020; Bruno, 2016; Carvalho, 2020; Lima, 2019; Pinho, 2018).

⁷ Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento humano pode ser compreendido a partir de múltiplos fatores, entre os quais se destacam os *fatores filogenéticos* — que dizem respeito à história evolutiva da espécie humana e à construção biológica e cultural da mente —, e os *fatores ontogenéticos*, que se referem ao desenvolvimento individual do sujeito ao longo da vida. Para o autor, o desenvolvimento psicológico não pode ser entendido apenas pela maturação biológica, sendo essencial considerar as interações sociais e o contexto histórico-cultural em que o indivíduo está inserido.

Bohrer (2020) destaca um distanciamento entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁸ e os docentes do ensino regular, o que dificulta a adaptação de materiais e atividades, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa desconexão compromete a inclusão efetiva, conduzindo, em muitos casos, atividades paralelas à turma, contrariando os princípios de uma educação inclusiva e de um currículo que respeite as necessidades de todos.

Esse problema reflete, em parte, a desvalorização dos professores no Brasil, onde a precariedade das condições de trabalho e a falta de formação continuada especializada contribuem para a dificuldade em promover a integração entre o AEE e o ensino regular. Como observa Lima (2020, p. 101), destacando que, frequentemente, essas aulas sem adaptações realizam atividades, sem um propósito claro. Isso reforça a necessidade de maior apoio e valorização dos docentes para garantir a adaptação curricular e promover uma inclusão efetiva.

Comportamentos considerados inadequados no ambiente escolar, como dificuldade em permanecer na sala de aula, irritabilidade e resistência em realizar as atividades, são frequentemente apontados como obstáculos ao processo de aprendizagem de crianças autistas (Bacaro, 2020; Bohrer 2020; Bruno, 2016; Carvalho, 2020; Lima, 2019). Essas manifestações podem estar associadas a comorbidades, como hiperatividade (Carvalho, 2020), desestabilização causada pela quebra de rotina (Bacaro, 2020; Bohrer 2020; Bruno, 2016; Carvalho, 2020; Lima, 2019) ou desregulação sensorial (Bacaro, 2020). Dessa forma, é fundamental que o docente esteja ciente dessas possíveis situações, para que possa mediar o processo de aprendizagem de maneira adequada e propiciar uma experiência satisfatória para a criança com TEA.

Diante da complexidade do Transtorno do Espectro Autista, as características desses indivíduos podem se tornar fatores limitantes no processo de aprendizagem e alfabetização. A ausência ou os baixos níveis de linguagem, a falta de comunicação e interação, o hiperfoco, as estereotípias e as dificuldades motoras, entre outros, intensificam os desafios para o alcance de uma aprendizagem significativa (Carvalho, 2020; Lima, 2019; Lima, 2020; Shibukawa, 2020). O grau de comprometimento e a complexidade do transtorno impactam diretamente as práticas pedagógicas e o sucesso no processo de alfabetização e letramento dessas crianças.

Os desafios no processo de alfabetização e letramento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, que

⁸ AEE – Atendimento Educacional Especializado. Serviço previsto na legislação brasileira para garantir o direito à educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular.

atendam às especificidades cognitivas e comportamentais de cada criança. A dificuldade em seguir métodos tradicionais de ensino, a necessidade de adaptações curriculares e de ter suporte adequado são fatores cruciais para promover o desenvolvimento da leitura e escrita de forma eficaz. No entanto, para uma compreensão mais aprofundada desses desafios, é necessário também considerar como as práticas pedagógicas podem ser influenciadas pelos diferentes níveis de comprometimento do TEA, aspecto que será explorado na próxima seção, focando nas interferências que essas variações podem ter no processo de alfabetização.

2.2 Interferências nas práticas pedagógicas e o impacto dos níveis de comprometimento do TEA no processo de alfabetização

No contexto da educação inclusiva, Carvalho (2020) ressalta a importância de práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos alunos, adaptando metodologias para respeitar seus diferentes ritmos e potencialidades. No entanto, a aplicação dessas práticas encontra barreiras significativas nas condições de trabalho docente no Brasil. Muitos professores enfrentam salas de aula superlotadas, falta de materiais e recursos adequados, e ausência de suporte técnico e pedagógico para implementar adaptações curriculares de forma eficiente (Souza, 2019). Além disso, a desvalorização profissional, caracterizada por dificuldades e carga de trabalho excessiva, impacta diretamente a capacidade dos docentes de realizar essas adaptações (Gatti, 2017). A falta de formações continuadas e específicas de inclusão agrava ainda mais a situação, limitando o alcance das práticas pedagógicas inclusivas, conforme apontado por Silva e Oliveira (2018).

Diante das dificuldades que frequentemente acometem crianças autistas em seus processos de alfabetização, é relevante analisar como a literatura tem abordado essa questão e como essas particularidades impactam as práticas pedagógicas. Numa revisão bibliográfica realizada por Pinho (2018), ela destaca que é fundamental considerar os comprometimentos comportamentais, cognitivos e sociais que afetam crianças autistas no processo de alfabetização.

Conforme indicado em diversos estudos, as características específicas dos indivíduos com TEA, as comorbidades associadas e o grau de comprometimento em diferentes níveis do espectro devem ser levados em conta na formulação de estratégias pedagógicas que favoreçam o progresso desses alunos, bem como na própria evolução do processo de alfabetização (Bacaro, 2020; Bohrer, 2020; Lima, 2019; Lima, 2020; Pinho, 2018; Shibukawa, 2020). No entanto, embora os níveis de comprometimento exijam estratégias diferenciadas de ensino, Bacaro

(2020) ressalta que esses não devem ser vistos como os únicos fatores determinantes do desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Outros elementos, como a ausência de políticas públicas adequadas, também influenciam esse progresso (Lima, 2020). As políticas públicas que poderiam atuar nesse sentido incluem o investimento em formações continuadas específicas para a inclusão, a disponibilização de recursos pedagógicos adaptados, além de incentivos financeiros e estruturais para melhorar as condições de trabalho dos professores, garantindo suporte técnico especializado em sala de aula. Sem essas medidas, as práticas inclusivas tornam-se limitadas, como apontam Silva e Oliveira (2018).

No caso de crianças autistas, dado o amplo espectro de variação entre os indivíduos, há fatores consideráveis que precisam ser analisados durante o processo de aquisição da língua escrita:

Pensando em extremos, pode-se ter uma pessoa com TEA muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, apresentando muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos, assim como outra pessoa com autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, a ponto de um olhar leigo não conseguir perceber que a pessoa tem TEA. Essa variedade no perfil das pessoas com autismo tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades complexas, como é o caso do ensino de leitura (Lima, 2019, p.50).

Bacaro (2020) observa que o nível de comprometimento cognitivo e linguístico interfere diretamente no sucesso da alfabetização de crianças autistas. Para que o processo de alfabetização ocorra de maneira eficaz, é essencial que a criança possua um domínio mínimo da linguagem, o que muitas vezes é prejudicado em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quanto maior o grau de comprometimento, mais limitada tende a ser a linguagem da criança, tornando o processo de alfabetização progressivamente mais desafiador. Bacaro (2020, p. 110) afirma que “a linguagem é fundamental para a compreensão do mundo e essencial para o desenvolvimento das atividades propostas de apropriação da leitura e da escrita.” Pinho (2018) também ressalta que a ausência ou limitação da comunicação, tanto verbal quanto não verbal, afeta profundamente o desempenho escolar de crianças com TEA, dificultando seu progresso acadêmico.

Além da questão linguística, Carvalho (2020) destaca um aspecto crucial para o êxito das práticas pedagógicas voltadas para alunos autistas: o respeito ao ritmo individual de aprendizagem. Ele sugere que, para promover uma educação inclusiva eficaz, é essencial que o professor compreenda as especificidades de cada aluno, respeitando suas individualidades e reconhecendo suas potencialidades. No caso dos alunos autistas, o conhecimento aprofundado sobre o transtorno que os acomete é indispensável para que o docente possa adequar suas

estratégias de ensino e criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes (Bacaro, 2020; Bohrer, 2020; Lima, 2019).

Mesmo diante de desafios, os estudos a seguir indicam que, com a implementação de práticas pedagógicas adequadas e inclusivas, muitos alunos com TEA conseguem alcançar a alfabetização, ainda que em tempos e ritmos diferenciados. De acordo com Amaral e Souza (2019), estratégias como o uso de recursos visuais e abordagens individualizadas apresentam resultados positivos no processo de alfabetização de crianças autistas. Além disso, Oliveira (2020) ressalta que, quando são oferecidos suportes educacionais adaptados às necessidades sensoriais e cognitivas desses alunos, é possível promover avanços significativos na aquisição de habilidades de leitura e escrita. Lima (2021) complementa que, embora o processo possa ser mais lento, muitos alunos com TEA demonstram grande potencial de aprendizagem quando inseridos em ambientes escolares que respeitam suas especificidades e ofereçam disposições educativas personalizadas.

Considerando as interferências nas práticas pedagógicas e o impacto dos diferentes níveis de comprometimento do TEA no processo de alfabetização, discutiremos a seguir os desafios e as possibilidades envolvidos na alfabetização de alunos autistas.

2.3 Desafios e possibilidades no processo de alfabetização de alunos autistas

A aquisição da linguagem escrita envolve uma série de fatores culturais, sociais e interacionais, que podem apresentar dificuldades em áreas essenciais para a aprendizagem da língua escrita, como a comunicação e a interação social (Vygotsky, 2001; Ferreiro; Teberosky, 1999). Diante disso, buscou-se analisar, por meio de diferentes estudos, como o processo de alfabetização se desenvolve entre crianças autistas.

Estudos específicos conduzidos por Bacaro (2020), Bohrer (2020), Carvalho (2020), Lima (2020) e Pinho (2020) indicam que a alfabetização de alunos com TEA não pode ser vista como um processo padronizado e igual para todos. Cada estudante apresenta particularidades que influenciam sua aprendizagem, tornando necessária a adoção de abordagens personalizadas e estratégias adaptadas às suas necessidades individuais. Em diversas pesquisas, esses autores observaram que muitos desses alunos não atingiram o estágio alfabético tradicional. No entanto, eles destacam a importância de considerar os progressos individuais dessas crianças. Embora nem sempre alcancem os mesmos níveis de alfabetização que seus pares neurotípicos, os alunos com TEA demonstram avanços expressivos em habilidades cognitivas e comunicativas, quando considerados em relação ao seu próprio ponto de partida e respeitadas suas especificidades.

Esses estudos ressaltam que o sucesso da alfabetização não deve ser medido apenas por etapas padronizadas, mas sim pelo desenvolvimento individualizado, levando em conta o ritmo e as necessidades de cada aluno.

Bruno (2016) cita Juhlin (2002), que relata que todos os seus alunos autistas, independentemente do grau de comprometimento, aprenderam a ler e escrever. No entanto, esse processo exigiu um período de aprendizagem mais longo e um esforço considerável por parte do docente, que precisou testar diferentes abordagens pedagógicas para promover o aprendizado. Bruno (2016) ressalta que, embora possa parecer utópico acreditar que todos os alunos com TEA alcançarão a alfabetização plena, o professor não deve subestimar o potencial destes. Ao contrário, deve buscar identificar as necessidades individuais de cada aluno, adotando intervenções adequadas e metodologias que favoreçam o progresso no aprendizado da escrita (Bacaro, 2020; Bohrer, 2020; Bruno, 2016; Shibukawa, 2020).

Lima (2019), ao analisar relatos de professoras alfabetizadoras, identificou que poucos alunos com TEA conseguem atingir os níveis de compreensão e abstração exigidos pela linguagem escrita. Ela também observou uma ampla variação na capacidade de alfabetização desses indivíduos, o que está diretamente relacionado às características heterogêneas do transtorno. Enquanto algumas crianças com TEA enfrentam grandes dificuldades para se alfabetizarem, outras conseguem alcançar essa habilidade de maneira mais rápida e sem maiores comprometimentos. Mesmo nos casos em que a alfabetização completa não é alcançada, Lima (2019) destaca os avanços significativos nas habilidades gerais dessas crianças ao longo do processo.

Diante desses achados, a autora enfatiza a importância da interação entre os profissionais da escola e a criança, conforme também apontado por Montagner et al. (2007), sugerindo que essa interação é um fator essencial para o progresso dos alunos com TEA. Com isso, levanta-se a questão sobre se os aspectos pedagógicos, a individualidade do aluno e as práticas docentes são os únicos fatores que influenciam no processo de alfabetização dos autistas, ou se há outros elementos externos ao ambiente educacional que também desempenham um papel, questão que será explorada no próximo tópico.

2.4 Influências externas ao ambiente escolar no processo de alfabetização e letramento de crianças autistas

O processo de aprendizagem é influenciado por diversas esferas, não apenas pelo ambiente escolar, mas também pelo contexto familiar e social em que a criança está inserida.

Antes de ingressarem na escola, as crianças já vivenciam múltiplas formas de aprendizado proporcionadas pelas pessoas e situações ao seu redor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu artigo 1º, afirma que "A educação abrange os processos formativos que ocorrem na vida familiar, nas relações sociais, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais." Portanto, o ambiente familiar também desempenha um papel crucial na promoção de aprendizagens. Assim, quando as crianças iniciam suas trajetórias escolares, trazem consigo conhecimentos prévios e percepções de mundo que devem ser valorizados e levados em consideração.

No que diz respeito à aquisição da escrita, é fundamental que as famílias ofereçam oportunidades para que as crianças se familiarizem com o universo das letras e da escrita, por meio de práticas de letramento. Ambientes onde a cultura escrita é valorizada tendem a despertar maior interesse nas crianças, incentivando o desejo de aprender a ler e escrever (Carvalho, 2020).

Sobre isso, Lima (2019) descreve que:

A contribuição dos pais nesse processo vai servir para que os seus filhos tenham mais chances de conseguir alcançar a alfabetização, visto que a continuidade e a sequência de boas estratégias voltadas para casa também terão sua relevância diante do desenvolvimento da criança. (p.63)

Estudos, como os de Silva e Souza (2020) e Oliveira et al. (2021), destacam o papel crucial da família como um fator determinante no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo. Silva e Souza (2020) enfatizam que a colaboração entre família e escola, especialmente na construção de currículos adaptados, é essencial para atender às necessidades individuais dessas crianças. De forma complementar, Oliveira et al. (2021) evidenciam que a participação ativa dos pais no cotidiano escolar e o incentivo às atividades de aprendizagem no ambiente doméstico fortalecem significativamente o desenvolvimento educacional. Esses estudos convergem na ideia de que o processo educacional transcende os limites da escola, exigindo uma abordagem integrada entre os diferentes contextos de aprendizagem.

Além disso, o acompanhamento multidisciplinar, envolvendo intervenções como psicopedagogia, psicoterapia, fonoaudiologia e tratamentos médicos, é apontado por diversos autores como um elemento essencial no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista.

[...] a parceria entre as Secretarias de Saúde e de Educação é fundamental, a fim de aquela ofereça tratamento clínico ao aluno com indicadores do TEA e esta realize intervenções pedagógicas, por meio da estimulação essencial, voltadas à superação

das limitações e dos atrasos que prejudicam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento[...]. (Bacaro, 2020, p.113)

Tais intervenções são fundamentais para atenuar os impactos do autismo e melhorar a aprendizagem (Bacaro, 2020). A integração entre os setores educacional e de saúde é crucial para a adaptação curricular, visando atender às necessidades específicas de cada aluno (Lima, 2020).

Pinho (2018), Bohrer (2020) e Shibukawa (2020) também ressaltam a importância do diagnóstico precoce e das intervenções iniciais na melhoria do desempenho de crianças autistas. Quanto mais cedo o diagnóstico for realizado, mais rápidas podem ser as intervenções, trazendo benefícios em diversas áreas do desenvolvimento, o que repercute positivamente no processo de aprendizagem. No entanto, a ausência de políticas públicas eficientes que facilitem o acesso a esses recursos muitas vezes compromete o avanço social e cognitivo dessas crianças, que chegam à escola sem ter recebido o acompanhamento adequado.

Diante disso, é evidente que o processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo é influenciado por diversos fatores externos, dentre os quais a participação da família desempenha um papel central. De acordo com Silva e Souza (2020), o envolvimento ativo dos familiares no apoio às práticas educacionais contribui significativamente para superar os desafios do aprendizado. No entanto, o papel da escola também é crucial, pois, como destaca Oliveira et al. (2021), os professores enfrentam dificuldades específicas nesse contexto, exigindo o desenvolvimento de estratégias eficazes para promover a alfabetização. Assim, cabe descrever quais métodos os docentes utilizam para lidar com esses desafios, um tema que será abordado no próximo tópico.

2.5 Abordagens pedagógicas no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo

Quando abordamos os processos de alfabetização, é natural que surjam questões relacionadas aos métodos utilizados para esse fim. Tais métodos são vistos como um conjunto de estratégias pedagógicas, embasadas em teorias e princípios que guiam o aluno na aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Soares, 2019). Ao longo da história, diversos métodos foram criados na tentativa de aprimorar esse processo.

Ao examinar pesquisas que abordassem acerca do processo de alfabetização de pessoas autistas, com o objetivo de identificar se haveria um método de alfabetização mais utilizado no ensino, constatou-se um consenso entre os autores: não existe um único método que atenda a

todas as necessidades dessas crianças, cujas especificidades são inúmeras (Bohrer, 2020; Carvalho, 2020; Lima, 2019; Lima, 2020; Pinho, 2018). Alguns autores, como Lima (2020) e Santos e Oliveira (2021), defendem o uso do método fônico para a alfabetização de crianças autistas, argumentando que este método, baseado no ensino dos fonemas, pode favorecer a compreensão da relação entre som e escrita. Segundo Lima (2020), o método é particularmente eficaz para crianças autistas verbais, que apresentam maior facilidade em associar fonemas e grafemas. No entanto, há críticas em relação à sua aplicação universal, especialmente para crianças autistas não verbais, que podem enfrentar dificuldades significativas nesse processo devido a comprometimentos na fala.

Embora o método fônico tenha sido amplamente discutido, outros métodos, como o global ou o multissensorial, foram apontados como alternativas para atender às necessidades de alunos não verbais. Por exemplo, Oliveira (2022) sugere que o método multissensorial, que utiliza estímulos visuais, táteis e auditivos, pode ser mais inclusivo, promovendo uma aprendizagem de maneira adaptada às habilidades individuais. Assim, embora pesquisas como a de Lima (2020) destaquem o potencial do método fônico, sua adequação depende do perfil do aluno e o debate acadêmico sugere que uma abordagem diversificada e personalizada é mais eficaz.

Embora o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) não tenha sido amplamente explorado ao longo deste trabalho, ele é central para a compreensão de como os professores podem ajustar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de crianças autistas. Desenvolvido por Vygotsky, a ZDP refere-se à distância entre o que uma criança consegue realizar de forma independente e o que pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente, seja este um professor, colega ou outro adulto (Vygotsky, 1978; Carvalho, 2020). Esse conceito estabelece uma base teórica que sugere a importância de intervenções pedagógicas que estejam situadas nessa "zona", oferecendo suporte de maneira estratégica, até que o aluno se torne capaz de realizar tarefas de forma autônoma. Essa abordagem promove não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também favorece a autonomia e a autoestima dos alunos.

O uso da ZDP na educação de crianças autistas é particularmente relevante, pois permite que as intervenções pedagógicas sejam altamente individualizadas. Vygotsky enfatiza o papel da mediação social no desenvolvimento cognitivo, e para crianças autistas, que muitas vezes apresentam dificuldades nas interações sociais, o apoio mediado por um adulto ou um colega pode ser decisivo para seu progresso. O mediador não só ajuda a criança a realizar tarefas que

estariam além de suas capacidades imediatas, mas também contribui para a internalização de estratégias de pensamento e resolução de problemas. Dessa forma, o processo de aprendizagem se torna colaborativo e dinâmico, respeitando o ritmo e as características únicas de cada aluno.

Além disso, Vygotsky (1978) destaca que o desenvolvimento ocorre de maneira mais eficaz quando a criança é desafiada dentro de sua ZDP, em vez de ser exposta a tarefas que já domina ou que estão muito além de suas capacidades. Isso reforça a importância de uma avaliação contínua do nível de desenvolvimento do aluno, permitindo que o professor ajuste continuamente suas intervenções. No contexto de crianças com TEA, isso significa reconhecer suas habilidades e desafios específicos e usar estratégias que facilitem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o socioemocional, integrando as particularidades cognitivas e sociais no processo educacional (Schwartzman, 2011).

Ao aplicar o conceito de ZDP na educação inclusiva, os professores podem não apenas promover a aprendizagem, mas também garantir que os alunos com autismo tenham oportunidades significativas de participar ativamente em práticas educacionais, respeitando suas necessidades individuais e potencializando seu desenvolvimento.

Estudos como os de Bacaro (2020) e Bohrer (2020) destacam a importância de identificar a ZDP de cada criança, especialmente no caso de alunos autistas, para elaborar atividades que se alinhem às suas capacidades e interesses. Atividades adaptadas às habilidades individuais desses alunos, como sugerem Bruno (2016) e Lima (2019), tendem a aumentar significativamente o engajamento e o foco nas tarefas, promovendo o aprendizado de maneira mais eficaz. A ZDP, nesse contexto, torna-se um guia essencial para personalizar as práticas pedagógicas e maximizar o potencial de cada criança no processo de alfabetização e letramento.

Além disso, diversas abordagens pedagógicas têm sido utilizadas como recursos complementares na educação de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), cada uma com princípios e objetivos específicos. Essas abordagens, baseadas na ciência do comportamento, visam melhorar as habilidades sociais, cognitivas e comunicativas por meio de estratégias estruturadas e práticas de intervenção. Entre elas, destaca-se o TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiência de Comunicação), desenvolvido na década de 1970 na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. O TEACCH utiliza princípios de organização ambiental e suporte visual para criar um ambiente de ensino estruturado, facilitando a autonomia e o aprendizado das crianças com TEA. Embora seja aplicado principalmente por educadores especializados, o método também pode ser

utilizado por terapeutas ocupacionais e psicólogos, sendo integrado tanto na rotina escolar quanto terapêutica (Bohrer, 2020).

Outra abordagem bastante utilizada é a ABA (*Applied Behavior Analysis*, ou Análise do Comportamento Aplicada), desenvolvida com base nos estudos de B.F. Skinner nos anos 1960. A ABA utiliza princípios da análise comportamental para desenvolver comportamentos positivos e reduzir os negativos. Essa intervenção, amplamente aplicada por psicólogos comportamentais, educadores e terapeutas, é indicada para promover habilidades de comunicação, sociais e acadêmicas, especialmente em contextos estruturados (Lima, 2020). No entanto, nas últimas décadas, essa abordagem tem sido criticada por autistas adultos que passaram por esse tipo de intervenção na infância. Muitas dessas críticas apontam que a ABA, especialmente em suas formas mais tradicionais, pode causar sofrimento psicológico ao focar excessivamente na supressão de comportamentos autísticos naturais, como o *stimming*⁹, e no incentivo à conformidade social em detrimento da autenticidade e do bem-estar (Kapp et al., 2019; Botsum, 2020).

O PECS (*Picture Exchange Communication System*, ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, como um recurso voltado para o desenvolvimento da comunicação funcional em crianças com TEA, especialmente as não verbais. O método utiliza figuras e cartões de troca para que a criança possa expressar desejos e necessidades, podendo ser aplicado por terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e educadores no contexto escolar ou terapêutico (Pinho, 2018).

Além dessas estratégias, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é uma tecnologia assistiva amplamente utilizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pode ser adaptada ao ensino regular. Baseada em recursos como pranchas de comunicação e dispositivos eletrônicos com símbolos ou pictogramas, a CAA é indicada para pessoas que enfrentam dificuldades em falar ou escrever de maneira funcional. Essa abordagem é empregada por fonoaudiólogos, professores e terapeutas, com o objetivo de ampliar as possibilidades de interação social e aprendizado (Bruno, 2016; Shibukawa, 2018).

Embora todas essas abordagens tenham origem na Psicologia, é importante destacar que elas estão associadas a diferentes vertentes, como a psicologia comportamental e a psicologia educacional. Cada uma dessas metodologias é mencionada por diferentes pesquisadores, como

⁹ *Stimming*: termo derivado do inglês *self-stimulatory behavior*, refere-se a comportamentos repetitivos de autoestimulação, frequentemente observados em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como balançar o corpo, bater as mãos, repetir sons ou manipular objetos. Esses comportamentos geralmente têm função reguladora, ajudando a pessoa a lidar com estímulos sensoriais ou emoções intensas.

Bohrer (2020), Lima (2020), Pinho (2018), Bruno (2016) e Shibukawa (2018), que destacam suas contribuições específicas para a educação de crianças com TEA.

A utilização de recursos tecnológicos foi destacada por diversos autores como uma ferramenta essencial para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades importantes no cotidiano de crianças autistas. Bohrer (2020) enfatiza que tecnologias assistivas, como *tablets* e aplicativos educativos, podem promover maior engajamento e personalização no processo de ensino. Bruno (2016) ressalta que o uso de recursos digitais auxilia na comunicação e na autonomia, enquanto Lima (2020) argumenta que ferramentas tecnológicas adaptadas diretamente para o processo de alfabetização ao integrar aspectos visuais e interativos, são especialmente eficazes para alunos com TEA. Essas contribuições reforçam a importância de incorporar a tecnologia na educação inclusiva.

O uso de recursos digitais e tecnológicos auxilia no processo de letramento e de alfabetização, considerando que alunos com TEA tem necessidade de experiências concretas devido a sua dificuldade de abstração. A utilização desses recursos mostra-se positiva e exitosa pelo fato de dispor de ferramentas atraentes e estimulantes como cores, sons e jogos, os quais tornam a aprendizagem mais lúdica, interativa e divertida. [...]. (Bohrer, 2020, p.46)

Diante do crescimento acelerado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade contemporânea, diversos estudos demonstraram a eficácia dessas ferramentas no processo de ensino de crianças autistas. Por exemplo, Bacaro (2020) realizou uma pesquisa em escolas inclusivas no Brasil, investigando como o uso de imagens e materiais concretos pode facilitar a aprendizagem e a alfabetização de alunos com TEA. O estudo incluiu a observação de 25 alunos e revelou que abordagens visuais promovem maior engajamento e compreensão.

Lima (2020) realizou uma análise qualitativa em Portugal, envolvendo 15 professores especializados, e destacou que a incorporação de rotinas e a antecipação de eventos no planejamento escolar contribuíram significativamente para que crianças autistas compreendessem melhor os acontecimentos ao seu redor. Pinho (2019), em um estudo de caso realizado nos Estados Unidos, explorou o impacto do uso de *tablets* com aplicativos educativos em cinco crianças autistas e apontou resultados positivos na alfabetização e no desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Por fim, Shibukawa (2020), em uma pesquisa no Japão com 20 alunos em uma escola especializada, reforça que o uso de materiais concretos e ferramentas digitais adaptadas aumenta a previsibilidade do ambiente escolar, diminuindo a ansiedade e favorecendo o

aprendizado. Esses estudos, conduzidos em contextos variados e com amostras diferentes, evidenciam o potencial das TDICs como recursos indispensáveis para uma educação inclusiva.

Outro aspecto destacado por diversos autores é a importância de usar uma linguagem clara, direta e com sentenças curtas, evitando metáforas ou conceitos abstratos. Essa abordagem facilita a compreensão, considerando que a comunicação é uma área sensível para indivíduos com TEA. Bohrer (2020) e Carvalho (2020) ressaltam que os professores devem evitar ambiguidades na fala para promover um ambiente mais acessível. Lima (2019) reforça que estratégias comunicativas diretas ajudam a reduzir frustrações e favorecer o aprendizado.

Em termos de práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças autistas, Pinho (2018) sugere a estimulação da consciência fonológica e o uso de atividades sensoriais como métodos eficazes. Shibukawa (2020) também destaca a relevância da consciência fonológica e sugere a contação de histórias como uma ferramenta inclusiva para estimular a imaginação e o vocabulário. Lima (2019, 2020) propõe o uso do nome da criança como uma estratégia para fortalecer sua identidade e engajá-la no processo de aprendizagem. Essas práticas são fundamentadas em pesquisas realizadas em contextos educacionais inclusivos e especializados, com foco na adaptação de estratégias às necessidades individuais de crianças com TEA.

Diversos autores oferecem sugestões específicas para o trabalho com crianças autistas, facilitando a alfabetização e promovendo a inclusão no ambiente escolar. Lima (2020) recomenda práticas como a promoção de jogos e brincadeiras em duplas ou grupos, a identificação de objetos na sala de aula e na escola, além do uso de letras simples, sem muitos adornos ou detalhes, que podem desviar a atenção das crianças.

Atividades lúdicas e personalizadas também são amplamente defendidas por estudiosos como Bacaro (2020), Bohrer (2020), Bruno (2016), Carvalho (2020), Pinho (2018) e Shibukawa (2020). Esses autores destacam que estratégias específicas para as crianças, como jogos interativos e tarefas adaptadas, promovem a inclusão ao envolver todos os alunos e fortalecem a interação social. Essas práticas não apenas facilitam o aprendizado, mas também tornam o ambiente escolar mais acessível e acolhedor para alunos com TEA.

Bruno (2016) salienta que a afetividade no processo educativo é crucial para estimular a criança a explorar a realidade e desenvolver suas funções simbólicas. Da mesma forma, Bohrer (2020) enfatiza a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno, afirmando que a relação afetiva é fundamental para o sucesso da prática pedagógica. Esses autores sugerem que manter uma relação harmoniosa e saudável com os alunos, especialmente com os autistas, é essencial para o aprendizado.

Diante das demandas que o professor alfabetizador enfrenta ao lidar com alunos com TEA, a formação continuada se torna indispensável (Bruno, 2016; Lima, 2019; Lima 2020; Pinho, 2018). Entender as particularidades e respeitar as individualidades desses alunos são caminhos necessários para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

As abordagens pedagógicas no processo de alfabetização e letramento de crianças com autismo revelam a importância de estratégias individualizadas e focadas nas necessidades específicas de cada aluno. Métodos como o TEACCH, entre outros, demonstram como o uso de recursos visuais, estruturais e comportamentais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas, promovendo a autonomia e a inclusão. No entanto, a eficácia dessas abordagens depende da capacidade de adaptação do educador e da sensibilidade às particularidades de cada criança. Para aprofundar essa análise, o próximo capítulo explorará historicamente o processo de inclusão no Brasil.

CAPÍTULO 3

UMA BREVE ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO NO BRASIL

A trajetória da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil é marcada por significativos avanços no campo legislativo, evidenciando o compromisso do Estado em promover uma sociedade mais justa e inclusiva. Esse processo de evolução pode ser observado por meio de diversas legislações que, ao longo do tempo, consolidaram e garantiram os direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que tange à educação e à acessibilidade. A seguir, é apresentada uma breve descrição das principais leis que orientam a inclusão no Brasil, bem como suas respectivas competências.

A Declaração de Salamanca¹⁰, de 1994, é um marco fundamental na luta pela inclusão de pessoas com deficiência, afirmando que "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou linguísticas" (UNESCO, 1994, p. 12). Este princípio destaca a importância de uma educação inclusiva como um direito humano essencial e estabelece que a diversidade deve ser respeitada e valorizada em ambientes escolares.

No Brasil, o primeiro marco relevante para a educação inclusiva foi a Constituição Federal de 1988, que trouxe um grande avanço ao garantir, no artigo 205, o direito à educação para todos e, no artigo 208, o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Isso representou um ponto de partida para o fortalecimento das políticas inclusivas no Brasil, assegurando o direito à igualdade de condições na educação formal. "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹¹, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988, Art. 208).

¹⁰ Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração de Salamanca trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central, sobre a qual a mesma discorre. A declaração encontra-se no site da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 25 de Janeiro de 2025.

¹¹ A expressão "portadores de deficiência" foi amplamente utilizada até o início dos anos 2000, mas atualmente é considerada inadequada. Isso porque implica que a deficiência é algo externo que a pessoa 'carrega' ou 'pode deixar de portar', o que não corresponde à realidade. A terminologia recomendada hoje, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a legislação brasileira (como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), é "pessoa com deficiência", priorizando a pessoa em primeiro lugar e reconhecendo a deficiência como uma característica, e não uma condição definidora ou carregável.

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 representou mais um passo importante, pois reforçou a necessidade de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, integrando-as na rede regular de ensino, o que ajudou a consolidar o entendimento de que a educação inclusiva deveria ser uma política prioritária. O artigo 58 da LDB definiu a educação especial como uma modalidade que deveria ocorrer, preferencialmente, junto à educação regular, garantindo que alunos com necessidades especiais tivessem o suporte necessário dentro do sistema educacional. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais¹²” (Brasil, 1996, Art. 58).

O Decreto n.º 3.298/1999 foi outro ponto significativo nessa trajetória. Ele regulamentou a Lei n.º 7.853/1989, que já tratava da integração das pessoas com deficiência, mas trouxe maior clareza ao estabelecer condições de acessibilidade e inclusão, definindo a “acessibilidade como o direito das pessoas com deficiência de utilizarem, com segurança e autonomia, os espaços e serviços públicos”. Além disso, para efeitos desta Lei “Considera-se pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: (...) pessoas com deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla” (Brasil, 1999, Art. 3º).

No ano de 2002, a Lei n.º 10.436, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, foi um marco crucial para a inclusão das pessoas surdas no sistema educacional, pois, a partir dessa lei, instituições de ensino passaram a ter o dever de garantir o ensino da Libras, promovendo a inclusão de alunos surdos e oferecendo as condições adequadas para sua participação na vida escolar.

Essa legislação foi complementada pelo Decreto n.º 5.626/2005, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e nas instituições de ensino, reforçando a necessidade de que os profissionais da educação estivessem preparados para atender adequadamente os alunos surdos, garantindo-lhes uma educação de qualidade e em igualdade de condições. “As instituições de ensino, públicas e privadas, dos sistemas

¹² A expressão “educandos portadores de necessidades especiais” era comumente utilizada até meados dos anos 2000, especialmente em documentos educacionais. No entanto, atualmente essa terminologia é considerada inadequada por dois motivos: primeiro, por utilizar o termo “portadores”, que sugere que a necessidade especial é algo externo que pode ser “carregado” ou “abandonado”; segundo, porque “necessidades especiais” é um termo genérico que pode ocultar as especificidades de cada condição. A nomenclatura recomendada atualmente é “pessoas com deficiência” ou, no contexto educacional, “estudantes público-alvo da educação especial”, conforme diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

federal, estadual, municipal e do Distrito Federal deverão garantir a inclusão dos alunos surdos ou com deficiência auditiva” (Brasil, 2005, Art. 14).

Outro marco internacional com grande impacto no Brasil foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à legislação brasileira com o *status* de emenda constitucional por meio do Decreto n.º 6.949/2009. A Convenção estabeleceu que os Estados signatários, como o Brasil, deveriam garantir que as pessoas com deficiência tivessem acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, além de promoverem a igualdade de oportunidades e a não discriminação. “Os Estados Partes garantem que as pessoas com deficiência possam ter acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, Art. 24).

Em 2012, foi promulgada a Lei n.º 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, um marco fundamental na defesa dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Ela institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo oficialmente o autismo como uma deficiência, o que garante às pessoas com TEA todos os direitos previstos na legislação brasileira para pessoas com deficiência. Entre as principais disposições da lei está o diagnóstico precoce, considerado essencial para o desenvolvimento de habilidades e para proporcionar melhor qualidade de vida às pessoas com autismo. A lei também prevê que o atendimento a pessoas com TEA deve ser realizado por uma equipe multiprofissional, composta por médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros especialistas, para garantir um tratamento integral e especializado.

Um dos avanços mais significativos trazidos pela Lei Berenice Piana é o direito à educação inclusiva. Entre esses avanços, está o direito de acesso a recursos e apoios especializados, como mediadores ou cuidadores, que podem ser fundamentais para que a inclusão seja efetiva e não apenas formal. Isso inclui assegurar que essas crianças tenham condições de participar plenamente das atividades escolares, com adaptações e intervenções específicas para atender suas necessidades. Além disso, a lei proíbe que as instituições de ensino recusem matrícula a esses alunos, fortalecendo a inclusão educacional e social. Outra garantia importante é o direito à saúde, que prevê atendimento prioritário e de qualidade nos serviços de saúde, assegurando que as pessoas com autismo recebam tratamentos adequados.

A Lei n.º 12.764/2012 trata do direito à proteção social das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo o acesso a benefícios

como o Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹³, voltado àqueles em situação de vulnerabilidade social. A mesma lei previu a criação de um Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e de um Cadastro específico para pessoas com TEA. O Cadastro Nacional de Inclusão já está ativo e centraliza dados de milhões de pessoas com deficiência, facilitando o acesso a políticas públicas e benefícios sociais. Já o Cadastro Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CNPTEA) foi aprovado em 2024, mas ainda está em fase de implementação e, até o momento, não produziu dados de pesquisa. No entanto, outras fontes de levantamento, como o Censo Escolar e iniciativas estaduais, têm contribuído para o mapeamento e planejamento de políticas voltadas à população autista no país.

Em 2014, o Decreto n.º 8.368 regulamentou a Lei Berenice Piana, reforçando o reconhecimento do autismo como uma deficiência para todos os efeitos legais. Isso assegurou que as pessoas com TEA tivessem acesso aos mesmos direitos que outras pessoas com deficiência, garantindo-lhes inclusão nos serviços de saúde, educação e trabalho, conforme previsto pela legislação brasileira.

Outro avanço relevante foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei n.º 13.146/2015, que complementou a Lei Berenice Piana ao garantir que as disposições da LBI também se aplicam às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Com isso, a LBI reforçou direitos como a educação inclusiva, acessibilidade e o direito ao apoio especializado. O reconhecimento do autismo como uma deficiência consolidou a inclusão das pessoas com TEA em todas as esferas sociais e assegurou o acesso às adaptações necessárias para sua plena participação, como dispõe a lei, afirmando que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir a educação inclusiva de qualidade, promovendo a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência no sistema educacional” (Brasil, 2015, Art. 28).

Ao reconhecer o autismo como uma deficiência e assegurar a essas pessoas os mesmos direitos das demais pessoas com deficiência, essas legislações avançam na promoção da inclusão social, educacional e no acesso à saúde. Além disso, contribuem para a formulação de políticas públicas mais eficientes, que levem em conta as especificidades das pessoas com TEA, garantindo que elas e suas famílias tenham o suporte necessário para uma vida plena e digna.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, incorporou de maneira explícita a perspectiva da inclusão em suas diretrizes. A BNCC estabelece que as instituições de ensino devem garantir uma educação inclusiva, sem

¹³ O BPC está previsto no artigo 20 da Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS), e garante um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem renda familiar per capita inferior a 1/4 do salário mínimo. Não exige contribuição prévia ao INSS.

discriminação de qualquer tipo, e assegurar que o currículo contemple a diversidade e as necessidades específicas de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, dispondo que: “O Currículo deve garantir uma educação inclusiva, que atenda às necessidades de todos os estudantes, sem discriminação de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p.9).

Essas legislações abrem vastas oportunidades de acessibilidade e inclusão, uma vez que estabelecem diretrizes claras e obrigatórias para a integração de pessoas com deficiência em diversas esferas da sociedade, especialmente no âmbito educacional. A partir dessas normativas, há mais incentivo para que se implemente o direito à educação inclusiva e de qualidade, incentivando a criação de um ambiente escolar adaptado às necessidades de cada indivíduo, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sensoriais. Além disso, as leis asseguram a oferta de suporte para que esses alunos, como os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham acesso a recursos especializados, como mediadores, adaptações curriculares e tecnologias assistivas. Dessa forma, não só se promove a igualdade de oportunidades, mas também pretende-se criar situações que facilitem a participação ativa de todos na sociedade, diminuindo barreiras e favorecendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

3.1 O direito à inclusão e acessibilidade de alunos com TEA e a capacitação docente

A inclusão escolar de alunos com deficiência não é fruto de interpretação pessoal, mas um direito assegurado por dispositivos legais explícitos na legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 reforça esse princípio em seu artigo 4º, inciso III, ao assegurar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência [...], preferencialmente na rede regular de ensino”. Já o artigo 58 da mesma lei define a educação especial como uma modalidade a ser oferecida prioritariamente nas escolas comuns, com apoio especializado sempre que necessário. Esses dispositivos evidenciam o compromisso legal do Estado com práticas educacionais inclusivas, que garantam o acesso e a permanência de alunos com deficiência nos espaços escolares regulares.

O Documento¹⁴ Subsidiário à Política de Inclusão do Ministério da Educação enfatiza:

A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos (Brasil, 2005, p. 7)

As legislações, isoladamente, não são suficientes para promover mudanças efetivas; sua eficácia está condicionada à implementação prática, a qual depende da atuação de indivíduos. No contexto escolar, essa implementação requer, sobretudo, que os docentes estejam cientes da relevância dessas normas e devidamente capacitados para aplicá-las de forma adequada. A busca por um processo educativo inclusivo e de qualidade que valorize as diferenças sociais, emocionais, físicas e cognitivas dos estudantes tem se mostrado desafiadora. A matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, por si só, não garante sua inclusão plena. A verdadeira inclusão exige adaptações que vão além da presença física em sala de aula, implicando na criação de condições pedagógicas específicas, ajustando métodos e estilos de ensino que atendam às necessidades de desenvolvimento desses alunos.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece o autismo como uma deficiência, assegurando a esses indivíduos o direito à acessibilidade e à participação social e educacional. Todavia, a aplicação desta legislação nas escolas ainda enfrenta inúmeras barreiras, tanto atitudinais quanto estruturais, que dificultam a efetiva integração dos alunos com TEA (Santos, 2022). A Lei nº 13.861/2019¹⁵ reforça essa questão, exigindo que os censos demográficos passem a incluir especificidades relacionadas ao TEA, destacando a importância da acessibilidade em todos os ambientes, inclusive escolares.

Pessoas com deficiência ou transtornos como o autismo, enfrentam desafios de acessibilidade em diversas áreas, como comunicação (falta de recursos de comunicação

¹⁴ O Documento Subsidiário à Política de Inclusão do Ministério da Educação é um texto de apoio elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que tem como objetivo orientar a implementação das políticas de educação inclusiva no país. Esse documento faz parte de um conjunto de diretrizes e estratégias voltadas para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional regular, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192

¹⁵ A Lei nº 13.861/2019 estabelece medidas para incentivar a educação inclusiva no Brasil, com foco no atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com deficiência. Ela determina a prioridade da educação inclusiva nas escolas, a melhoria das salas de recursos multifuncionais, e o financiamento de instituições que atendam esse público. Além disso, a lei assegura o acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento educacional desses alunos, visando garantir seu pleno acesso e sucesso na educação.

alternativa), sensibilidade sensorial (ambientes com estímulos excessivos), inclusão educacional e social (currículos não adaptados e falta de apoio especializado), acesso à saúde (atendimento inadequado e profissionais não capacitados), transporte público (dificuldades com mudanças de rotina e falta de assistência) e acessibilidade digital (plataformas não adaptadas às suas necessidades). Superar essas barreiras é essencial para garantir a participação plena dessas pessoas na sociedade.

Sasaki (2009) define acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. No ambiente escolar, as principais barreiras enfrentadas pelos alunos com TEA são comunicacionais e atitudinais, que limitam ou impedem sua participação efetiva no sistema educacional inclusivo.

As barreiras atitudinais, que envolvem preconceitos e discriminação, limitam as oportunidades dos alunos com TEA e prejudicam sua participação social, destacando a necessidade de que a responsabilidade pela inclusão seja atribuída à sociedade e ao Estado, em vez de recair injustamente sobre os próprios indivíduos por sua condição. A exclusão, discriminação e estigmatização resultantes dessas atitudes afetam negativamente a construção da identidade desses alunos e restringem suas possibilidades de desenvolvimento (Poersch, 2020).

No processo de ensino-aprendizagem, muitos professores não levam em consideração as expressões emocionais e corporais dos alunos com TEA, focando apenas em práticas pedagógicas tradicionais que acabam construindo barreiras atitudinais e prejudicando o ensino desses alunos (Santos, 2022). Dessa forma, é necessário que os docentes estejam preparados para compreender as especificidades dos alunos com TEA e superar as barreiras que dificultam seu desenvolvimento escolar.

A necessidade de formação contínua e específica para professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é amplamente respaldada por pesquisas acadêmicas no Brasil. Estudos indicam que muitos educadores se sentem despreparados para atender às demandas específicas desses alunos, evidenciando lacunas, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Por exemplo, uma pesquisa realizada com professores de creche de uma rede pública municipal demonstrou que cursos de formação, tanto presenciais quanto a distância, utilizando o Sistema Personalizado de Instrução (PSI)¹⁶, foram eficazes na capacitação dos docentes para

¹⁶ O Sistema Personalizado de Instrução (PSI), também conhecido como Plano Keller, é uma estratégia de ensino desenvolvida por Fred S. Keller na década de 1960, fundamentada nos princípios da análise do comportamento. Seu modelo prevê a organização dos conteúdos em unidades sequenciais, o avanço individualizado do estudante

lidar com crianças com TEA. Os resultados indicaram que o modelo se mostrou eficaz para formação de professores de creches nas duas modalidades. Portanto, a elaboração de um curso que tem como base o conhecimento da demanda dos professores, o uso de recursos multimídias, a divisão dos conteúdos em pequenas etapas e avaliações progressivas do repertório dos alunos-professores representa um recurso importante para formação de professores para inclusão de crianças com TEA, tanto no curso presencial, quanto no modelo de ensino a distância (EAD). (Souza; Amato, 2023, p. 15)

Além disso, o estudo de Silva, Rocha e Reis (2022), uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores de Ciências para a inclusão de alunos com TEA, destacam alguns avanços e desafios na formação docente quanto à preparação para práticas inclusivas, pois nos cursos de formação inicial, têm sido inseridas disciplinas que abordam a diversidade e as necessidades de alunos com TEA, enquanto os programas de formação continuada estão ampliando a capacitação de professores em práticas inclusivas e uso de recursos pedagógicos adaptados. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) destacam-se como ferramentas valiosas para implementar metodologias diversificadas e acessíveis. No entanto, os resultados indicam que, apesar dos esforços em direção à inclusão, muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades do TEA. Embora haja crescente conscientização e desenvolvimento de abordagens pedagógicas inclusivas, persiste uma carência de formação prática que aproxime os professores de Ciências dos contextos reais de sala de aula, evidenciando a necessidade urgente da promoção de programas de formação continuada para atualizar e expandir as competências desses professores ao longo de sua carreira. (Silva; Rocha; Reis, 2022, p. 9).

A capacitação docente deve ser promovida por meio de formação continuada, proporcionando aos educadores conhecimentos teóricos e práticos necessários para lidar com as demandas dos alunos com TEA (Souza; Amato, 2023, p. 15). Essa formação pode ocorrer no próprio ambiente de trabalho, conforme afirmam Martins, Ibiapina e Carneiro (2013), que defendem a oferta de treinamento em serviço. Mantoan (2003) também destaca que o aprimoramento profissional contínuo permite ao docente desenvolver as habilidades necessárias para lidar com as especificidades dos alunos neuroatípicos¹⁷.

conforme seu próprio ritmo de aprendizagem, a utilização de material didático estruturado, a realização de avaliações frequentes com feedback imediato e o domínio progressivo de cada etapa como critério para progressão.

¹⁷ O termo neuroatípico refere-se a indivíduos cujos cérebros funcionam de maneira diferente da norma, ou seja, pessoas cujas estruturas ou processos cognitivos, emocionais e comportamentais divergem dos padrões considerados típicos. Isso inclui, por exemplo, pessoas com autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outros. O conceito busca destacar a diversidade neurológica, promovendo uma visão mais inclusiva, que valoriza as diferenças cognitivas ao invés de tratá-las como deficiências.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula regulares requer o uso criativo, intencional e sensível dos recursos pedagógicos disponíveis, de modo a atender às necessidades específicas desses estudantes. É fundamental que o ambiente de aprendizagem seja estruturado para oferecer estímulos significativos, capazes de despertar o interesse dos alunos e promover o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas. Para que a inclusão seja efetiva e não apenas um ideal teórico, é imprescindível que os professores estejam preparados, tanto do ponto de vista técnico quanto atitudinal, para reconhecer as singularidades dos estudantes com TEA e implementar práticas pedagógicas que favoreçam sua participação ativa no processo educacional.

3.2 Atendimento educacional especializado (AEE) e professores de apoio

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme definido no Art. 2º das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado¹⁸ (2009), tem como objetivo complementar a formação dos alunos com deficiências, disponibilizando recursos de acessibilidade e estratégias para eliminar barreiras que dificultem sua participação plena na sociedade e seu desenvolvimento educacional. O AEE é essencial para garantir que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências possam participar de forma igualitária no ambiente escolar, conforme previsto na legislação.

A Resolução nº 4 de 2009 do mesmo documento especifica que o professor do AEE deve ter formação inicial para a docência e, especialmente, formação específica em Educação Especial, sendo essa capacitação fundamental para que o docente possa atuar de forma eficaz no atendimento às necessidades individuais dos alunos com TEA. Suas atribuições incluem a organização dos atendimentos, o uso de tecnologias assistivas e a articulação de estratégias junto à equipe pedagógica e às famílias, sempre com o objetivo de promover a inclusão.

O AEE, especialmente na educação infantil, tem um papel crucial na intervenção precoce, conforme apontado por Dias (2019), visando otimizar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA, proporcionando a elas um ambiente adequado para a socialização e interação. O atendimento especializado não apenas favorece o desenvolvimento

¹⁸ O documento "Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 2009", elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), estabelece orientações para a implementação do atendimento educacional especializado nas escolas brasileiras, visando garantir que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação recebam o suporte necessário para uma educação inclusiva. Ele aborda a organização das salas de recursos, a formação de profissionais e a adaptação de currículos, assegurando que o AEE complemente o ensino regular de forma eficaz. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/resolucao-04-2009-diretrizes-operacionais-ae-educacao-basica/>

cognitivo, mas também a integração social, promovendo uma educação inclusiva desde os primeiros anos de vida.

As atividades realizadas no AEE diferem das desenvolvidas na sala de aula comum, uma vez que não substituem o processo de escolarização, mas o complementam e/ou suplementam, visando à promoção da autonomia e independência dos alunos, tanto no ambiente escolar quanto fora desse (Brasil, 2008, p. 10).

A inclusão efetiva exige um planejamento cuidadoso que leve em consideração não apenas o autismo, mas também outras condições associadas, como dislexia, TDAH, entre outras, que podem coexistir com o TEA. O ambiente escolar, por vezes barulhento e agitado, pode ser desafiador para alunos no espectro, exigindo a presença de um profissional capacitado para mediar essas situações e evitar o isolamento ou crises emocionais (Schwartzman, 2011) e o papel do professor de apoio é fundamental nesse contexto. Esse profissional não apenas auxilia na inclusão do aluno com TEA, mas também planeja e executa ações que visam à criação de um ambiente de aprendizagem mais seguro e inclusivo. A presença de um professor de apoio qualificado pode prevenir crises, promover um ensino mais individualizado e garantir que as necessidades específicas dos alunos com TEA sejam atendidas. Em última instância, essa atuação integrada é fundamental para garantir que os direitos dos alunos com TEA sejam respeitados e que eles tenham acesso a uma educação de qualidade (Mantoan, 2006).

Sob a perspectiva legal, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) dispõe acerca de profissionais especializados para atuar nesse cenário:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Não obstante, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) também trata do tema:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
XVII - oferta de profissionais de apoio escolar.

A legislação estabelece que o professor que atua com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve possuir habilidades e competências específicas para exercer essa

função de maneira eficaz. Isso ocorre porque o docente desempenha o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental que ele tenha pleno conhecimento das ferramentas e técnicas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula (Brasil, 2015). No entanto, como apontam Mantoan (2006) e Oliveira e Silva (2020), em muitos contextos locais, especialmente em cidades do interior, a formação específica dos professores para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é insuficiente ou inexistente. Apesar das diretrizes legais que estabelecem a necessidade de capacitação, observa-se uma lacuna entre o que é previsto na legislação e a realidade das práticas escolares, refletindo desigualdades no acesso à formação continuada e na implementação efetiva da educação inclusiva.

É importante destacar que, no contexto educacional, a contratação de mediadores para o atendimento de alunos com deficiência pode ser regulamentada por algumas normativas, mas é necessário considerar a qualificação desses profissionais. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garantam o direito à educação inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), elas não especificam detalhadamente quem deve atuar como mediador. No entanto, a Portaria MEC nº 1.275/2018 e as diretrizes de algumas redes de ensino, como o Plano Nacional de Educação (PNE), exigem que o atendimento especializado deve ser realizado por profissionais capacitados, como professores especializados ou mediadores. Ainda assim, as escolas, muitas vezes, não seguem essa recomendação, contratando estudantes sem a devida formação pedagógica, para desempenharem essas funções. Essa prática pode ser aceita como uma solução temporária, mas é fundamental que essa atuação seja supervisionada e orientada por profissionais com formação específica na área de educação especial, visando um melhor atendimento das necessidades dos alunos com deficiência. A lei nº 9.394/1996 permite o envolvimento de diferentes profissionais, mas é essencial que haja uma formação mínima e acompanhamento, de modo a evitar que a prática se torne um paliativo que não favorece o desenvolvimento integral do aluno.

Na cidade em que esta pesquisa foi realizada, no âmbito da rede municipal de ensino, os estudantes com deficiência, síndromes ou transtornos são, com frequência, acompanhados por mediadores. Esses mediadores, em geral, são discentes de cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento, bem como de cursos da área da saúde, como Enfermagem e Psicologia. Trata-se, portanto, de profissionais em formação inicial, ainda sem a qualificação plena para o exercício especializado da mediação escolar. Ao serem contratados, estes estagiários de inclusão ou monitores, muitas vezes não possuem conhecimentos prévios sobre as

especificidades do público com o qual irão atuar., Um exemplo disso, foi quando eu era estudante do curso de Pedagogia e fui contratado como estagiário pela Prefeitura para trabalhar como monitor de um estudante com TEA. Entretanto, eu ainda não possuía formação no curso sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Prefeitura não ofertou nenhuma capacitação para mim e os outros estagiários sobre o trabalho que deveríamos desenvolver. Em contrapartida, as escolas da rede estadual de ensino da cidade contratam profissionais já formados para desempenhar essa função.

O uso adequado de práticas pedagógicas distintas é fundamental para que o processo de inclusão e aprendizado dos alunos com TEA seja potencializado. Além disso, o professor precisa conhecer as necessidades e habilidades de cada aluno, de modo a adaptar suas estratégias e criar um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento educacional e pessoal (Oliveira; Amaral, 2018). Com esse apoio, os alunos com TEA podem alcançar maior independência e confiança, elementos essenciais para sua progressão acadêmica e integração social.

O desenvolvimento dessas competências específicas por parte dos professores é vital para garantir que o processo educacional seja verdadeiramente inclusivo, promovendo a igualdade de oportunidades e permitindo que os alunos com TEA desenvolvam o seu potencial.

Diante disso, é essencial compreender quais alunos têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme estabelecido pela legislação, o AEE é destinado exclusivamente a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, Decreto nº 7.611, 2011). Estudantes com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, transtorno de atenção e hiperatividade, ou aqueles com dificuldades de comportamento, como agressividade ou incapacidade de acompanhar o currículo escolar, não estão incluídos entre os públicos prioritários do AEE. No entanto, podem ser atendidos por outras políticas educacionais e pedagógicas específicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009), além da Lei nº 13.935/2019, que prevê a atuação de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Também são contemplados por ações pedagógicas individualizadas e intervenções previstas no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Historicamente, a educação especial foi responsável por atender a todos os estudantes com necessidades educacionais específicas. No entanto, a Política Nacional de Educação

Especial (Brasil, 2008) e normativas subsequentes, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, especificam, em seu Artigo 4º, quais são os estudantes elegíveis para esse tipo de atendimento especializado:

I – Estudantes com deficiência: aqueles que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações significativas no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometendo as relações sociais, a comunicação ou manifestando estereotípias motoras. Nesse grupo, incluem-se alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram um potencial elevado e envolvimento significativo em áreas do conhecimento humano, seja de forma isolada ou combinada, como nas áreas intelectual, de liderança, psicomotora, artística ou criativa (Brasil, 2009).

É importante destacar que a educação inclusiva difere da educação especial, pois enquanto a primeira visa garantir o direito de todos os estudantes de participarem do ensino regular de forma equitativa, independentemente de suas condições, a educação especial atua como modalidade de ensino que oferece suporte especializado, como o AEE, para que esses estudantes possam desenvolver plenamente suas potencialidades em contextos inclusivos (Mantoan, 2006).

Com essas alterações nas terminologias, os textos legais que regulam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passam a delimitar um grupo específico de alunos, destinando-se a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como o autismo) e altas habilidades/superdotação (Lei nº 13.146, 2015). Esse direito de frequentar o AEE está garantido por diversas legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura que pessoas com deficiência têm direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, com o apoio do AEE para complementar ou suplementar o ensino regular de acordo com suas necessidades específicas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) reforça o direito à educação inclusiva, determinando que o AEE deve ser oferecido apenas a alunos com deficiência. Essas leis garantem que o AEE seja um serviço pedagógico essencial para a participação plena e a aprendizagem desses alunos no ensino regular.

O AEE é estruturado como um serviço que complementa e/ou suplementa o ensino regular, sem substituir o processo de escolarização (Lei nº 13.146, 2015). Nesse contexto, o AEE se configura como um serviço pedagógico que oferece recursos de acessibilidade,

promovendo a participação e aprendizagem dos alunos elegíveis no ensino regular (Brasil, Decreto nº 7.611, 2011). Um aspecto relevante a ser considerado diz respeito ao local de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para esclarecer essa questão, é fundamental recorrer aos documentos normativos que regulamentam a educação inclusiva no Brasil.

De acordo com o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

O AEE é realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Esse trecho enfatiza que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve, preferencialmente, ser realizado na sala de recursos multifuncionais da escola onde o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação está matriculado (Brasil, Decreto nº 7.611, 2011). A proximidade física entre o professor do AEE e os professores do ensino regular facilita uma colaboração eficaz, beneficiando o processo de aprendizagem do aluno (Brasil, Decreto nº 7.611, 2011). Com essa integração, o professor do AEE pode monitorar e ajustar a aplicação dos recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários, além de apoiar o professor do ensino regular na implementação das estratégias adequadas para promover a aprendizagem do aluno.

O Decreto nº 7.611/2011, em seu Artigo 30, define os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, ressaltando a sua função essencial no contexto da educação inclusiva:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Em suma, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar, oferecendo suporte pedagógico específico para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 13.146, 2015). No entanto, para garantir uma inclusão efetiva, é necessário compreender e enfrentar os desafios que ainda

persistem no ambiente escolar. Dessa forma, a próxima parte deste capítulo abordará as barreiras e os desafios enfrentados por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica, destacando aspectos estruturais, pedagógicos e atitudinais que impactam sua experiência educacional.

3.3 Desafios e barreiras enfrentadas por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação básica

A adaptação ao novo contexto escolar representa um processo de mudança, que envolve a saída do ambiente familiar e a inserção em um novo espaço, como a escola, um ambiente desconhecido para a criança, podendo gerar medo e insegurança. Isso é especialmente verdade para crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que têm dificuldades de sair de suas rotinas e lidar com novidades.

Embora existam legislações e políticas de inclusão em vigor, muitas instituições de ensino ainda não estão preparadas para acolher adequadamente esses alunos. Em diversas situações, é o estudante que precisa se adaptar à estrutura da escola, ao invés de a escola se moldar às necessidades específicas do aluno neurodivergente¹⁹. Como destaca Dias (2019, p. 126), o ingresso de estudantes com TEA em escolas regulares "não é tarefa fácil, devido às especificidades que apresentam, tais como dificuldades na comunicação, interação social e desenvolvimento de modo geral". Assim, o aluno se depara com uma dupla barreira: o desafio de enfrentar um ambiente completamente novo e, simultaneamente, a exigência de se ajustar de maneira forçada a um contexto que, frequentemente, não é compatível com suas necessidades.

No que diz respeito aos obstáculos enfrentados por crianças autistas no processo de inclusão escolar, Montenegro, Celeri e Casella ressaltam que a maior dificuldade reside justamente na efetivação dessa inclusão. Segundo os autores, "inclusão vai muito além da construção de uma rampa de acesso na calçada ou na entrada de um edifício. Ela engloba não apenas as atividades pedagógicas, mas também as interações sociais e atividades recreativas" (2018, p. 91).

¹⁹ O termo neurodivergente refere-se a indivíduos cujos cérebros funcionam de maneira diferente do que é considerado típico ou normativo. Esse conceito inclui uma variedade de condições neurológicas, como autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outras. A ideia de neurodivergência busca valorizar a diversidade neurológica e propõe que as diferenças cognitivas não devem ser vistas como deficiências, mas sim como variações naturais da experiência humana. O termo é amplamente utilizado no movimento da neurodiversidade, que promove a inclusão e aceitação das diferenças neurológicas na sociedade. Singer, J. (1999, p. 6)

Diante desse cenário, a atuação dos profissionais da educação deve ser direcionada para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA, conforme defendido por autores como Dias:

[...] baseada na compreensão do que precisa e pode ser trabalhado em sala, a observação do comportamento (tanto da criança com autismo, quanto das outras crianças ao se relacionarem com ele) e a criatividade para propor atividades que integrem as crianças [...]. (2019, p. 127).

No contexto escolar, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam desafios específicos no processo de aprendizagem, uma vez que suas necessidades e modos de aprender são distintos daqueles observados em crianças neurotípicas. Entre os obstáculos enfrentados, destacam-se questões relacionadas à inclusão escolar, acessibilidade e adaptação do ambiente educacional, que muitas vezes não estão adequadamente estruturados para atender às particularidades dos alunos neurotípicos. A carência de formação especializada, materiais pedagógicos adequados, uma estrutura que favoreça a inclusão e a implementação de abordagens didáticas adaptadas a essas necessidades configura-se como uma barreira substancial no processo de ensino-aprendizagem, comprometendo o pleno desenvolvimento desses estudantes (Mantoan, 2006).

Nesse contexto, o termo "barreiras" refere-se a qualquer fator que restrinja ou limite o acesso ou a participação plena de crianças com TEA. Essas barreiras podem ser tanto concretas quanto abstratas (Mantoan, 2015). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu Art. 3º, inciso I, define "barreira" como:

(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (...). (Brasil, 2015).

Essa legislação classifica os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência em diferentes categorias, tais como: urbanísticos, que se referem a barreiras físicas no ambiente urbano e à falta de acessibilidade em espaços públicos e privados, dificultando o acesso e a mobilidade; modernos e relacionados aos transportes, que envolvem a inadequação dos sistemas de transporte público e privado, além da falta de infraestrutura que permita a mobilidade plena; comunicacionais, que dizem respeito à dificuldade de acesso à informação e à comunicação devido à ausência de recursos de acessibilidade, como legendas, intérpretes de libras ou materiais adaptados; informacionais, que se referem à falta de acesso a dados, conteúdo e informações em formatos adequados, como textos em braille ou conteúdo digital

acessível; atitudinais, que envolvem comportamentos e atitudes discriminatórias ou preconceituosas que excluem ou marginalizam pessoas com deficiência, impedindo sua plena participação na sociedade; e tecnológicos, que estão relacionados ao uso de tecnologias inadequadas ou a falta de recursos tecnológicos que dificultam a inclusão digital e o acesso a ferramentas que possibilitem a aprendizagem e a comunicação (Brasil, 2015).

É essencial debater tais dificuldades sempre que um aluno com deficiência ou com TEA encontra impedimentos para acessar serviços ou recursos de maneira equitativa em relação aos demais colegas (Mantoan, 2006). Essas limitações surgem de diversas formas, como a seletividade alimentar ou a ausência de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos surdos. No caso de crianças no espectro autista, pode haver a necessidade de suporte adicional para realizar atividades que outras crianças executam com mais facilidade.

Portanto, o grande desafio é a necessidade de investimentos significativos, pesquisas aprofundadas e destinação adequada de recursos para eliminar os entraves que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Para que isso ocorra, é fundamental identificar de forma precisa os momentos e estratégias mais eficazes para superar essas dificuldades, o que exige políticas públicas de inclusão que sejam realmente efetivas (Mantoan, 2015). Essas políticas devem ir além do discurso teórico e se materializar em ações concretas, garantindo investimentos em materiais pedagógicos acessíveis, alimentação adequada, equipes multidisciplinares capacitadas e formação continuada para os professores. Só assim será possível minimizar as barreiras descritas na legislação e favorecer a inclusão plena desses alunos no ambiente escolar.

Os desafios enfrentados para a inclusão escolar dos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica são complexos e abrangem aspectos relacionados à socialização, comunicação, comportamento e adaptação curricular, uma vez que, muitas vezes, o ensino tradicional não considera as particularidades desse público. A falta de preparação adequada dos professores e a carência de recursos pedagógicos inclusivos representam entraves significativos para a aprendizagem e a integração desses alunos. Diante dessas dificuldades, é essencial aprofundar a análise sobre os desafios específicos no processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA, etapa fundamental no desenvolvimento educacional. Esse próximo tópico será explorado a seguir, trazendo à tona as complexidades e demandas desse contexto, bem como as práticas pedagógicas e tecnológicas que podem facilitar esse processo além de descrever a criança protagonista deste estudo.

CAPÍTULO 4

ENTRE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES: EXPLORANDO O CAMINHO DA PESQUISA NA MINHA PRÁTICA AUTOETNOGRÁFICA E A COMPREENSÃO DA CRIANÇA PROTAGONISTA DESTE ESTUDO

A metodologia deste estudo se caracterizou como abordagem qualitativa de uma perspectiva de etnografia com viés autoetnográfico. Para Flick (2013, p. 89), “a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria”. Ainda na visão de Flick, esta abordagem permite descobrir novos aspectos da situação estudada:

Em muitos casos as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas. (2013, p. 23)

A abordagem qualitativa é uma metodologia de pesquisa utilizada em diversas áreas, como ciências sociais, humanidades, educação e outras, que se concentra na compreensão profunda e na interpretação dos fenômenos estudados. Ao contrário da abordagem quantitativa, que se baseia em números e estatísticas, a abordagem qualitativa busca explorar e descrever a complexidade e as nuances dos contextos e experiências humanas (Minayo, 2014). Segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 32), ela pode ser representada por cinco características básicas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas atribuem às coisas é foco especial de atenção;
5. A análise dos dados segue um processo indutivo.

Essa abordagem é geralmente escolhida para explorar questões complexas e compreender experiências humanas em profundidade, como foi o caso desta pesquisa sobre a alfabetização de uma criança autista, em que pretendíamos captar a diversidade e a subjetividade nos contextos de pesquisa.

Segundo Mattos (2004, p. 5), a etnografia no contexto educacional apresenta quatro características principais: (1) foco nas performances naturais da fala; (2) consideração das

entidades sociais e culturais como sistemas; (3) atenção ao significado social da fala; e (4) perspectiva dos atores engajados na ação social.

Na presente pesquisa, a etnografia se constituiu como uma abordagem naturalística²⁰ aplicada ao estudo da alfabetização de uma criança autista. Isso permitiu a descrição e análise de situações concretas por meio da observação direta. Etnografia, em sua essência, significa “escrever sobre os outros”, proporcionando uma análise detalhada de práticas sociais e culturais (Bogdan & Biklen, 1982, p. 29).

Por lidar com um caso específico e analisar como ocorre a interação entre pesquisador e pesquisado, este estudo também apresenta um viés autoetnográfico. Isso se justifica pelo envolvimento direto do pesquisador, que atuou como observador-participante, inserido no contexto investigado.

Dentro da perspectiva qualitativa, os estudos autoetnográficos são abordagens críticas que conectam experiências individuais a questões culturais mais amplas. Segundo Ellis, Adams e Bochner (Cano; Opazo, 2004, p. 149), a autoetnografia enfatiza a valorização da experiência do pesquisador, utilizando-a para compreender aspectos do contexto ao qual ele pertence.

Motta e Barros (2015) destacam que a autoetnografia surgiu nos anos 1980 como uma metodologia que combina autobiografia e etnografia, revelando o conhecimento de dentro do fenômeno. Ellis e Bochner (2000) descrevem a autoetnografia como uma pesquisa narrativa que utiliza experiências pessoais para engajar o leitor, conectando-as a questões socioculturais mais amplas. Esse processo envolve três etapas principais: exploração do “eu”; reflexão crítica; e escrita narrativa, que pode ser evocativa ou analítica.

A autoetnografia se destaca por permitir uma profundidade reflexiva que metodologias tradicionais nem sempre alcançam. O pesquisador não apenas observa, mas vive o fenômeno, identificando nuances que podem passar despercebidas. Além disso, ao narrar suas experiências de forma crítica, ele convida o leitor a engajar-se emocionalmente com o estudo (Ellis & Bochner, 2000).

Por fim, a autoetnografia representa uma metodologia robusta que desafia as fronteiras entre o pessoal e o cultural, reconhecendo o papel ativo do pesquisador na produção de conhecimento. Ela combina subjetividade e rigor acadêmico, oferecendo novas possibilidades

²⁰ A abordagem naturalística refere-se a uma perspectiva metodológica de pesquisa em que os fenômenos são estudados em seu contexto natural, sem manipulação ou controle externo. Essa abordagem é comum em estudos qualitativos, como na etnografia, onde o pesquisador observa e interage com os participantes no ambiente em que eles naturalmente se encontram, buscando compreender os fenômenos de maneira holística e contextualizada. O objetivo é capturar a complexidade e a riqueza das experiências humanas em seu contexto natural, respeitando a perspectiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1982).

para a compreensão de fenômenos complexos e para a integração da experiência vivida na pesquisa acadêmica.

Após a discussão sobre a aplicabilidade da etnografia com viés autoetnográfico nesta dissertação, passa-se à apresentação da criança que constitui o objeto de estudo, com base nas informações obtidas por meio da entrevista realizada com sua mãe. Além disso, serão detalhados o espaço em que as aulas domiciliares ocorrem, bem como descritas as atividades desenvolvidas durante o processo de ensino.

4.1 Conhecendo João por meio da convivência, entrevista e diálogo com a mãe

Retomando o que foi dito na introdução, conheci o João em 2019, quando era estudante de Pedagogia e fui contratado como seu monitor de apoio na escola particular em que ele estava no segundo período da educação infantil. Desde então, venho trabalhando continuamente com ele, sendo que, desde 2020, o atendo em casa com aulas particulares.

Com 11 anos de idade e no 5º ano do ensino fundamental 1, João já passou por 5 escolas (2 públicas e 3 particulares) e é preciso ressaltar que as transferências escolares não se deveram a mudanças de residência, mas a tentativas de seus pais de encontrarem uma escola que conseguisse ensinar o João, respeitando suas necessidades e características. Preocupados com a formação escolar de João, a família me contratou para as aulas particulares que acontecem quatro vezes na semana com duração de uma hora e trinta minutos por dia, totalizando a carga horária de seis horas semanais. Os dias da semana foram estabelecidos pelos responsáveis devido a outras atividades²¹ que o mesmo realiza em outros dias e horários.

Com o objetivo de atender às especificidades de uma pesquisa de natureza qualitativa e em consonância com os princípios da autoetnografia, foi realizada uma entrevista gravada em áudio com a mãe de João, com a finalidade de obter um conhecimento mais aprofundado sobre o participante. A entrevista ocorreu no dia 17 de outubro de 2024, no período da tarde, com duração aproximada de uma hora, a partir de algumas perguntas semi-estruturadas, e, após a coleta dos dados, as gravações foram transcritas para contribuir com as informações fornecidas pela mãe de João, visando enriquecer o desenvolvimento desta dissertação.

Para Fraser e Gondim (2004, p. 139), a entrevista é uma "[...] forma de interação social que enfatiza o uso da palavra, símbolos e signos, fundamentais nas relações humanas, através das quais os atores sociais constroem e buscam atribuir significado à realidade que os cerca."

²¹ João, até a data desta pesquisa, realiza atividades de ensino nas áreas de música, inglês, atendimento psicopedagógico e também presta atendimento na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade.

Ao realizar a entrevista com a mãe da criança, pretendo, assim, obter informações sobre as características de João, dados sobre a sua trajetória escolar e expectativas da mãe a respeito da escolarização de João e, especialmente, em relação à aquisição da leitura e da escrita.

A entrevista realizada forneceu uma visão rica e detalhada da trajetória de vida de João, desde o nascimento até o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo as várias terapias e instituições de ensino que participaram de seu desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner (1996), é fundamental compreender o desenvolvimento humano como um processo ecossistêmico, no qual o indivíduo é influenciado por múltiplos contextos. Dessa forma, a entrevista revelou não apenas aspectos relacionados à saúde de João, mas também à sua interação com o ambiente familiar, escolar e terapêutico, destacando a importância do apoio contínuo e das intervenções adequadas em cada fase de sua vida. A primeira questão tratou do nascimento de João e das circunstâncias que levaram ao diagnóstico de TEA, oferecendo uma visão abrangente sobre as dificuldades e os desafios enfrentados pela família ao longo do tempo.

De acordo com o relato materno, o nascimento de João ocorreu dentro da normalidade, sem complicações ou alterações significativas. A mãe já havia passado por uma experiência prévia de maternidade com seu filho mais velho, neurotípico, que possui uma diferença de idade de seis anos em relação a João. Este, por sua vez, é o segundo filho e nasceu por parto normal, com 40 semanas de gestação, chorando ao nascer e com um índice de Apgar²² entre 9 e 10. Não havia, naquele momento, qualquer sinal associado ao autismo. A única condição identificada foi o pé torto congênito, algo que também estava presente no histórico do pai de João. Inicialmente, a preocupação da família concentrou-se exclusivamente nessa questão ortopédica, que foi tratada com gesso no primeiro mês de vida e, posteriormente, com o uso de órteses até os dois anos de idade. Apesar disso, o desenvolvimento motor de João não foi prejudicado, e ele começou a andar aos 13 meses.

A mãe também destacou que, durante os primeiros meses, João era um bebê tranquilo, dormia por longos períodos e raramente chorava. Entretanto, com o passar do tempo, ela começou a perceber alguns comportamentos atípicos, como a ausência de contato visual consistente e a falta de desenvolvimento da linguagem oral. Ainda que não tivesse plena consciência do que esses sinais poderiam indicar, a mãe relata que, intuitivamente, buscava estimular o contato visual por meio de brincadeiras. Contudo, foi apenas por volta de um ano

²² A escala de Apgar, desenvolvida pela Dra. Virginia Apgar em 1952, avalia a condição física do recém-nascido logo após o parto, considerando cinco critérios: frequência cardíaca, respiração, tônus muscular, resposta a estímulos e cor da pele. A pontuação varia de 0 a 10, sendo 7 a 10 considerado normal, e valores mais baixos indicam a necessidade de intervenções médicas imediatas.

de idade que a ausência de fala tornou-se uma preocupação evidente. João não verbalizava, embora fosse capaz de se locomover e atender às suas necessidades de forma independente, como pegar alimentos por conta própria.

Esses comportamentos, inicialmente percebidos como peculiaridades individuais, foram posteriormente identificados como sinais precoces de autismo, especialmente quando associados ao atraso na fala e à dificuldade em estabelecer interações sociais complexas. A narrativa da mãe de João evidencia a evolução das percepções familiares sobre seus comportamentos, refletindo o processo de reconhecimento desses sinais e como eles contribuíram para a busca de um diagnóstico mais preciso.

Procurei compreender quais terapias e atividades extracurriculares João realizou ou realizava naquele momento. Sobre isso, a mãe relatou que, aos 1 ano e 10 meses, João foi levado ao pediatra, que levantou a hipótese de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O médico indicou que João poderia estar no espectro, mas destacou que a posição exata dentro dele só poderia ser definida com o tempo. Ainda nessa consulta, João foi encaminhado para um neurologista em Belo Horizonte, o que deu início a uma série de exames, incluindo ressonância magnética e testes de audição. Paralelamente, antes mesmo do fechamento do diagnóstico, o neurologista recomendou o início de terapias como terapia ocupacional e fonoaudiologia, que começaram quando João completou 2 anos de idade.

Nesse período, João também foi encaminhado para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais²³ (APAE), onde iniciou acompanhamento psicopedagógico. As intervenções terapêuticas, combinadas com atividades escolares, marcaram sua rotina de forma intensa desde os 2 anos de idade. Em relação à escolarização, João ingressou na creche ainda aos 1 ano e meio e, aos 2 anos, foi matriculado numa escola particular, onde permaneceu até os 6 anos. Durante esse período, enfrentou desafios relacionados ao acesso a um professor de apoio, necessidade que não foi atendida pela instituição. Assim, ao final do período nesta escola, houve a troca para outra escola, particular retornando ao segundo período da Educação Infantil.

Com a pandemia de Covid-19, em 2020, as terapias passaram a ser realizadas em casa, em conformidade com as restrições sanitárias, eu mantive minhas atividades pedagógicas com João. Durante esse período, a mãe percebeu as dificuldades de adaptação de João ao ensino remoto, considerando-o pouco adequado para ele e para outros estudantes. Em 2021, João foi

²³ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1954 no Brasil, que tem como objetivo promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla, em todas as fases da vida. Atua nas áreas de educação, saúde, assistência social e defesa de direitos, com foco na inclusão social e na melhoria da qualidade de vida desses indivíduos.

transferido para uma escola pública, onde permaneceu até 2023, exceto por um breve retorno à escola particular que já havia frequentado em 2023. Em 2024, voltou a frequentar outra escola pública.

A trajetória de João evidencia uma rotina marcada por múltiplas intervenções terapêuticas (fonoaudiologia, neurologia, aula de música, natação, etc) e mudanças escolares refletindo os desafios enfrentados pela família na busca por recursos adequados para seu desenvolvimento.

Questionei a mãe de João sobre quais atividades extracurriculares ela considerava mais importantes e por quê. Em resposta, ela afirmou que, para ela, *“a mais importante é sempre a atual, ou seja, aquela que está apresentando resultados positivos no momento”*. Nesse contexto, ela destacou que, durante um período, a primeira escola particular foi especialmente relevante para João. Segundo ela, essa escola oferecia um ambiente favorável, incluindo um parquinho com areia, que proporcionava oportunidades para interação com outras crianças. Além disso, a instituição demonstrou algum esforço inicial para incluir João, desde que isso não gerasse custos elevados. No entanto, a mãe relatou que, quando João passou a demandar a presença de um professor de apoio em tempo integral, os custos associados à sua permanência na escola se elevaram. Nesse momento, ela percebeu o que descreveu como uma *“forma velada de exclusão”*, mencionando uma expressão utilizada por uma advogada local sobre essa situação: *“a escola força a saída”*. Embora não houvesse expulsão formal, a mãe notou mudanças no tratamento da escola com a criança, como a falta de cordialidade por parte dos funcionários, gerando a sensação de que ela e o filho não eram mais bem-vindos. Esse tipo de exclusão, segundo a mãe, ocorre tanto em escolas públicas quanto privadas, evidenciando as dificuldades enfrentadas por famílias de crianças autistas no sistema educacional.

Sobre as vivências e trajetórias escolares de João, a mãe relatou que, após o período inicial na primeira escola, ele foi transferido para uma escola particular. Ela destacou que, nessas instituições, quando há um professor de apoio qualificado, o desenvolvimento do estudante tende a ser mais eficaz. No entanto, observou que, muitas vezes, a responsabilidade pela aprendizagem de João era inteiramente transferida para o professor de apoio, sendo fundamental que este fosse competente para garantir um bom desempenho.

Em um momento seguinte João foi matriculado em uma escola pública, onde surgiram novos desafios. Segundo a mãe, o principal problema na escola pública é que o número de professores de apoio é limitado, com no máximo um profissional para atender até três estudantes. Essa situação pode ser problemática, especialmente quando os estudantes possuem

necessidades de atendimento intensivo, como no caso de dois autistas com grau severo que João encontrou na primeira escola pública que frequentou. Nessa circunstância, os alunos não conseguiam realizar atividades juntos, pois o professor de apoio precisava dividir sua atenção, o que, em alguns casos, gerava situações de risco à integridade física dos estudantes. Para a mãe, essa é uma questão que deveria ser amplamente discutida na educação, considerando as necessidades individuais de cada criança e a capacidade da escola de atender adequadamente.

Diante dessas dificuldades, a mãe relatou que a escola pública, de maneira indireta, acabou por dificultar a permanência de João, o que levou a família a buscar novamente uma instituição de ensino particular. Inicialmente, ela percebeu que a família era tratada como cliente, com maior receptividade. No entanto, essa postura mudou quando solicitou adaptações na rotina de João, propondo atividades diferenciadas que atendessem às suas necessidades e preferências.

Como exemplo, a mãe mencionou um episódio em que solicitou que João pudesse participar de uma atividade de natação em um dia não previsto no cronograma da escola. Apesar de apresentar justificativas fundamentadas sobre a importância dessa prática para o bem-estar do filho, a instituição negou o pedido. Além disso, ao tentar dialogar com a direção sobre a necessidade de ajustes na rotina escolar de João, sentiu que sua demanda não foi considerada e que a escola não demonstrou disponibilidade para atender às necessidades do aluno. Diante dessa experiência, interpretou a postura da escola como um sinal de resistência em promover a inclusão efetiva de João.

Atualmente, João frequenta uma escola pública que a mãe considera inclusiva por natureza. Essa instituição, ao contrário das escolas particulares focadas em resultados acadêmicos, como aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio²⁴ (ENEM) ou em colégios de prestígio, valoriza a inclusão como parte central de seu trabalho educacional. Na escola em que estava no momento desta pesquisa, João estudava com duas colegas com deficiência intelectual, o que, segundo a mãe, vinha contribuindo positivamente para o desenvolvimento dele. Ainda assim, ela reconhece que a eficácia dessa dinâmica depende da situação específica de cada estudante.

²⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes ao término da educação básica. Além de ser utilizado como mecanismo de acesso ao ensino superior em instituições públicas e privadas, também serve como critério para obtenção de bolsas de estudo, financiamento estudantil e certificação do ensino médio.

Essa trajetória, embora específica sobre a história de vida de João, pode ser vivenciada por outras famílias de crianças autistas em busca de um ambiente escolar que atenda às necessidades de seus filhos e promovam seu desenvolvimento de forma plena e inclusiva.

Em relação às expectativas sobre a escolarização de João, a mãe respondeu que espera que ele adquira competências básicas e essenciais para viver em sociedade, como a capacidade de realizar tarefas do cotidiano com independência, tais como ir ao supermercado, fazer compras, pagar, receber troco, compreender e utilizar horários corretamente. Além disso, destacou a importância de aprender a ler e escrever, habilidades consideradas fundamentais.

A mãe também enfatizou a relevância de introduzir um currículo funcional que inclua aprendizagens práticas, como cozinhar, arrumar a casa e executar outras atividades que contribuam para sua autonomia. Paralelamente, ressaltou a importância de melhorar sua socialização e comportamento, incluindo a compreensão dos sentimentos alheios, o controle da agressividade e a adequação às normas de convivência social.

Para ela, a escola não deve ser apenas um espaço para o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também um ambiente que promova o desenvolvimento de habilidades sociais, auxiliando João a interagir, compreender e conviver com outras pessoas de maneira harmoniosa e socialmente adequada.

Ao questioná-la sobre quais recursos a escola poderia ou deveria oferecer para melhorar o processo de aprendizagem de João, a mãe sugeriu a ampliação de atividades relacionadas à Educação Física, destacando a importância do acesso a recursos como a piscina. Ela ressaltou que, na escola particular que João frequentou, havia piscina, o que proporcionava benefícios significativos, especialmente devido à relação positiva que muitos autistas possuem com a água. Segundo ela, o contato com a água promove calma e bem-estar, tornando-se uma atividade essencial para o desenvolvimento de João. Além disso, enfatizou a necessidade de mais esportes e atividades físicas nas escolas públicas, considerando que há muita carência de recursos nessa área.

Ao questioná-la sobre aspectos positivos que as escolas ou alguma delas proporcionaram durante a trajetória de João, a mãe destacou que, em diferentes momentos, cada instituição teve sua utilidade e contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento dele. Ela reconheceu que, até certo ponto, todas as escolas se esforçaram para promover a inclusão, embora com limitações.

A mãe observou que, nas escolas particulares, a inclusão muitas vezes está condicionada a custos mais baixos, o que impacta diretamente na formação e na qualidade do trabalho dos

professores de apoio. Segundo ela, se o professor de apoio não possui formação adequada ou habilidade para lidar com crianças autistas, o processo educativo pode ser significativamente prejudicado.

Uma pesquisa que corrobora a afirmação de que a falta de formação adequada do professor de apoio compromete significativamente o processo educativo de crianças autistas é o estudo de Paula e Peixoto (2019). Eles destacam que muitos professores enfrentam dificuldades para incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula devido à ausência de formação específica, tanto na formação inicial quanto na continuada. Essa lacuna formativa gera insegurança e limita a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas (Paula; Peixoto, 2019)

Além disso, uma pesquisa realizada por Guimarães et al. (2023) aponta que a formação inicial e continuada dos professores, com atualizações constantes e materiais pedagógicos apropriados, contribui significativamente para a efetiva inclusão de alunos com TEA. O estudo ressalta que a capacitação especializada é essencial para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e promover um ambiente educacional inclusivo (Guimarães; Pereira; Silva, 2023)

Esses estudos evidenciam a importância de investir na formação específica dos professores de apoio para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para alunos com TEA.

Entre os aspectos positivos, ela mencionou que uma das escolas ajudou João em questões relacionadas ao transtorno sensorial, especialmente ao disponibilizar um parquinho de areia, que promovia estímulos sensoriais importantes. Ela também ressaltou que, em determinados momentos, João acompanhava as atividades escolares, observando e imitando os colegas, o que representava um progresso relevante.

Nesse contexto, a mãe enfatizou o papel essencial do professor de apoio como mediador no processo de interação entre o aluno autista e seus colegas. Segundo Oliveira (2017), essa mediação é fundamental para que o estudante autista possa observar, imitar comportamentos típicos e participar de interações sociais. Contudo, alertou que, se o aluno for isolado ou excluído das dinâmicas sociais, não haverá ganhos significativos em termos de desenvolvimento e inclusão.

Ao questioná-la sobre o processo de alfabetização de João e sobre recursos que poderiam ser utilizados pela escola para aprimorar esse processo, a mãe destacou que a trajetória foi marcada por esforço e dedicação intensos, tanto da família quanto dos profissionais envolvidos. Ela mencionou que, apesar de João ser um menino com diagnóstico de nível 2 do

espectro autista, que apresenta limitações como falta de interação, ausência de respostas a perguntas e dificuldade em formular frases completas (com predomínio de ecolalia e palavras soltas), ele conseguiu avançar bastante em seu processo de alfabetização. Esse resultado surpreendeu muitos, inclusive a atual equipe escolar e o professor de apoio, que inicialmente acreditavam que o nível de dificuldade de João impediria sua alfabetização.

A mãe enfatizou que os avanços de João no processo de alfabetização foram resultado do trabalho persistente realizado em um contexto individualizado, como aulas particulares e acompanhamento direto de professores de apoio. Segundo ela, dentro de uma sala de aula com 20 estudantes, seria quase impossível que João, com suas características, fosse alfabetizado devido à dispersão e à falta de atenção especializada. Por isso, ela apontou que o processo de alfabetização deve envolver estratégias individuais e o uso de recursos tecnológicos. Essa perspectiva dialoga com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968), que defende a adaptação do ensino às estruturas cognitivas do aluno, favorecendo o uso de recursos que possibilitem uma aprendizagem mais personalizada e eficaz, como é o caso das tecnologias educacionais aplicadas à alfabetização.

Entre os recursos mencionados, destacou o uso de aplicativos educativos, como o “Silabando” e o “Ler e Contar”, que, além de funcionarem como ferramentas pedagógicas, também eram utilizados por João em momentos de lazer, configurando-se como uma forma lúdica de aprendizado. Assim, ela reforçou que os progressos na alfabetização de João foram alcançados graças a uma combinação de insistência, trabalho árduo, recursos tecnológicos atraentes e apoio contínuo, fatores que chamaram e mantiveram sua atenção ao longo do processo.

Quando questionada sobre as expectativas em relação à alfabetização de João, a mãe destacou a importância de reconhecer os limites da criança, mas também de trabalhar para alcançar seu potencial máximo. Ela salientou que o objetivo principal é o desenvolvimento de uma linguagem funcional, que permita a João realizar atividades práticas do cotidiano. Entre essas habilidades, mencionou a capacidade de ler textos breves com compreensão e de aplicar esse conhecimento em situações reais, como interpretar panfletos de supermercado, identificar preços e realizar cálculos matemáticos simples a partir dessas informações.

Além disso, ressaltou a relevância do trabalho com gêneros textuais na escola, conduzido pela professora de apoio, como uma estratégia eficaz para promover habilidades práticas. Outro ponto abordado foi a necessidade de João aprimorar sua capacidade de comunicação, como formular perguntas, responder adequadamente e participar minimamente

de conversas. Dessa forma, a mãe espera que o processo de alfabetização contribua para a construção de uma linguagem mais funcional, permitindo a João maior autonomia e interação em situações da vida cotidiana.

Para encerrar a entrevista, foi solicitado que ela compartilhasse qualquer consideração final de incentivo a outros pais de crianças com TEA, ao que respondeu com um apelo enfático por união e compromisso. Segundo ela, o apelo que fica é:

“É, de incentivo, acho que é isso, que vale a pena acreditar, né? A gente tem que acreditar, não tem saída. A escola tem que acreditar, as famílias têm que acreditar na criança e tem que tentar desenvolver o máximo possível, né? Eu acho que tem que estar todo mundo de mão dada e com muita vontade. A escola, a família, os terapeutas, quem auxilia a criança, tem que trabalhar junto, porque não tem outra saída, né? Se você vai na escola, você vai ver que o número de autistas só aumenta e de níveis variados, né? Você vai encontrar crianças diferentes. Então, tem criança que tem altas habilidades, mas que tem um comportamento muito difícil. Então, nada é fácil quando se trata de ideia, mas não dá para desistir. Nós não temos saída. Não dá para a sociedade devolver para os pais e para a APAE, né? Porque eles são muitos. A APAE já não está dando conta, né? E não é assim que se promove a inclusão. Então, não tem saída. Tem que arregaçar as mangas e todo mundo trabalhar junto, né?”. (Entrevista concedida ao autor, 2024).

É fundamental acreditar no potencial da criança e buscar desenvolver ao máximo suas capacidades. Essa crença deve ser compartilhada pela escola, pela família e por todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e cuidado, como terapeutas e professores de apoio.

Ela destacou que esse trabalho em conjunto é indispensável, considerando o aumento do número de crianças autistas nas escolas, com diferentes níveis de necessidades. Reconheceu também a diversidade do espectro, que inclui desde crianças com altas habilidades, mas com comportamentos desafiadores, até aquelas com maior necessidade de suporte.

A entrevistada ressaltou que, embora o desafio seja grande, desistir não é uma opção. Para ela, a inclusão verdadeira não pode ser responsabilidade apenas dos pais ou de instituições como a APAE, que já enfrentam limitações para atender a demanda crescente. Por isso, reforçou a necessidade de um esforço conjunto, em que todos os envolvidos estejam comprometidos, trabalhando em parceria para garantir o direito à educação inclusiva.

Dado o contato previamente estabelecido com João e sua família, propusemos demonstrar o desenvolvimento do trabalho de alfabetização e letramento realizado com ele. O objetivo é apresentar o ambiente em que as aulas domiciliares ocorrem e identificar o processo de interação de João durante a realização das atividades, conforme será detalhado nas seções a seguir.

4.2 Uma análise do espaço de aprendizagem de João

Durante a pandemia da Covid-19, em que o ensino presencial não era uma possibilidade, as atividades educativas ocorreram de forma remota. Embora tal cenário tenha apresentado desafiador para a educação regular, as dificuldades tornaram-se ainda mais pronunciadas no caso de crianças da educação especial, especialmente as diagnosticadas com autismo, o que ficou evidente também no ensino domiciliar, foco desta pesquisa.

Frente a esse cenário, os pais de João tomaram a decisão de adaptar o escritório de casa, um espaço inicialmente destinado às aulas ministradas por ambos, professores universitários. O ambiente foi reformado para se assemelhar a uma sala de aula convencional, com a inserção de mobílias apropriadas, uma lousa na parede e uma escrivaninha, transformando o local em um ambiente de ensino familiar e organizado.

A seguir, apresento um registro visual de um dos momentos das aulas realizadas nesse espaço adaptado²⁵, evidenciando as características do ambiente e a interação de João com seu professor.



Imagem 1: Escritório na casa da família onde aconteciam os atendimentos de apoio escolar

²⁵ A sala de aula de João encontra-se devidamente adaptada, com materiais organizados para atender às suas necessidades específicas. Embora a imagem possa transmitir a impressão de poluição visual, tal aspecto se deve a uma circunstância pontual registrada no dia da fotografia, quando estava sendo realizada a retirada de livros do ambiente. Ressalta-se, contudo, que esse fator nunca interferiu na atenção ou concentração de João durante as aulas. Ainda assim, reconhece-se que ambientes organizados e com menos estímulos visuais tendem a favorecer o foco e a aprendizagem de alunos com TEA.

No início das aulas domiciliares, João apresentou certa resistência em se concentrar por uma hora e meia dentro de sua própria casa, especialmente por estar habituado a atividades de lazer como o uso do celular, brincar com *slime*,²⁶ nadar na piscina e pular em um pula-pula que os pais haviam adquirido para ele. Vale destacar que a escolha do pula-pula foi inspirada em um equipamento presente na escola particular de Viçosa-MG, onde João estudava antes da pandemia. Na escola, ele demonstrava preferência pelas atividades de natação e de brincadeiras no pula-pula.

A imagem retrata um ambiente domiciliar adaptado pelos pais de João com o intuito de apoiar suas aulas de reforço escolar, considerando suas necessidades como criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora o espaço não tenha sido planejado originalmente para fins educacionais, nele foram incorporados recursos pedagógicos como tabelas de multiplicação, figuras geométricas nas paredes e um quadro de rotina. Esses elementos, ainda que inseridos em um contexto doméstico que também é utilizado para o trabalho dos responsáveis, demonstram uma tentativa de oferecer estímulos visuais que favoreçam o processo de aprendizagem. Tal estratégia encontra respaldo em Schopler, Mesibov e Hearsey (1995), que destacam a importância dos suportes visuais para crianças com TEA, uma vez que elas tendem a responder melhor a esse tipo de estímulo do que a instruções predominantemente verbais.

Descrevo a seguir a imagem capturada pela foto. No centro da cena, João está sentado à mesa, envolto em um cobertor com estampa animal, um objeto de conforto sensorial que ele utiliza rotineiramente durante as aulas. Essa prática, como discutido por Gadia, Tuchman e Rotta (2004), é comum em crianças com TEA, para as quais a criação de um ambiente sensorialmente seguro e confortável é fundamental para facilitar a aprendizagem. À frente de João, estou posicionado em frente a um quadro branco, escrevendo a palavra "Atividade", sugerindo a condução de uma aula individualizada e mais distanciada do aluno em alguns momentos. Estudos como os de Mesibov, Shea e Schopler (2005) destacam a importância desse tipo de ensino, focado nas particularidades de cada criança, sendo uma estratégia eficaz para alunos com autismo.

²⁶ Slime é uma substância viscosa e maleável, geralmente feita a partir de uma mistura de cola branca, água e ativadores como bórax ou solução salina. Popular entre crianças e adolescentes, o slime é utilizado como brinquedo sensorial, sendo valorizado por sua textura flexível e pela capacidade de ser moldado e esticado. Além de divertir, a confecção de slime também pode promover atividades lúdicas e educativas, estimulando a criatividade e habilidades motoras. O João possui hiperfoco em slime.

O espaço apresenta semelhanças com uma sala de aula regular, especialmente no que se refere à presença de estímulos visuais e de alguns elementos mobiliários típicos do ambiente escolar. Nas prateleiras laterais — embora não visíveis na fotografia devido a adequações realizadas na semana do registro — há uma variedade de livros pertencentes aos pais de João, que são professores universitários, bem como materiais de leitura infantis condizentes com sua faixa etária e etapa de escolarização. Esse conjunto contribui para a criação de um ambiente rico em letramento, favorecendo o interesse e o desenvolvimento da linguagem escrita.

A luz natural que entra pela janela lateral contribui para uma atmosfera agradável e tranquila, um fator que pode influenciar positivamente tanto o desempenho acadêmico quanto a regulação emocional de crianças com TEA, conforme argumentado por Ashburner et al. (2010). Esse tipo de ambiente, que promove a calma e a concentração, é essencial para criar uma experiência de aprendizagem eficaz e adaptada às necessidades sensoriais da criança.

Em outra cena descrita, João está envolto novamente no cobertor de estampa de leopardo, enquanto realiza uma atividade escrita. Diante dele, há uma parede verde com um quadro branco que marca a data “21/10/2024”, sugerindo a continuidade das atividades pedagógicas em um ambiente cuidadosamente estruturado. Ao redor do quadro, cartazes didáticos coloridos reforçam a importância dos estímulos visuais na educação de crianças autistas, com figuras geométricas como quadrado, triângulo e círculo, além de uma tabela de multiplicação e um calendário com a rotina visual, que contribuem para a previsibilidade e a organização, fundamentais no processo de ensino para crianças com TEA.

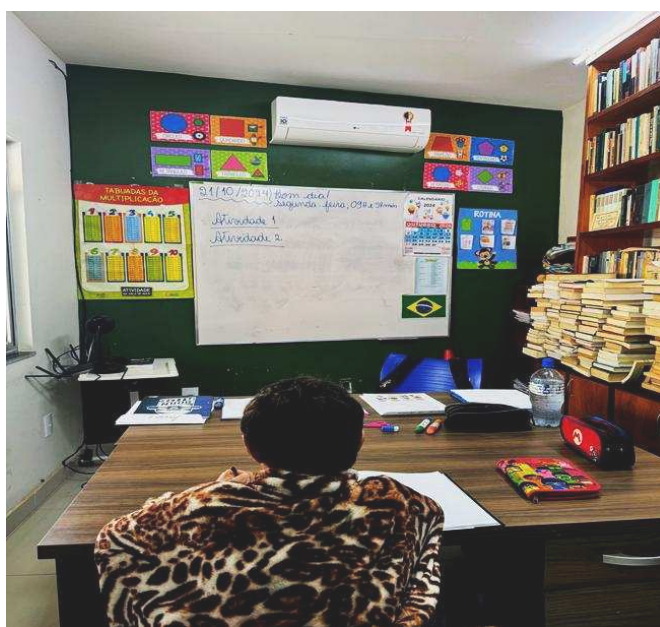


Imagem 2: João realizando a cópia da Lousa.

Este contexto pode ser interpretado à luz de uma autoetnografia, um método que, segundo Ellis (2004), conecta as experiências pessoais do pesquisador com investigações sociais e culturais mais amplas. No caso de João, a criação de um espaço sensorialmente acolhedor e a utilização de práticas de ensino personalizadas destacam a importância da acessibilidade pedagógica²⁷ para crianças com autismo. Conforme observa Suleymanova (2015), o engajamento cognitivo e a capacidade de concentração dessas crianças são amplamente beneficiados quando o ambiente de aprendizagem é adaptado às suas necessidades sensoriais e emocionais.

A presença constante do cobertor, que João usa como fonte de conforto sensorial, é um indicativo da importância dessas adaptações, conforme discutido por Dunn (2007), que explora como ajustes sensoriais no ambiente escolar podem melhorar o envolvimento e o foco de crianças com TEA. Assim, a construção desse espaço educacional não é apenas uma recriação de uma sala de aula tradicional, mas uma resposta intencional e planejada às necessidades específicas de João, buscando promover um aprendizado eficaz e uma interação positiva com o processo de alfabetização.

Ao articular essas observações com a abordagem autoetnográfica, percebe-se que o ambiente registrado na imagem não foi originalmente concebido como um espaço educativo voltado à alfabetização de João, mas trata-se, na verdade, do escritório de trabalho dos pais, que vem sendo adaptado para apoiar seu processo de aprendizagem. Embora o espaço não apresente equilíbrio nos estímulos visuais nem uma organização intencional conforme orientam os estudos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), a imagem evidencia o esforço da família em transformar um ambiente doméstico em um espaço minimamente funcional para a realização das atividades escolares. Esse empenho, ainda que marcado por limitações, revela a importância do envolvimento familiar na busca por alternativas educativas que favoreçam, dentro das possibilidades reais, o desenvolvimento da criança.

A seguir, será apresentada uma descrição das atividades pedagógicas que realizei com João, bem como a transcrição e análise de interações específicas com base na Análise da

²⁷ A acessibilidade pedagógica refere-se ao conjunto de recursos, estratégias e adaptações metodológicas que asseguram a participação efetiva de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente daqueles com deficiência. Esse tipo de acessibilidade busca garantir igualdade de oportunidades educacionais, por meio de práticas que considerem as singularidades dos alunos e promovam seu pleno desenvolvimento. Conforme definido na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ela é essencial para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ensino regular (Brasil, 2009). Também segundo Mantoan (2003), a acessibilidade pedagógica implica transformar a estrutura tradicional da escola para que ela se torne responsiva às necessidades de todos os estudantes.

Conversa, possibilitando uma compreensão mais detalhada dos processos comunicativos e de aprendizagem vivenciados por ele em sua rotina educacional.

4.3 Descrição das atividades realizadas com o João, e transcrição com base na Análise da Conversa

Ao longo de uma semana do mês de Novembro de 2025, desenvolvi atividades voltadas especialmente para a alfabetização de João que foram gravadas em áudio e vídeo, com o objetivo de observar expressões corporais e faciais, bem como a interação entre eu e João durante os momentos de reforço escolar, permitindo uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas envolvidas.

As interações registradas foram transcritas seguindo a metodologia da Análise da Conversa (Loder, 2008), adotando um registro ortográfico das falas. O modelo de Análise da Conversa Etnometodológica (ACe), conforme utilizado por Loder e Garcez (2004), baseia-se no princípio de que a fala-em-interação é central para a organização das atividades humanas e da vida social.

O principal objetivo da utilização da Análise da Conversa Etnometodológica foi para descrever e explicar as habilidades que os falantes comuns utilizam para participar de interações compreensíveis e socialmente organizadas (Heritage e Atkinson, 1984, p. 1). Essas habilidades referem-se aos métodos que os participantes empregam para tornar suas ações compreensíveis entre si.

Nessas aulas foram aplicadas as atividades de uma semana de planejamento específico para identificar as habilidades de João em relação à leitura e à escrita, as quais foram elaboradas da seguinte forma:

1°. Atividade de habilidades de decodificação: avaliamos a capacidade de João em decodificar palavras, observando a precisão e velocidade. (ler fichas de palavras complexas e simples). (Apêndice 2)

2°. Atividade de leitura de sentenças: avaliamos a habilidade de ler e compreender sentenças simples e complexas por meio de bilhetes que João teve que ler e pegar a imagem que representa o que foi lido. (Apêndice 3)

3°. Atividade de identificação de compreensão do texto: possuiu o objetivo de avaliar a habilidade de identificar no texto as respostas para as perguntas escritas de interpretação (título, autor, nome de personagens). (Apêndice 4)

4°. Atividade de resposta a perguntas de compreensão: formulamos perguntas oralmente sobre um texto e avaliamos a capacidade do pesquisado em responder de maneira precisa. (Apêndice 5)

5°. Atividade de leitura e compreensão de textos diversificados: apresentamos textos de diferentes gêneros (narrativos, informativos, poéticos) para avaliar a adaptação a diferentes estilos de leitura. (Apêndice 6)

6°. Atividade de criação de recados/convites: pedimos para o João observar um modelo disponível (Apêndice 7) e baseando-se no mesmo construir o seu próprio convite através das perguntas direcionadas a ele.

Para a realização destas atividades, não deixamos de lado as possíveis adaptações para atender às necessidades individuais do participante, considerando seus limites e potencialidades e ajustando o nível de complexidade conforme a habilidade de leitura do mesmo. Cada atividade possuía uma finalidade e uma abordagem específica visando analisar o que a criança já conseguia realizar em cada fase descrita, havendo uma sequência específica para aplicá-las, devido ao aumento gradativo dos comandos necessários. Realizamos as atividades numa única semana, da seguinte forma: Segunda-feira (Atividade 1 e 2), Terça-feira (Atividade 3 e 4), Quarta-feira (Atividade 5) e Quinta-feira (Atividade 6). Assim, seguimos em ordem sequencial das etapas já descritas nesta metodologia. Vale ressaltar que a divisão dos dias da semana em que foram aplicadas foi realizada de acordo com os dias de atendimento à criança. O objetivo destas atividades foi conhecer o nível de alfabetização em que João se encontrava naquele momento e descrever a nossa interação nesse processo.

Embora todas as atividades tenham sido gravadas, nem todas foram analisadas na dissertação. Uma vez concluídas, todas as gravações foram revistas com o objetivo de selecionar trechos que contenham intervenções consideradas importantes para a análise do processo de aquisição da alfabetização e letramento de João que foram analisados neste trabalho. Compreendemos que analisar todo o período de intervenção não será possível para o tempo de uma pesquisa de mestrado, por outro lado, deixar de gravar algumas interações poderia excluir alguma atividade ou interação importante. Por isso, a opção por gravar tudo e selecionar o que consideramos mais representativo para tratar da interação entre nós e a construção conjunta das habilidades de leitura e escrita por João.

Ao concluir uma reflexão sobre o caminho da pesquisa em minha prática autobiográfica, reafirmo a importância do olhar para as experiências pessoais e profissionais como fonte de aprendizagem contínua. As vivências e as análises ao longo dessa jornada não apenas

enriqueceram meu entendimento sobre a educação inclusiva, mas também fortaleceram o compromisso com a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes. A autoetnografia aqui apresentada destaca a relevância da reflexão crítica no aperfeiçoamento do papel do educador, especialmente no contexto de ensino para crianças com TEA. No capítulo seguinte, o foco será direcionado para as atividades desenvolvidas com a criança protagonista deste estudo, com ênfase na análise de suas características individuais e nas interações observadas durante a realização dessas atividades. Essa abordagem permitirá uma compreensão das dinâmicas envolvidas e de como elas impactam o processo de alfabetização e letramento.

CAPÍTULO 5

UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES NAS ATIVIDADES

5.1 Análise das dinâmicas de atividades e interações pedagógicas entre João e seu professor

As atividades²⁸ propostas nesta pesquisa têm como objetivo descrever e analisar as interações entre João e o pesquisador no contexto do processo de alfabetização, utilizando uma abordagem qualitativa fundamentada na metodologia da Análise da Conversa, conforme sugerido por Loder (2008). A metodologia empregada busca não apenas compreender o conteúdo verbal das interações, mas também captar os aspectos paralinguísticos, temporais e contextuais das trocas comunicativas entre aluno e professor, evidenciando nuances essenciais para a análise.

As atividades foram planejadas especificamente para os fins desta dissertação, com o propósito de explorar a interação entre João e o pesquisador durante as aulas. Aplicadas em um período de uma semana de aulas, essas atividades visam descrever como ocorrem as relações no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo possíveis pistas sobre a aquisição de habilidades de alfabetização em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A intenção é contribuir com reflexões sobre as práticas pedagógicas que possam ser adaptadas para favorecer o desenvolvimento educacional desse público, evidenciando os aspectos comunicativos e cognitivos envolvidos no processo de alfabetização.

A coleta de dados ocorreu através de gravações das sessões de ensino,²⁹ permitindo que o fluxo natural das interações seja capturado. A análise subsequente dessas gravações envolve uma transcrição detalhada das falas, turnos conversacionais e pausas, de acordo com os princípios estabelecidos pela Análise da Conversa. Essa técnica possibilita uma leitura precisa dos padrões de interação, incluindo hesitações, sobreposições de fala e silêncios significativos, que podem revelar nuances importantes da fala em interação que possam influenciar o processo de alfabetização da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As transcrições seguem rigorosamente o modelo ortográfico e respeitam a ética da pesquisa, utilizando pseudônimos para proteger a identidade dos participantes. No processo de

²⁸Todas as atividades mencionadas encontram-se no apêndice desta dissertação, com o objetivo de serem acessíveis a outras pessoas interessadas. As atividades foram elaboradas por mim.

²⁹Sessões de ensino: momentos estruturados de interação pedagógica entre a criança e o(a) professor(a), nos quais são trabalhadas habilidades específicas relacionadas à alfabetização ou outras áreas do desenvolvimento, de acordo com os objetivos do plano educacional individualizado elaborado para a criança.

transcrição, símbolos específicos são empregados para capturar as sutilezas da comunicação que não podem ser expressas apenas por palavras. Entre esses símbolos, destacam-se:

- Dois pontos (:) indicando o alongamento de sons, sugerindo hesitação ou formulação de uma resposta.
- Colchetes [] representam fala sobreposta ou interrupções, quando os participantes falam simultaneamente ou um interrompe o outro.

Esses elementos permitem uma análise refinada das interações, oferecendo *insights* sobre como João lida com os desafios da alfabetização, como a decodificação de palavras e a fluência na leitura. Na atividade 1, por exemplo, o objetivo principal era avaliar a capacidade de João de decodificar palavras, observando sua habilidade de previsão e a velocidade de resposta. A transcrição dessa interação fornece uma visão aprofundada de como João processa a informação e responde aos estímulos pedagógicos propostos por mim.

A imagem a seguir ilustra um momento específico dessa atividade, evidenciando o ambiente de ensino e a interação entre aluno e professor, complementando a análise textual com um registro visual do contexto pedagógico.



Imagem 3: João realizando a atividade 1

A imagem acima apresenta uma parte do registro da interação do João comigo na atividade 1. Abaixo um trecho da interação:

01	Professor	Bom
02	João	Dia.
03	Professor	Bom dia!
04	Professor	Olha só, então hoje é segunda-feira, vamos olhar nossa rotina de segunda e ler bem alto para o tio Carlos.
05	João	Calendário
06	Professor	Calendário...

No início da interação, a fala de João na resposta a mim “Bom” (linha 01) apresenta uma pausa breve antes de concluir “dia” (linha 02), o que pode sugerir uma hesitação ou a busca por um ritmo adequado na resposta. Além disso, o alongamento de "o" em "calendário" (linha 05) pode indicar um esforço de João para se lembrar da palavra, caracterizando uma pausa cognitiva enquanto ele a formula.

Ao iniciar as atividades na sala de aula, conforme a rotina estabelecida, João posicionou-se em sua cadeira habitual. Em seguida, aproximei a lixeira de sua mesa, conforme o procedimento já padronizado. Posteriormente, procedemos³⁰ à montagem do quadro de rotina, marcando o dia da semana no calendário exposto na parede da sala, ao passo que anunciei a atividade prevista, detalhando sua execução.

O uso de alongamentos nas falas, como em “9 horas e... 57 minutos” (linhas 24 e 26 abaixo) revela uma tentativa de ajustar a precisão da resposta e indicar uma reflexão sobre o tempo, caracterizando a tentativa de João em ordenar suas ideias e respostas.

23	Professor	outubro muito bem. Então colocamos aqui, colocamos o nosso bom dia. Hoje o tempo está nublado, né? É... dia da semana, segunda-feira, segunda-feira. Vamos observar agora quantas horas no relógio, pro tio Carlos, quantas horas, ponteiro pequeno, quantas horas?
24	João	40 e ... 9 horas
25	Professor	9 horas e ...
26	João	57 minu... 11 minu... 57 minutos

As pausas no final de várias falas, como em “*Isso muito bem. Agora vamos ver o próximo aqui, isso...*” (linha 42) servem para dar espaço à reflexão e à interação, permitindo que João organize suas ideias e identifique as imagens como comando da atividade.

³⁰ Em determinados trechos, utilizo a primeira pessoa do singular para expressar meu ponto de vista, e, em outros momentos, recorro à terceira pessoa do plural para me referir a mim e a João durante a realização das atividades.

- 41 **Professor** o arroz, cadê o arroz?... Isso muito bem, o arroz, vamos ver o próximo. Ah, esse aqui, ó.
- 42 **João** olhos

A interação apresenta algumas sobreposições de fala entre eu e João, que ocorrem, por exemplo, durante a identificação das imagens. Quando João responde rapidamente a uma solicitação minha, como em "pizza" (linha 32) ou "galinha" (linha 34), eu fazia uma rápida confirmação de sua resposta, como em “*Isso!*” (linha 33 e 35). Essa sobreposição pode ser vista como uma forma de incentivo e validação da participação de João, um elemento importante para a dinâmica de engajamento e construção de confiança.

- 32 **João** Pi[zza].
- 33 **Professor** [Isso! A imagem da pizza. Cadê a pizza? Muito bem, pizza. Vamos ver a próxima imagem, ó... qual?
- 34 **João** gal[inha]
- 35 **Professor** [Isso! então, cadê a galinha? Vamos procurar a galinha, isso vamos colocar aqui muito bem. Qual que é a próxima imagem? Vai ser de qual...]
- 36 **João** baleia

Outro exemplo de sobreposição ocorre em “jogar no celular” (linha 57), quando João responde, e faço uma breve pausa antes de continuar a explicação. A transição entre falas aqui não é abrupta, mas sim marcada por uma troca fluida, na qual ambos buscam garantir o entendimento da tarefa.

Solicitei a João que realizasse a identificação da imagem que lhe foi apresentada. Após a correta seleção da palavra correspondente à nomeação adequada da imagem ou ação exibida, emiti elogios como forma de reforço positivo. Essa estratégia, fundamentada na teoria comportamentalista, tem como objetivo aumentar a probabilidade de que comportamentos desejados — como a resposta correta — se repitam. Utilizei o reforço positivo como recurso pedagógico para motivar João, favorecer sua participação ativa e consolidar a aprendizagem de forma gradual e significativa.

- 55 **Professor** jogar bola, isso! muito bem! Identificou certinho aqui, ó, vamos ver daqui...
- 56 **João** jogar no celular
- 57 **Professor** jogar no celular. Aonde que temos alguém jogando no celular, Hein? Jogar no celular, jogando no tablet, no celular, uma criança jogando no celular... identificou não?

As pausas que ocorriam antes das falas de João, especialmente quando ele estava refletindo sobre as imagens e tentando identificar o objeto correto (por exemplo, 'Lego' [linha 85]), podem ser interpretadas como momentos de busca ativa de significado e compreensão. Esse tipo de pausa é característico em interações com crianças autistas, que podem exigir um tempo maior para o processamento cognitivo necessário à organização das informações e à formulação de respostas. Segundo Frith (2003), crianças com Transtorno do Espectro Autista tendem a apresentar um estilo cognitivo distinto, que pode envolver um ritmo mais lento de processamento em tarefas que exigem integração de múltiplas pistas contextuais.

84	Professor	Nadar, muito bem! Hum... essa daqui, vamos ver essa daqui. João, ó...
85	João	lego

Além disso, as pausas, como em antes de “Ok, vamos para a próxima” (linha 64) ou “muito bem” (linha 55) já mencionada, demonstram uma estratégia pedagógica que visa dar a João espaço para processar as informações e responder com maior segurança, sem pressa.

64	Professor	OK, (...) vamos para a próxima.
65	Professor	A próxima imagem vai ser essa daqui...
66	João	leite

A minha fala (professor) também contém elementos não verbais e respostas mínimas que são importantes para a compreensão do aprendizado de João. Expressões como “isso!” (presente em diversas falas) e o uso da palavra “muito bem” são utilizadas para reforçar o comportamento positivo de João, oferecendo incentivos verbais e não verbais que ajudam a manter o foco e o engajamento, conforme já descrito por Ladeira e Nonato (2024).

5.2- Atividade 2 (Leitura de sentenças)

Na segunda atividade, o objetivo foi avaliar a capacidade de João ler sentenças e associar as imagens que representam sua compreensão do texto. As atividades propostas ao longo do projeto aumentavam progressivamente o nível de dificuldade. Esse formato permite observar o desenvolvimento contínuo de João, além de analisar sua interação durante o processo de alfabetização, considerando aspectos como a formulação de dúvidas, a resposta a comandos e outras manifestações relacionadas ao aprendizado.



Imagem 4: João realizando a atividade 2 sobre leitura de sentenças

A imagem acima ilustra a atividade descrita como número 2, detalhadamente no Apêndice (3) ao final desta dissertação. Nela, observa-se um momento de interação entre João e eu, no qual João realiza uma tarefa de leitura e associação de imagens. Durante essa atividade, João utiliza uma das mãos para vincular a sentença lida a uma imagem específica, que representa uma porta com o símbolo de banheiro masculino. Contudo, a sentença apresentada para leitura foi "Carlos está lendo um livro", indicando que houve uma discrepância na escolha da imagem correspondente. Esse aspecto evidencia um possível desafio de João em associar corretamente a frase lida com a imagem que traduz o seu conteúdo, o que pode oferecer dados importantes para a análise de suas habilidades de compreensão e interpretação durante o processo de alfabetização. De acordo com Amaral e Celiberti (2017), crianças com Transtorno do Espectro Autista frequentemente apresentam dificuldades na compreensão de linguagem contextualizada, especialmente quando envolve inferências ou a integração de múltiplas fontes de informação, como texto e imagem. Isso ocorre, em parte, devido a características cognitivas associadas ao TEA, como a atenção restrita aos detalhes ou limitações na Teoria da Mente³¹, que podem impactar sua capacidade de interpretar enunciados em contextos mais amplos.

Durante a atividade, orientei o João a organizar as imagens antes da leitura das sentenças, um movimento inicial que visa estruturar a tarefa e facilitar a busca pela imagem

³¹ 1 A Teoria da Mente refere-se à capacidade de compreender que outras pessoas possuem pensamentos, crenças, desejos e intenções diferentes dos próprios. Essa habilidade é fundamental para a empatia e para a interpretação de comportamentos sociais. Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente em graus mais severos, podem apresentar dificuldades no desenvolvimento dessa capacidade, o que impacta sua interação social e a compreensão de situações comunicativas mais complexas.

correta. A postura e a organização foram enfatizadas, reforçando aspectos comportamentais importantes para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem estruturado. João foi incentivado a manter a atenção e organizar as imagens para que a identificação das figuras se torne evidente.

A primeira interação ocorreu com a frase "Bento está assoando o nariz" (linha 2). João demonstrou dificuldade em encontrar a imagem correspondente, mesmo após a repetição da pergunta (linha 3-5). Essa dificuldade pode ser interpretada como um desafio de compreensão imediata ou de busca visual de correspondência entre a frase e a imagem. Segundo Klin et al. (2003), indivíduos com Transtorno do Espectro Autista tendem a apresentar padrões atípicos de atenção visual, o que pode comprometer a integração eficiente entre diferentes fontes de informação, como texto e imagem. Essa dificuldade está relacionada a um processamento menos intuitivo de pistas contextuais, o que afeta a compreensão global de situações comunicativas, especialmente aquelas que exigem interpretação simbólica ou inferencial. Então, decidi avançar para a próxima sentença, acompanhando a necessidade de continuar o fluxo da atividade sem insistir em uma única tarefa.

- | | | |
|----|------------------|--|
| 02 | João | Bento está assoando o nariz |
| 03 | Professor | Aaaa... Aonde que temos a criança assoando o nariz? (0.4) Assoando o nariz... Aonde que temos aqui a criança assoando o nariz, hum, cadê? Assoando o nariz, qual a imagem que é? |
| 04 | João | Assoando... |
| 05 | Professor | Assoando o nariz, qual delas que é? (0.5) Vamos ver se o João conhece... (0.4) Consegue não? [vamos passar para outra então]... depois nós voltamos nessa, vamos observar. Ah, olha o que que está escrito aqui... |

Na frase seguinte, "Carlos lava as mãos" (linha 6), João conseguiu identificar corretamente a imagem (linha 8), após uma interação mais guiada e repetição das palavras-chave por mim. Esse momento sugere que, quando há maior interação e apoio verbal, João tem mais sucesso em associar a frase à imagem correta.

- | | | |
|----|------------------|---|
| 06 | João | Carlos lava as mãos |
| 07 | Professor | Carlos lava as mãos, aonde que está? (0.5) Mas cadê o Carlos lavando as mãos?... Lavando as mãos? Cadê a imagem? (0.4) Lavando as mãos... Cadê, lavar as mãos aqui, lavar as mãos. Ah... pegou a imagem. O que que tá escrito aqui? |
| 08 | João | Lava as mãos, Carlos... |
| 09 | Professor | Lava... |

A sequência prosseguiu com uma série de sentenças e interações semelhantes. João alternou entre acertos e dificuldades, como observado na escolha da imagem correta para 'João está dormindo' (linhas 12–15), e o reconhecimento imediato da frase 'Juca vem bolinho' (linhas 23–24), o que demonstra uma variação na sua capacidade de processamento e compreensão das sentenças apresentadas. Essa oscilação é coerente com descrições da literatura sobre o perfil de crianças com Transtorno do Espectro Autista, que frequentemente apresentam habilidades cognitivas e linguísticas heterogêneas. De acordo com Bosa (2002), o desempenho dessas crianças pode variar significativamente de acordo com o nível de previsibilidade, familiaridade e complexidade da tarefa, sendo comum que demonstrem competência em situações mais estruturadas e dificuldades diante de demandas que exigem flexibilidade cognitiva ou interpretação contextual.

12	João	João está dormindo
15	Professor	Dormindo, cadê ele dormindo?... (0.4) Qual a imagem aqui que o João está dormindo?... João está dormindo... [pegou a imagem?] muito bem, (0.5) isso aí, próxima fitinha de frases...
23	João	Juca come bolinho
24	Professor	Onde que o Juca tá comendo bolinho?... Juca come bolinho... (0.4) Juca comendo bolinho, onde que ele está comendo? (0.3) Comendo, comer... comendo bolinho, comendo. Olha aí, [se o João está achando a imagem], comendo bolo. Muito bem! (0.5) Próxima. Vamos ver...

No entanto, observou-se um equívoco na associação da sentença "Carlos está lendo um livro" (linha 29), onde João inicialmente selecionou uma imagem incorreta, relacionada a outro contexto. Esse erro oferece insights sobre as dificuldades enfrentadas no processo de associação de frases com imagens, revelando que João pode enfrentar desafios em lidar com informações que envolvem atividades mais abstratas, em contraste com ações mais como lavar as mãos ou comer. Essa dificuldade pode ser compreendida à luz da Teoria da Coerência Central Fraca, proposta por Frith (1989), a qual sugere que indivíduos com Transtorno do Espectro Autista tendem a focar em detalhes isolados em detrimento da compreensão global e contextual. Assim, ações que exigem um grau maior de abstração ou inferência, por não estarem ancoradas em rotinas visuais claras e familiares, podem se tornar mais difíceis de processar para João.

29	João	Carlos está lendo um livro
----	-------------	----------------------------

30 **Professor** Carlos está lendo um livro. (0.4) Cadê? Carlos está lendo um livro, ler livro, lendo um livro. OK, (0.5) vamos ver daqui... O que que está escrito?

A interação registrada entre João e eu, com base na transcrição, revelou a importância de uma mediação ativa, com estímulos verbais constantes e ajustes nas abordagens. A variação no tempo de resposta e na precisão de João indicou que, embora ele apresente capacidade de interpretação de sentenças em diversos momentos, seu desempenho parece estar diretamente ligado ao tipo de estímulo oferecido, à clareza da frase e à prática da repetição. Essa relação entre mediação e desempenho é amplamente discutida na literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista. De acordo com Schwartzman (2011), crianças com TEA frequentemente dependem de estratégias de ensino estruturadas, previsíveis e com alto grau de apoio verbal e visual para alcançar maior engajamento e compreensão. Assim, a efetividade da intervenção pedagógica está diretamente relacionada à forma como o ambiente de aprendizagem é organizado e adaptado às necessidades cognitivas e comunicativas desses alunos.

No contexto da alfabetização, essa atividade tem grande relevância. Ela tanto trabalha a capacidade de decodificação das palavras quanto a compreensão do conteúdo, elementos essenciais no processo de leitura. Ao associar imagens com frases lidas, o estudante está envolvido em um processo de reconhecimento semântico, o que fortalece suas habilidades de leitura e de compreensão textual. Além disso, para uma criança com autismo, como no caso de João, a utilização de imagens auxilia na concretização do significado das palavras, oferecendo suporte visual e facilitando a compreensão da linguagem escrita (Happé, 1994).

Outro ponto positivo dessa atividade é a ênfase na interação e resposta a comandos, pois, ao escolher a imagem correta, o estudante está seguindo uma instrução explícita e demonstrando a compreensão de ambos os elementos (frase e imagem). A prática também permite a avaliação do desenvolvimento gradual de João na identificação de ações e de objetos descritos nas frases, contribuindo de maneira significativa para o avanço de suas habilidades de alfabetização.

Em suma, a atividade 2 revelou que João possui uma capacidade incipiente de leitura e de interpretação de sentenças, mas que necessita de maior apoio na estruturação da tarefa e na mediação verbal para atingir melhores resultados. O acompanhamento contínuo e a adaptação do nível de dificuldade das atividades são essenciais para promover seu desenvolvimento no processo de alfabetização.

Após a análise da atividade 2 e suas implicações para o desenvolvimento de João, passo agora a descrever a atividade 3 proposta nessa intervenção, a qual teve como objetivo avaliar a

habilidade de identificação e compreensão de textos elaborados por mim, de acordo com os objetivos da pesquisa.

5.3 - Atividade 3 (Identificação de compreensão de textos)

Conforme indicado no tópico anterior, a atividade 3 (apêndice 4), registrada a seguir, apresenta as ações realizadas por João em relação aos objetivos propostos.

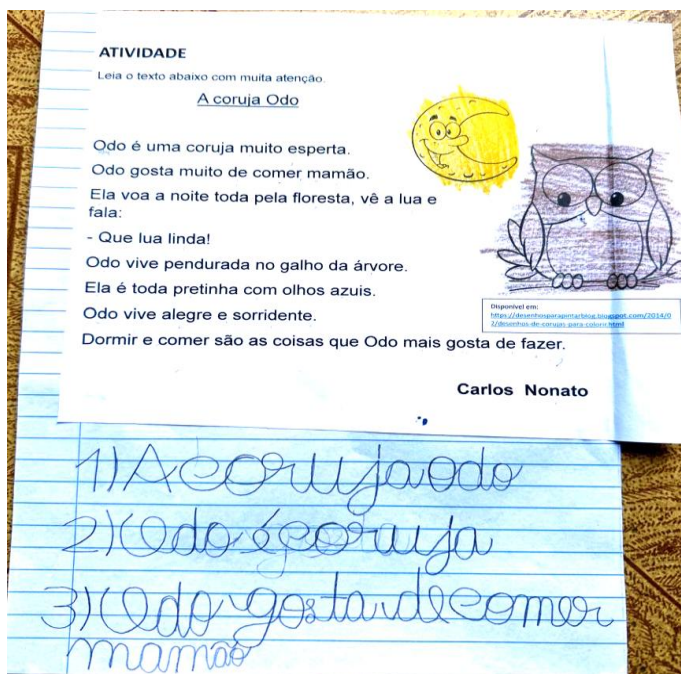


Imagem 5: Registros da atividade de identificação e compreensão de texto.

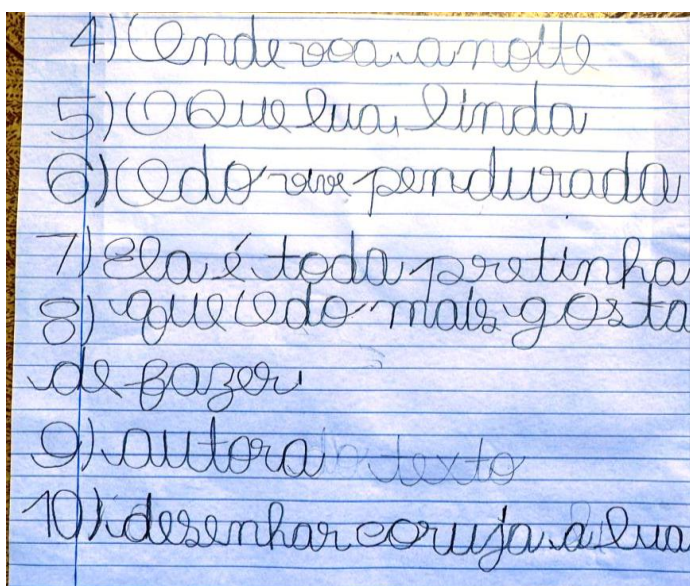


Imagem 6: Registros da atividade de identificação e compreensão de texto.

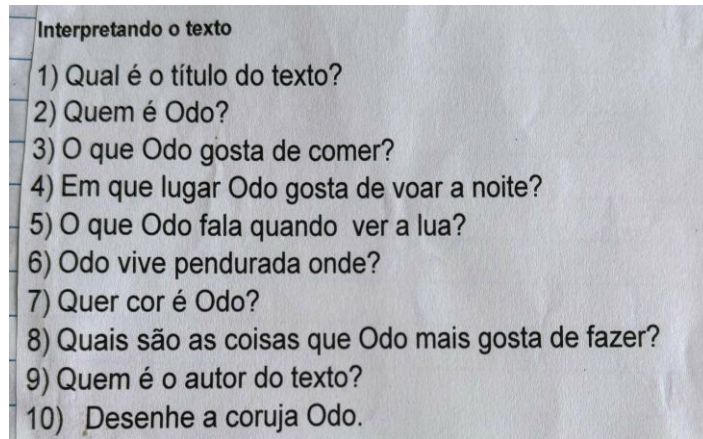


Imagem 7: Registros da atividade de identificação e compreensão de texto.

Durante a atividade 3, que envolveu a leitura e interpretação do texto "A Coruja Odo", a interação entre professor e aluno foi estruturada de forma a promover a atenção e a compreensão do João sobre o conteúdo. Inicialmente, a rotina da aula foi recapitulada. Após organizarmos os dados e verificarmos o itinerário, passamos à leitura do texto.

Logo no início da leitura do texto, registrada por um dispositivo móvel, João respondeu com clareza quando foi questionado sobre o título (linha 17). Ao longo da atividade, embora tenha sido necessário fazer algumas pausas e correções, como na linha 20, na qual pedi que ele lesse com mais atenção, João demonstrou progresso ao se concentrar e concluir a leitura completa, superando as dificuldades iniciais.

16	Professor	Atenção, (0.4) qual que é o título?
17	João	A coruja Odo
18	Professor	A coruja Odo
19	João	Odo é uma... coruja... muito esperta, Odo... muito...
20	Professor	Ah, mas nós vamos ler bonito. Está lendo muito feio. Vamos começar de novo a leitura...

Após a leitura, partimos para as perguntas de compreensão. A primeira questão foi sobre o título do texto (observe a imagem), ao qual João respondeu corretamente (linha 43). Em seguida, ao ser questionado sobre quem era Odo, João inicialmente fez uma ecolalia repetindo a pergunta, mas com um novo direcionamento, respondeu corretamente (linhas 45-47). Este momento reflete minha breve dificuldade de processamento, que foi resolvida com uma pequena intervenção, demonstrando a importância da mediação na construção do conhecimento.

Minha dificuldade de processamento, nesse momento, esteve relacionada à interpretação imediata da resposta de João diante da pergunta sobre o personagem Odo. Quando ele respondeu com uma ecolalia, repetindo a própria pergunta, por um instante, hesitei em compreender se aquilo representava uma ausência de entendimento ou uma estratégia de formulação de resposta. Foi necessário um pequeno tempo de escuta atenta e uma leve mediação para perceber que, com um novo direcionamento, João conseguiu elaborar a resposta correta. Isso evidenciou, para mim, como o processo de mediação exige sensibilidade para identificar os tempos e modos de expressão da criança, especialmente no caso de estudantes com TEA.

- 42 **Professor** Uma lua? Muito bem. (0.5) Então agora nós vamos aqui responder, vamos colocar o número 1 aqui para o tio Carlos, ó número 1... isso nós vamos fazer a pergunta, ó, qual é o título do texto? (0.5) Qual que é o título do texto?
- 43 **João** A coruja Odo
- 44 **Professor** Ah, a coruja é Odo, muito bem. (0.4) Então vamos lá. O título é "A coruja Odo". Isso aí... (0.5) A coruja Odo, bem bonita, a letra dentro da linha. A coruja Odo... OK. (0.5) Agora coloca o número 2. Quem é Odo? (0.4) Quem é Odo?
- 45 **João** Quem é Odo?
- 46 **Professor** Quem é Odo?
- 47 **João** Odo...

As respostas escritas, como mostradas nas imagens, refletem as interações verbais que tivemos durante a atividade. As respostas de João seguem a ordem das perguntas feitas, mostrando coerência com o texto lido. A primeira resposta é clara: "A coruja Odo", assim como a segunda: "Odo é coruja", e a terceira: "Odo gosta de comer mamão".

As interações descritas revelam um padrão de aprendizagem que, embora marcado por pausas e reorientações, demonstra que João foi capaz de compreender parte do texto. No entanto, algumas inconsistências podem ser observadas nas respostas escritas, conforme evidenciado nas imagens 5 e 6. Apesar de ter conseguido realizar a leitura de maneira eficaz, surgiram equívocos nas respostas. Na questão 8, por exemplo, João respondeu corretamente a maior parte da questão, mas a deixou incompleta, escrevendo "que Odo mais gosta de fazer". Nas questões 9 e 10, que perguntam "Quem é o autor do texto?" e solicitou o desenho da coruja Odo, ele respondeu com "autora" e "desenhar coruja a lua", sem utilizar a estrutura gramatical correta ou fornecer detalhes suficientes. Isso reflete uma dificuldade de compreensão do conteúdo lido de forma precisa e completa. Esses erros indicam que, embora João tenha feito

progressos na leitura, ele ainda enfrenta desafios na interpretação de informações mais complexas - um aspecto comum no processo de alfabetização e no desenvolvimento de habilidades de compreensão textual (Smith, 2009).

A estrutura da atividade escrita também reflete a organização do nosso diálogo durante a realização da tarefa, o que sugere que a metodologia aplicada foi eficaz para promover a compreensão textual de João, mesmo nas questões em que ocorrem divergências nas respostas. Assim, após analisarmos a interação e a capacidade de interpretação de João, passamos à análise da atividade 4 (apêndice 5), que tem como objetivo avaliar a compreensão textual de forma *oral*, considerando a habilidade de responder perguntas feitas oralmente sobre um texto específico.

5.4 - Atividade 4 (Perguntas e respostas de compreensão oral)

Na atividade 4, trabalhamos com o texto "Aniversário na sala de aula", de autoria de Graça Batituci, com o objetivo de estimular a interpretação oral de João. Essa estratégia foi adotada para promover sua participação oral, uma vez que ele tende a se comunicar de forma limitada, geralmente respondendo perguntas com apenas uma palavra. O texto utilizado encontra-se anexado abaixo, seguido pelas perguntas, às quais somente eu, como professor, tinha acesso. Dessa forma, João foi desafiado a procurar no texto as respostas e verbalizá-las para mim. Então iniciei a interação com João para ajudá-lo a compreender o conteúdo e estimular sua participação oral.

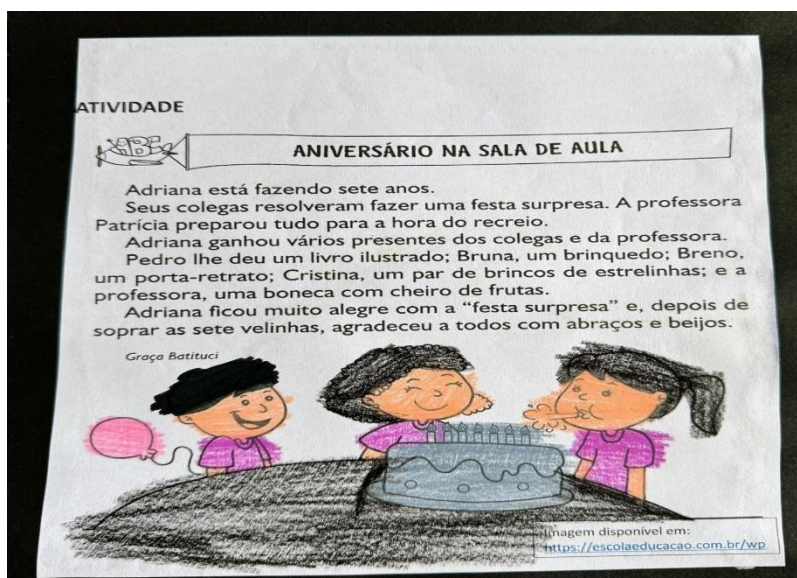


Imagem 8: Atividade 4 - Perguntas e respostas de compreensão oral.

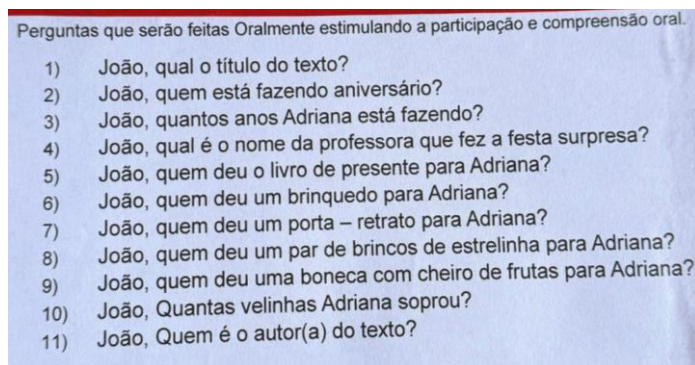


Imagem 9: Atividade 4 - Perguntas e respostas de compreensão oral

Começamos com a organização da rotina de quarta-feira. Ao mencionar "Bom...", João respondeu prontamente com "*dia*", mostrando-se atento ao início da interação. Ao perguntar sobre as atividades do dia, João enumerou "*organização*" e "*calendário*", indicando que estava familiarizado com a sequência das tarefas cotidianas. Ele fez corretamente as demais atividades, como "*Português caderno*" e "*livro didático*", com algumas pausas e auxílio para completar as ideias. Sua concentração durante essa parte da interação foi bastante satisfatória, demonstrando que ele está se familiarizando com a estrutura da rotina de forma clara, com pequenas correções de minha parte.

01	Professor	Bom.... (0.4)
02	João	dia
03	Professor	Bom dia. Vamos montar nossa rotina de quarta-feira. (0.6) Então, olha lá, quarta-feira, quais são?
04	João	organização....
05	Professor	Calendário... depois do calendário na quarta-feira... (0.5)
06	João	calendário
07	Professor	E depois do calendário... depois do calendário.... (0.4)
08	João	Português, caderno...
09	Professor	Português caderno...
10	João	livro didático
11	Professor	livro didático, próximo...
12	João	desenho livre
13	Professor	desenho livre... próximo...
14	João	lei....
15	Professor	leitura, e o último...

16 João organização da sala e despedida

Ao seguir para o calendário, o papel colado na parede exibia o dia da semana e os dados, ao que ele respondeu corretamente: "Quarta-feira, dia 23", sem grandes dificuldades. Na sequência, ao mencionar o mês, João rapidamente disse "do 10", agendando o mês de outubro. A interação foi leve e até trouxe um momento de descontração quando João descobriu "presente de aniversário", ao qual perguntei "Presente de quê?", e ele falou "aniversário". A partir daí, seguimos discutindo a hora, onde ele indicou com precisão: "9 horas, 40 minutos", conforme pode ser visto no excerto a seguir:

17 **Professor** organização da sala e despedida. (0.3) Então nós vamos começar marcando o..... calendário. (0.5) Então vamos lá. Ontem foi terça-feira, dia 22, e hoje é?

18 **João** quarta-feira... dia 23

19 **Professor** Isso, quarta-feira, dia 23. OK. (0.5) Então na nossa data aqui na lousa, vai ficar, ó, dia 23 do...

20 **João** 10

21 **Professor** do 10, né? (0.4) Mês de outubro, né? De 2024... vou colocar aqui então na lousa o bom dia. (0.4) O ponto aqui de exclamação, o dia da semana... quarta-feira.

22 **João** Presente

23 **Professor** Quarta-feira, presente de quê, hein?

24 **João** presente de aniversário...

25 **Professor** Presente de aniversário? (0.3) Mas aniversário de quem? O aniversário do João é só dezembro, é?

26 **João** Presente...

27 **Professor** Você gosta de presente?

28 **João** Presente...

29 **Professor** "Êta" presente. (0.5) Olha só, vamos olhar a hora aqui. Quantas horas?

30 **João** 9 horas

31 **Professor** 9 horas... (0.4)

32 **João** 40 minutos...

Quando entramos na leitura do texto "Aniversário na sala de aula", pedi que João lesse o título, e ele começou de forma hesitante, trocando algumas palavras como "Adri...andrica..." em vez de "Adriana", mas com orientação, ele logo se corrigiu. Ele leu o texto com certo esforço, com algumas palavras sendo pronunciadas incorretamente ou de forma truncada, como "porta retrano" em vez de "porta-retrato", mas continuou até o final, conforme pode ser conferido no excerto seguinte:

- 35 **João** aniversário na sala de aula. Adri...andrica...
((início da leitura do texto))
- 36 **Professor** Adriana...
- 37 **João** Adriana está fazendo 7 anos e seus colegas resolveram fazer uma festa surpresa. A professora... Patrícia preparou tudo... para hora... do recreio. Adriana ganhou vários presentes dos colegas e da professora. Pedro lhe deu um livro ilustrado... Bruna um... brinquedo, Breno um porta "retrano". Cristina um par de brincos de estrelinhas... e um par... a professora uma boneca com cheiro de frutas. Adriana ficou muito... alegre... com a festa surpresa e depois de soprar as sete velinhas agradeceu... a todos com abraços e beijos. Graça Batituci.

Ao iniciar as perguntas de interpretação, perguntei qual era o título do texto, e João respondeu "atividade na sala de aula", trocando o título real por uma resposta genérica. Quando perguntou quem estava fazendo aniversário, João respondeu "Travesseiro", mostrando uma dificuldade em recuperar informações específicas do texto. Mesmo com reiteraões da minha parte, suas respostas continuaram dispersas, como quando perguntei quantos anos Adriana estava fazendo, e ele respondeu "7 velhinhas", sem associar diretamente a idade ao número de velinhas, conforme exposto no trecho abaixo:

- 38 **Professor** Muito bem. (0.4) Tio Carlos vai fazer algumas perguntas para o João. Qual é o título do texto?
- 39 **João** atividade na sala de aula..
- 40 **Professor** Quem está fazendo aniversário?
- 41 **João** Travesseiro..
- 42 **Professor** Quem que está fazendo aniversário?
- 43 **João** 7 velhinhas

Fiz novas tentativas de focar em detalhes, como o nome da professora, e João respondeu "Adriana", confundindo o nome da aniversariante com o da professora. Em outro momento, quando perguntou quem havia dado o livro para Adriana, João respondeu "ilustrado", mostrando que lembrava parte da descrição, mas não quem havia dado o presente. Essas respostas indicavam uma compreensão parcial do texto, com dificuldade em manter a precisão das respostas. Essa dificuldade é amplamente reconhecida na literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista. Segundo Baron-Cohen (2002), crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades em compreender e organizar informações de forma coesa e integrada, o que pode levar a respostas parciais ou imprecisas. Esse fenômeno está relacionado à dificuldade em processar múltiplas pistas de informação e manter um contexto global ao

responder a perguntas, uma característica comum entre indivíduos com autismo, especialmente em tarefas que exigem memória e atenção a detalhes simultaneamente.

- 50 **Professor** 7 velinhas, 7 anos? Ah... (0.4) Olha só, qual é o nome da professora? Qual que é o nome da professora? Qual que é o nome dela?
- 51 **João** Eli...(esse é o início do nome da professora de João na escola regular que ele frequenta)
- 52 **Professor** Qual que é o nome?
- 53 **João** Adriana
- 54 **Professor** Da aniversariante Adriana e da professora?
- 55 **João** pátria...
- 56 **Professor** Como?...
- 57 **João** Pedro...
- 58 **Professor** Pedro? O nome da professora?
- 59 **João** professora
- 60 **Professor** E qual que é o nome dela?
- 61 **João** Adriana
- 62 **Professor** Adriana? (0.3) Olha só então... Quem deu o livro de presente para a Adriana? Então... (0.4) Quem que deu o livro? Quem que deu o livro de presente? Quem que deu o livro?
- 63 **João** ilustrado

Apesar dessas dificuldades, a interação continuou de maneira produtiva, e João conseguiu responder com maior precisão algumas perguntas mais simples, como a quantidade de velinhas. Porém, na questão sobre o autor do texto, ele não conseguiu fornecer uma resposta, mostrando que ainda precisa de suporte para trabalhar aspectos mais abstratos da interpretação.

- 82 **Professor** Quem que escreveu o texto? Quem? ...
- 83 **João** texto
- 84 **Professor** Quem que é o autor?
- 85 **João** um...
- 86 **Professor** Quem que é o autor? (0.4) Tem o autor? Quem que escreveu o texto?
- 87 **João** uma, duas...
- 88 **Professor** Consegue, não? (0.3) Então tá bom. (0.4) Agora vamos colorir então, agora bem bonito a história para o tio Carlos.

Por fim, mesmo com alguns erros e respostas imprecisas, a atividade foi importante para observar como João está progredindo em sua capacidade de leitura e interpretação oral. As

dificuldades observadas fazem parte de seu processo de alfabetização. Momentos como esse são cruciais para ajustar o ensino às suas necessidades e capacidades de compreensão. Segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem ocorre em interação com o ambiente e é fortemente mediada por outras pessoas, como o professor, que ajusta a dificuldade das tarefas de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito fundamental aqui, pois indica que o ensino eficaz ocorre quando o nível de desafio está ligeiramente além da capacidade atual do aluno, mas é alcançável com o apoio adequado. Esse processo de ajuste contínuo é essencial para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas em crianças com Transtorno do Espectro Autista.

5.5 - Atividade 5 (Leitura e compreensão de textos diversificados)

Na Atividade 5 (Apêndice 6), o objetivo foi trabalhar com João a leitura de textos de diferentes gêneros, como narrativos, informativos e poéticos, para avaliar sua capacidade de interpretar uma variedade de estilos textuais. A escolha de gêneros diversificados possibilitou observar como ele lida com os diferentes tipos de leitura e interpretação.

Iniciamos a atividade com um modelo de convite de aniversário, um gênero textual que se mostrou particularmente eficaz, já que utilizamos um tema que desperta grande interesse em João: "Os Minions". Ao apresentar o convite com esse tema, observei que João demonstrou curiosidade e engajamento, o que facilitou o processo de leitura e interpretação. Abaixo, está a atividade realizada, incluindo as respostas fornecidas por João sobre o gênero textual Convite.

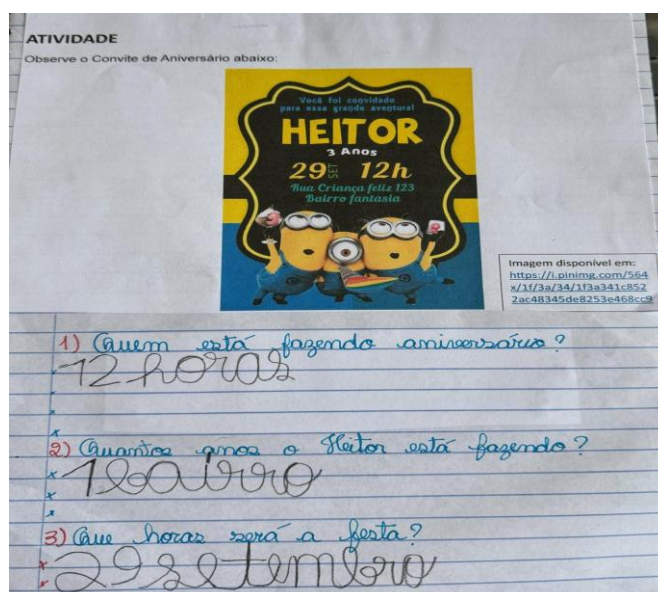


Imagem 10: Registro da atividade 5 sobre leitura e compreensão de textos diversificados.

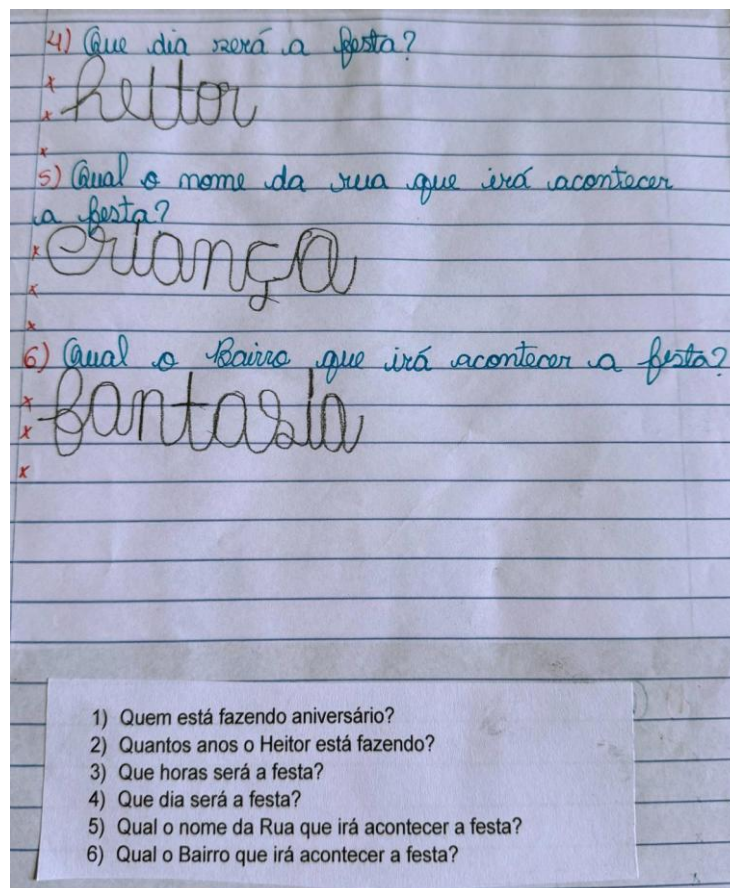


Imagem 11: Registro da atividade 5 sobre leitura e compreensão de textos diversificados

A interação entre eu e o João durante a atividade de interpretação do convite de aniversário revela um processo de ensino mediado por perguntas orientadoras e repetição de instruções para ajudá-lo a identificar as informações corretas. A atividade em questão apresenta um convite de aniversário fictício, com informações como nome do aniversariante (Heitor), idade, data, horário, endereço e bairro da festa.

O diálogo pode ser segmentado em partes distintas, cada uma refletindo uma fase da atividade pedagógica conduzida por mim. Inicialmente, a interação seguiu um padrão de rotina diária, na qual oriento João através de atividades de organização da sala e introdução ao conteúdo do dia (linhas 01 a 05). Nesse trecho, ofereço direções claras, utilizando perguntas para verificar o entendimento do conteúdo, como em "Hoje é...?" (linha 05), à qual João prontamente respondeu com o dia correto. Esse tipo de pergunta diretiva é uma estratégia pedagógica para manter o aluno engajado e verificar a compreensão de conceitos simples.

01 Professor Bom... (0.3)
02 João dia

- 03 **Professor** Bom dia. Vamos olhar pro tio Carlos, então, (0.4) a rotina de hoje, de quinta-feira...
- 04 **João** calendário, matemática caderno, caligrafia, desenho livre, leitura, organização da sala e despedida
- 05 **Professor** Muito bem. (0.5) Então, nós vamos pintar primeiro o calendário. (0.4) Olha só, ontem foi quarta-feira, dia 23. Hoje é?...
- 06 **João** quinta-feira, dia 24

O diálogo evoluiu para a atividade, no qual apresentei a João um convite de aniversário e solicitei que ele identificasse informações-chave. Nessa fase, utilizei uma sequência de perguntas que requeriam a identificação de dados específicos do convite, como "Quem está fazendo aniversário?" (linha 24) e "Quantos anos o Heitor está fazendo?" (linha 32). No entanto, a dificuldade de João em responder corretamente a essas perguntas indica uma possível dificuldade de compreensão ou interpretação textual. A repetição das perguntas e as respostas inconsistentes de João sugerem que ele necessita de suporte adicional para realizar a tarefa com sucesso.

- 24 **Professor** Então olha, (0.4) você foi convidado para essa grande aventura, então aqui, ó. Heitor, 3 anos, 29 de 7 setembro, 12 horas. Rua criança feliz número 123, bairro... fantasia. (0.6) Agora nós vamos observar aqui para responder pro tio Carlos. (0.3) Vamos lá, vamos observar aqui o número 1. (0.5) Quem está fazendo aniversário? (0.3) Quem que está fazendo aniversário?
- 25 **João** abaixo
- 26 **Professor** Quem que está fazendo aniversário?... Qual é o nome da criança que está fazendo aniversário?
- 27 **João** bairro
- 28 **Professor** Qual que é o nome do aniversariante?... Quem que está fazendo aniversário?
- 29 **João** 12 horas
- 30 **Professor** Coloca, então, o que o João acha. (0.4) Então, esse agora, vamos voltar corrigindo, ok? (Pausa) Segura bonito a folha com a outra mão pra escrever bonito a letra... Então, qual é o nome da criança?
- 31 **João** doze anos ((é a idade que João vai fazer))

Ao longo da interação, atuo como mediador, reformulando perguntas e oferecendo pistas para facilitar a compreensão dele. No entanto, ao repetir as perguntas e redirecionar as respostas incorretas, evidencio uma abordagem que, embora bem-intencionada, pode não estar alinhada com as necessidades específicas de João. Essa abordagem busca reforçar a resposta correta por meio de repetições, mas pode ser limitada, pois não favorece a autonomia de João

na construção do significado de forma ativa. De acordo com o que é defendido por autores como Loveland e Kistner (1990), a repetição excessiva de instruções sem considerar o estilo de aprendizagem individual do aluno pode gerar frustração ou desengajamento, além de não promover a flexibilidade cognitiva necessária para compreender contextos mais complexos. Para crianças com TEA, especialmente João, que pode precisar de uma estrutura mais flexível e adaptada, abordagens que incentivem a interação ativa com o conteúdo e o desenvolvimento de habilidades de autorregulação são mais eficazes. As repetições constantes, como "Quantos anos?" (linhas 32 a 39), indicam uma tentativa de eliciar a resposta correta, mas também revelam uma ausência de adaptação da estratégia pedagógica. Essa insistência pode gerar uma experiência de frustração ou confusão no aluno, que repete respostas incorretas ou não relacionadas à pergunta, como "baby" ou "Heitor" (linhas 35 e 37). A falta de variação nas instruções sugere que João poderia se beneficiar de um apoio visual ou de um modelo de resposta para facilitar o entendimento. Essa necessidade de suporte visual é amplamente discutida na literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista. Segundo Harris e Handleman (2009), crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades na compreensão de instruções verbais complexas e podem se beneficiar significativamente de representações visuais, como imagens, gráficos ou modelos de resposta. O uso de suportes visuais não só facilita a compreensão, mas também promove a organização cognitiva e a generalização das habilidades em diferentes contextos. Isso é especialmente relevante para crianças como João, que podem precisar de estrutura visual para organizar e processar informações de forma eficaz.

32	Professor	O nome da criança... (0.4) Então o aniversariante, vamos ver o que ele vai responder... Ó, vamos ver aqui agora, então, (0.4) 2... quantos anos o Heitor está fazendo? Quantos anos? Quantos anos aqui que o Heitor está fazendo?... Quantos anos?... Quantos anos o Heitor está fazendo?
33	João	Heitor
34	Professor	Quantos anos? Lê aí? Quantos anos?
35	João	baby
36	Professor	Quantos anos?... Quantos anos?
37	João	Heitor
38	Professor	Então, mas quantos anos o Heitor está fazendo?... Quantos?... só você ler ali. Quantos anos?... Quantos? Quantos anos?
39	João	um

As respostas de João ao longo da atividade indicam que ele enfrenta dificuldades em compreender o objetivo da tarefa de interpretação textual. Muitas de suas respostas não são

condizentes com a pergunta, indicando uma possível dificuldade em identificar informações no texto escrito e compreender o seu sentido. Suas respostas, como "abaixo" (linha 25) e "bairro" (linha 27) já mencionadas anteriormente, parecem ser tentativas de participação sem compreensão plena do enunciado.

Essa análise revela a importância de ajustar a mediação pedagógica de acordo com a resposta do aluno, usando estratégias alternativas que possam facilitar a compreensão. A insistência em perguntas fechadas, como "Quem está fazendo aniversário?" e "Quantos anos o Heitor está fazendo?", poderia ter sido complementada por atividades que tornassem o texto mais visual ou interativo. Dessa forma, eu poderia ter explorado outras abordagens para verificar a compreensão, como solicitar que ele identificasse o nome ou a idade do aniversariante com base em um exercício mais guiado, que envolvesse leitura compartilhada ou uma explicação mais detalhada.

As interações evidenciam a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais do aluno e para promover uma compreensão mais efetiva dos conteúdos. Essa interação ilustra o papel do professor em guiar e esclarecer as respostas do aluno, evidenciando a importância da mediação pedagógica. Segundo Vygotsky (1984), a mediação pedagógica é fundamental no processo de aprendizagem, pois o professor, ao adaptar as estratégias de ensino e fornecer o suporte necessário, ajuda a criança a alcançar um nível de desenvolvimento que ela não poderia atingir sozinha, mas que é alcançável com a orientação adequada. Essa mediação é essencial para promover a compreensão e a internalização dos conteúdos, especialmente em crianças com dificuldades de aprendizagem. Porém como proposto, a atividade foi elaborada nesse nível de nivelamento justamente para verificar até que ponto o João conseguia identificar as respostas em textos distintos. Em atividades futuras, o uso de materiais de apoio visuais, reformulação das perguntas e exploração de atividades interativas podem facilitar o processo de interpretação textual e auxiliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de compreensão textual de João.

Em seguida, utilizamos um segundo modelo textual para avaliar a capacidade de interpretação de João: um panfleto de supermercado, conforme apresentado abaixo, juntamente com as respostas fornecidas por ele.

Observe o Panfleto do supermercado abaixo e responda as perguntas:



- 1) Qual o título do panfleto?
- 2) As promoções serão válidas em quais dias?
- 3) De que ano é este panfleto?
- 4) Quanto custa a coxa e sobrecoxa neste supermercado?
- 5) Que produto custa R\$ 4,49 ?
- 6) O óleo de soja está saindo em que valor?
- 7) Quais produtos possui o mesmo preço?
- 8) Qual o valor do Filezinho Sassami?

Imagem Disponível em:
<https://1.bp.blogspot.com/>

Imagem 12: Continuação da atividade 5 sobre leitura e compreensão de textos diversificados.

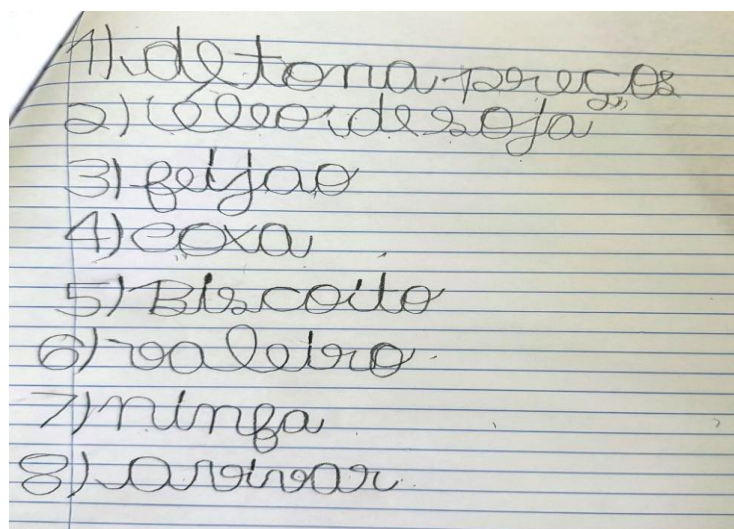


Imagem 13: Continuação da atividade 5 sobre leitura e compreensão de textos diversificados.

A análise da interação durante a atividade com o panfleto de supermercado revelou aspectos significativos sobre a compreensão e a capacidade de interpretação do João. Ao longo

das atividades realizadas até o momento, atuei como facilitador e mediador, mas nesta atividade especificamente, empreguei uma combinação de pausas e repetições estratégicas para ajudar João a identificar informações textuais e numéricas no panfleto. Essas estratégias diferem das utilizadas em outras atividades, pois, enquanto nas anteriores o foco estava em reforçar a memorização e a prática de associações diretas (por exemplo, entre palavras e imagens), nesta atividade busquei enfatizar o processamento ativo e a interpretação das informações dentro de um contexto mais complexo. O uso das pausas visava dar tempo para que João refletisse sobre as informações apresentadas e as repetições ajudavam a fixar o conteúdo de forma gradual. Segundo a teoria de Sweller (1988) sobre a Carga Cognitiva, atividades que envolvem informações mais complexas exigem ajustes nas estratégias de ensino para minimizar a sobrecarga cognitiva. As pausas e repetições podem ser vistas como formas de reduzir a carga cognitiva extrínseca, permitindo que o aluno processe melhor as informações, especialmente em contextos que exigem a integração de múltiplas fontes de dados.

Essa abordagem visa reforçar a compreensão de leitura ao pedir que ele localize (linhas 01, 03, 05 e 07) e leia as informações diretamente no panfleto. Por exemplo, ao enfatizar valores de produtos (linha 09) e guiá-lo na busca pela resposta correta, busquei proporcionar ao João uma prática de leitura ativa, na qual ele precisava correlacionar a pergunta com o dado correspondente no material impresso. Essas estratégias visam promover autonomia no processo de leitura e desenvolver habilidades de interpretação em um contexto prático e cotidiano.

01	Professor	Vamos agora para a atividade do panfleto de supermercado. Olha só... (0.3) temos aqui, ó, vamos ver o que que está pedindo o comando, então, ó... observe o panfleto do supermercado abaixo, responda às...
02	João	perguntas
03	Professor	perguntas. (0.4) Então nós temos aqui o panfleto, ó, vamos ver o que que tem nesse panfleto aqui, o que que está escrito aqui?...
04	João	detona preços
05	Professor	Então detona preço, vamos ver...
06	João	óleo de so... já velei...ro
07	Professor	O que que está escrito aqui?... (0.3) Vamos ler de novo. Leitura tem que ser fluida, ó, (0.5) melhora essa leitura. Vamos lá... de novo...
08	João	óleo de soja valeiro noventa...
09	Professor	novecentos (900) ml. Quantos reais? Quantos reais?
10	João	três mil...
11	Professor	três e sessenta e nove (R\$3,69), vamos ao outro...

Durante a atividade, procurei estabelecer um ambiente de apoio que favorecesse o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação do João, mesmo frente às suas dificuldades (linha 15 abaixo). A proposta era estimular sua capacidade de interpretar textos simples em contextos funcionais, como um panfleto de supermercado, que exige a leitura de preços e das características dos produtos.

15	Professor	Muito bem, 5 e 49. Esse daqui...
16	João	biscoito rosquinha nin...
17	Professor	ninfa
18	João	setenta...
19	Professor	setecentos e vinte gramas...
20	João	sabores
21	Professor	Quantos reais?
22	João	quatro, nove (4,9)
23	Professor	quatro e quarenta e nove (4,49)

As respostas de João demonstram que ele possui algum nível de reconhecimento das palavras e números presentes no panfleto. Entretanto, em alguns momentos, ele apresentou dificuldades em realizar uma leitura fluida (linhas 18 e 19) e precisou do meu auxílio para interpretar corretamente os dados. A dificuldade dele em responder algumas perguntas mostra que ele ainda está desenvolvendo habilidades básicas de leitura e interpretação de informações em contextos específicos. Ele não tem familiaridade com números decimais, pois isso ainda não foi estudado.

A partir das respostas escritas por ele nas imagens acima, observa-se que ele ainda precisa melhorar na questão da organização e legibilidade. As respostas nem sempre correspondem diretamente ao que foi perguntado, o que indica que ele, possivelmente, ainda está se familiarizando com o vocabulário e o formato das perguntas.

O uso de materiais concretos, como o panfleto de supermercado, é uma estratégia pedagógica eficiente, pois traz a leitura para um contexto prático e aplicável à vida cotidiana. Essa prática ajuda João a entender a utilidade da leitura e da interpretação de textos para resolver problemas reais, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ao final da atividade, João apresentou avanços na sua capacidade de localizar informações no panfleto, embora ainda demonstrasse dificuldades em interpretar perguntas mais complexas e relacionar os valores aos produtos de forma autônoma. Esse tipo de atividade permitiu avaliar continuamente o progresso dele e ajustar as estratégias de ensino para abordar as áreas que necessitam de maior desenvolvimento.

- 53 **Professor** Isso, e quantos reais que ele está? Quantos reais?... Quantos reais o óleo de soja?...
- 54 **João** valeiro
- 55 **Professor** Responde aí, quantos reais... Vamos ver então, pronto?... Número 7... (0.4) Quais produtos possuem o mesmo preço?... Números iguais, quais são?... Quais produtos possuem o mesmo preço? Quais?...
- 56 **João** preto
- 57 **Professor** Então escreve aí, vamos ver quais produtos possuem o mesmo preço. Quais deles? Escreve o nome dos produtos aí, então... Pode escrever... rosquinhas
- 58 **João**
- 59 **Professor** Escreve aí, então... Escreve no papel, vamos lá...
- 60 **João** ni....
- 61 **Professor** Pronto?... Número 8... (0.5) Qual o valor do filezinho sassami? Cadê o filezinho? (0.3) Sassami coloca o dedo em cima dele, filezinho sassami... filezinho sassami, quantos reais?...
- 62 **João** frango
- 63 **Professor** Quantos reais?...
- 64 **João** avivar
- 65 **Professor** Responde lá, então. (0.4) Ok. Depois o tio Carlos corrige com você.

Em síntese, a atividade de leitura e interpretação de um panfleto de supermercado evidenciou tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados por João em seu processo de aprendizagem. Minha atuação foi no sentido de orientá-lo no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e organização das respostas, mesmo diante de desvios das respostas esperadas. A continuidade de atividades desse gênero pode contribuir significativamente para o fortalecimento das competências de João, promovendo sua autonomia no reconhecimento e na utilização de informações textuais em contextos funcionais e cotidianos.


Agora, avançamos para a análise da última atividade desta proposta autoetnográfica, cujo objetivo é produzir uma autorreflexão voltada para o exame do processo de aprendizagem em interação entre mim e a criança com TEA durante a aplicação de estratégias comunicativas e pedagógicas no contexto de alfabetização e letramento. Essa análise baseia-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas em ambiente domiciliar.

5.6 - Atividade 6 (Leitura, interpretação e construção de texto)

Nesta atividade, apresentada no Apêndice 7 ao final desta dissertação, buscava-se desenvolver em João as habilidades de leitura, compreensão e produção textual, focando na construção de um convite de aniversário. A atividade visava estimular a interpretação e reprodução de elementos específicos desse gênero textual, utilizando os modelos de convites exemplificados a seguir como referência.

ATIVIDADE
Modelos de convites para estimular a construção conjunta. (criação própria)

Modelo 2



Modelo 1



Imagem disponível em:
<https://img.elo7.com.br/product/zoom/227E123/convite-aniversario-pocoyo-arte-digital-classico.jpg>

Imagem disponível em:
<https://img.elo7.com.br/product/zoom/264CE69/c-ovite-digital-tema-pocoyo-festa-personalizada-pocoyo.jpg>

Perguntas a serem respondidas. (Estimulando a criação própria).

- Quem está fazendo aniversário João?
- Quantos anos está fazendo?
- Que horas será a festa?
- Que dia será a festa?
- Qual o nome da Rua que irá acontecer a festa?
- Qual o Bairro que irá acontecer a festa?

Imagem 14: Registros da atividade 6 sobre leitura, interpretação e construção de texto.

Após a leitura dos modelos de convite, foi entregue ao João uma folha separada para que ele elaborasse o seu próprio convite de aniversário. Durante o processo de construção, ele não teve acesso direto aos modelos anteriores — eles foram lidos e discutidos previamente, mas não ficaram visíveis durante a escrita. O objetivo dessa escolha foi evitar a simples cópia dos dados e incentivar João a mobilizar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior, utilizando sua própria organização textual e memória de trabalho para compor o convite. Essa estratégia buscou promover a autonomia na produção escrita e a construção ativa do gênero textual.

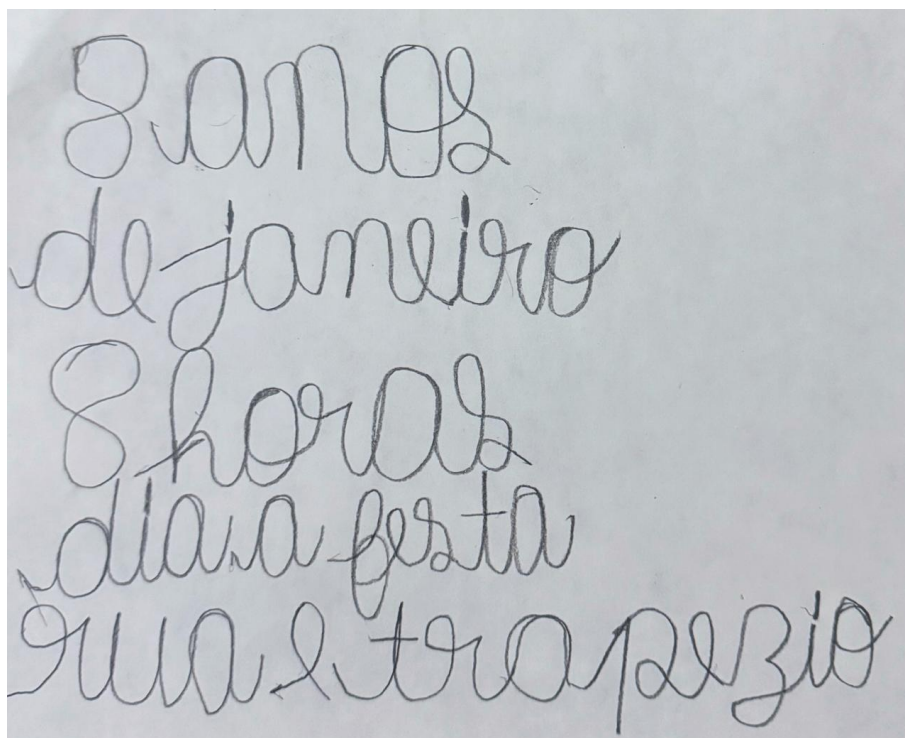


Imagem 15: Registros da atividade 6 sobre leitura, interpretação e construção de texto.

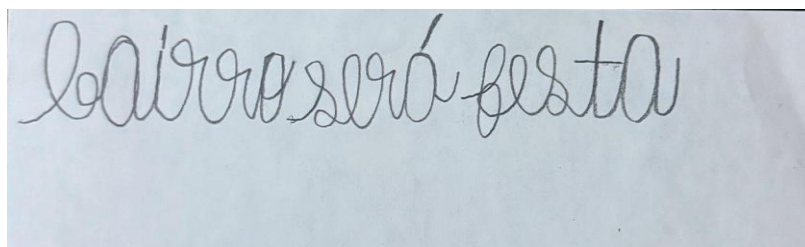


Imagem 16 (continuação da atividade): Registros da atividade 6 sobre leitura, interpretação e construção de texto.

A interação entre nós para a construção do convite de aniversário revela aspectos significativos no desenvolvimento da alfabetização e do engajamento comunicativo no contexto educacional. Essa atividade ilustra várias estratégias pedagógicas e respostas do aluno que podem ser analisadas em termos de ensino responsivo³², de apoio à construção da autonomia e desenvolvimento da linguagem escrita.

Eu, como professor, vejo a importância de uma abordagem dialógica, em que busco guiar o aluno por meio de perguntas abertas e reformulação das questões, favorecendo que o João participe ativamente na construção do convite. A minha pergunta inicial (“Quem que está

³² O ensino responsivo refere-se a práticas pedagógicas que se adaptam continuamente às necessidades, ritmos e características individuais dos alunos, com base na observação constante e na resposta intencional do professor aos sinais de compreensão, interesse e dificuldade apresentados pelos estudantes (Tomlinson, 2014).

fazendo aniversário?” linha 25) desafia ele a pensar e expressar uma resposta que vá além do que ele inicialmente apresenta (respondendo “8 anos” ao invés de identificar o aniversariante/ linha 28). Essa estratégia me permite analisar o entendimento de João sobre o que está sendo solicitado, reforçando o conceito de “quem” (linhas 27 e 31) e ajudando-o a compreender a função comunicativa do convite. O convite, enquanto gênero textual, tem como função principal informar e convidar alguém para participar de um evento específico, apresentando dados essenciais como quem convida, o que acontecerá, onde e quando. Ao explorar esses elementos com João, busquei não apenas desenvolver sua escrita, mas também ampliar sua compreensão sobre a intencionalidade e o propósito social desse tipo de texto.

25	Professor	(0.5) Isso. Agora nós vamos construir um convite (0.4), um convite de aniversário. Olha só, então nós vimos o modelinho. Vou dobrar aqui pra não ter cópia, né? Vamos lá então (0.5), quem que está fazendo aniversário? (0.3) Quem que está fazendo aniversário?
26	João	aaa...
27	Professor	Quem?...
28	João	8 anos
29	Professor	8 anos
30	João	6 velinhas
31	Professor	Então vamos lá (0.3), quem tá fazendo, quem que tá fazendo?... (0.5) quem?... (0.4) Quem que está fazendo aniversário?...

A minha insistência em direcionar João a responder de forma adequada (como ao perguntar repetidamente sobre a “hora” da festa e o “dia” nas linhas 35 a 51) é uma técnica de *scaffolding*³³ ou “andaime”, através da qual o professor apoia o processo cognitivo do aluno até que ele se sinta confortável para avançar com menos suporte. Em alguns momentos, João repetia o que eu dizia, isto é, fazia ecolalia, o que pode indicar uma tentativa de auto regulação

³³ A técnica de *scaffolding* (ou “andaime” em português) é uma abordagem pedagógica em que o professor oferece apoio temporário aos alunos para ajudá-los a realizar tarefas que, sozinhos, ainda não seriam capazes de completar. Inspirada pelo conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky, essa técnica envolve o professor ajustando o nível de suporte conforme o aluno progride. Inicialmente, o professor pode dar instruções claras e diretas, dividir a tarefa em etapas menores, fazer perguntas direcionadas ou até fornecer exemplos para facilitar a compreensão. À medida que o aluno desenvolve autonomia e habilidades para realizar a tarefa por conta própria, o professor gradualmente reduz o suporte, permitindo que o aluno execute a atividade de forma independente. Essa técnica é eficaz porque mantém os alunos engajados e encorajados, ao mesmo tempo em que desafia suas habilidades e promove a construção do conhecimento. O *scaffolding* é amplamente utilizado na educação para apoiar desde a alfabetização inicial até habilidades mais avançadas, ajudando a construir confiança e independência no processo de aprendizagem. (WOOD, 1976 et al.)

e assimilação da tarefa. Ao manter o foco e o tom incentivador, ajudo-o a estabelecer confiança em um ambiente de aprendizagem seguro, para que ele se sentisse encorajado a participar.

- 35 **Professor** Que que horas será a festa?... (0.3) Que horas?
- 36 **João** festa
- 37 **Professor** Que horas? Que vai ser? Quantas horas?...
- 38 **João** quantas horas
- 39 **Professor** e quantas horas vai ser?
- 40 **João** certo
- 41 **Professor** Então escreve aí, cadê?
- 42 **João** Vinte
- 43 **Professor** então escreve a hora aí, cadê?
- 44 **João** 8 anos
- 45 **Professor** escreve então... que dia que vai ser a festa? Que dia?
- 46 **João** festa
- 47 **Professor** Mas que dia que vai ser?
- 48 **João** a festa
- 49 **Professor** Que dia que vai ser a festa? (0.5) Qual dia?
- 50 **João** que dia a festa?
- 51 **Professor** Escreve então, qual dia que vai ser? (0.3) Qual dia? Dia... (0.5) Qual o nome da rua que irá acontecer a festa? (0.4) Qual o nome da rua?

Outro aspecto relevante é a tentativa de João em responder de maneira não-convencional, como ao mencionar “6 velinhas” ou “Rua e trapézio” (linha 30 já mencionada e linha 65). Essas respostas espontâneas refletem a interpretação criativa dele e sua busca por resolver a tarefa com o vocabulário que possui. Isso indica que João está envolvido cognitivamente, mesmo que nem sempre entenda exatamente o que é esperado. As respostas criativas também revelam como ele pode estar usando sua experiência pessoal para preencher lacunas na compreensão, um comportamento comum em fases iniciais de alfabetização. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), crianças em processo de alfabetização constroem hipóteses sobre a linguagem escrita com base em seu conhecimento prévio e vivências pessoais. Essa construção ativa do significado, mesmo quando leva a respostas imprecisas, é indicativa de um esforço cognitivo legítimo para compreender a função e a estrutura da linguagem escrita, sendo parte natural do desenvolvimento da leitura e da escrita.

61	João	rua
62	Professor	Rua, hã (0.4), o quê? (0.3) Rua, o quê? Rua...
63	João	E...
64	Professor	Rua e...
65	João	trapézio

A minha resposta a essas interpretações criativas – mantendo o diálogo e utilizando pequenas risadas como reforço positivo (“kkkk” na linha 66) – demonstra uma abordagem flexível e acolhedora. Em vez de corrigir diretamente, busco encorajá-lo a continuar participando, enfatizando o processo de construção do convite mais do que a perfeição no conteúdo. Esse aspecto é fundamental na alfabetização inicial, em que o objetivo é construir confiança na escrita e estimular o uso funcional da linguagem. De acordo com Soares (2004), a alfabetização deve ir além do domínio mecânico do código escrito, promovendo práticas de leitura e escrita com sentido e função social, de modo a envolver o sujeito em situações reais de uso da linguagem. Ao permitir que a criança escreva com base em sua experiência, mesmo com imprecisões, favorece-se a construção da autonomia, da autoria e da segurança no uso da linguagem escrita.

66	Professor	Então escreve então. Rua e trapézio (kkkk)... (0.4) E a última. (0.5) Qual bairro será a festa? (0.5) Qual bairro?
67	João	será a festa
68	Professor	Qual bairro?... (0.8) Hum, bairro...
69	João	será festa
70	Professor	OK, então tá bom, (0.4) obrigado.

Em conclusão, a nossa interação reflete um processo de ensino focado no desenvolvimento da autonomia, na prática dialógica e no uso de suporte gradativo para promover a construção do conhecimento. Ao adotar uma postura paciente e responsiva, considero ter conseguido envolvê-lo de forma ativa e significativa, destacando a importância de uma prática pedagógica inclusiva e adaptada às necessidades e ao nível de desenvolvimento de cada aluno. Essa abordagem não apenas apoia a alfabetização, mas também fortalece as habilidades comunicativas e a autoconfiança de João no contexto domiciliar, o que certamente reverberou em sua aprendizagem no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta dissertação, buscamos responder ao objetivo central de analisar o processo de interação entre um professor e uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a implementação de estratégias comunicativas e pedagógicas no processo de alfabetização e letramento em ambiente domiciliar. Nossas análises demonstraram que aspectos como o uso de comandos, pausas, e a realização de perguntas reformuladas pelo professor são fundamentais para promover uma aprendizagem mais significativa e possibilitar a participação efetiva do aluno.

A abordagem autoetnográfica utilizada permitiu não apenas uma análise detalhada da interação entre o pesquisador e o aluno, mas também trouxe uma dimensão de autorreflexão que enriquece a prática docente e também o processo de escrita dessa dissertação. Ao trazer à tona as experiências pessoais do pesquisador e contextualizar as particularidades do aluno João, esta pesquisa buscou sensibilizar o leitor e evidenciar a importância de uma educação inclusiva que valorize as características individuais dos alunos com TEA.

Nas discussões apresentadas ao longo desta dissertação, abordamos a complexidade do processo de alfabetização e letramento de crianças com (TEA), evidenciando a necessidade de uma educação inclusiva e acessível, fundamentada por legislações como a Declaração de Salamanca, a Constituição Federal, e a Lei Berenice Piana. Esses dispositivos promovem o direito à educação de qualidade para alunos com TEA e destacam a importância da capacitação docente para lidar com as especificidades dessa população. No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do apoio oferecido por professores auxiliares, a análise das Diretrizes Operacionais para o AEE (2009), da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) permitiu refletir sobre os fundamentos legais da educação inclusiva e os direitos assegurados aos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com (TEA). Embora essas normativas não descrevam diretamente os desafios enfrentados no cotidiano escolar, sua leitura crítica, articulada à prática docente, possibilita identificar barreiras ainda presentes nos contextos educacionais, como as de ordem arquitetônica, urbanística, comunicacional, informacional, atitudinal e tecnológica. Assim, o confronto entre a legislação e a realidade evidencia a complexidade da inclusão escolar e a necessidade de políticas públicas efetivas que considerem as singularidades dos alunos com TEA.

Os desafios no processo de alfabetização e letramento de crianças autistas também foram analisados sob o viés da formação docente e dos fatores estruturais que impactam diretamente as práticas pedagógicas. Observou-se que o grau de comprometimento dos alunos com TEA influencia a adaptação das atividades e a aplicação de metodologias diversificadas, como forma de garantir uma abordagem individualizada e inclusiva. Além disso, foi enfatizado o papel crucial da interação social, das parcerias entre família, escola e equipe multidisciplinar, bem como da avaliação baseada no desenvolvimento individualizado, como meios de promover uma educação eficaz e evitar o abandono escolar.

As influências externas, como o contexto familiar e social, o diagnóstico precoce e o acompanhamento multidisciplinar, foram identificadas como fatores determinantes no processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental dos profissionais da educação, em especial do professor regente, do professor de apoio e do docente responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujas ações colaborativas e adaptativas são essenciais para promover a aprendizagem dos estudantes com autismo. Observou-se que, embora não exista uma abordagem pedagógica única voltada exclusivamente para crianças autistas, a personalização do ensino, a adaptação metodológica e a consideração das especificidades do desenvolvimento de cada aluno constituem práticas indispensáveis para o sucesso educativo. Não se trata, portanto, de uma “fórmula secreta”, mas de um processo contínuo de observação, escuta sensível e intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas e diferenciadas.

O contato com a família do João revelou-se um aspecto essencial, proporcionando *insights* valiosos sobre as expectativas e preocupações da mãe em relação ao futuro escolar e à autonomia funcional de seu filho. A entrevista com ela evidenciou que suas expectativas com relação à alfabetização de João, está na promoção da sua independência e no desenvolvimento de habilidades práticas, fundamentais para a integração social dos indivíduos.

As dificuldades de interação, comunicação e compreensão mútua entre professores e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente levam muitos docentes a duvidarem da viabilidade da construção de conhecimento com esses alunos. No entanto, a presente autoetnografia demonstra que é possível fomentar a colaboração, a participação ativa e o engajamento desses estudantes, mesmo quando apresentam comprometimentos significativos no desenvolvimento neurocognitivo. O empenho do professor, aliado a estratégias pedagógicas como a alternância de respostas corretas, a reformulação de perguntas e a emissão de avaliações positivas diante dos acertos, entre outras abordagens comunicativas,

atua como reforço positivo. Tais práticas incentivam o aluno a interagir e participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

João demonstra um nível de compreensão que torna complexa a análise de sua alfabetização e letramento. Observa-se, a partir das descrições das atividades realizadas, que ele é capaz de escrever e compreender parcialmente o que é dito. No entanto, ao ser questionado, suas respostas frequentemente são desconexas ou aleatórias, sem necessariamente corresponder às perguntas feitas. Essa característica não parece estar relacionada diretamente ao processo de alfabetização ou letramento, mas sim a questões de interpretação psíquica, uma vez que João parece entender as informações de maneira distinta daquela apresentada. Suas respostas, embora relacionadas ao tema abordado, frequentemente não atendem diretamente às perguntas formuladas. Ainda assim, é possível engajar João nas atividades, despertando seu interesse e participação. Ele encontra-se em processo de alfabetização, mas sua maneira única de compreender e responder às informações transcende o âmbito pedagógico tradicional, refletindo uma característica comum entre indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam formas diferenciadas de interação e processamento de informações. Essas especificidades exigem abordagens pedagógicas adaptadas que considerem os modos particulares com que esses alunos processam e respondem às informações.

O processo de alfabetização e letramento de João, cujo desenvolvimento ainda está em andamento, foi estruturado com base em atividades pedagógicas centradas em seus interesses pessoais e em contextos familiares. As propostas de ensino foram planejadas a partir de uma avaliação diagnóstica e formativa contínua, que considerou os avanços e as habilidades previamente demonstradas pelo aluno. Esse acompanhamento sistemático possibilitou a adaptação progressiva das intervenções educacionais, promovendo um aumento gradual na complexidade das atividades e a introdução de conteúdos mais sofisticados, sempre respeitando as conquistas alcançadas e os desafios enfrentados por João ao longo do processo de aprendizagem.

Ao concluir com uma reflexão sobre o caminho da pesquisa em minha prática autobiográfica, reafirmo a importância do olhar para as experiências pessoais e profissionais como fonte de aprendizagem contínua. As vivências e as análises ao longo dessa jornada não apenas enriqueceram meu entendimento sobre a educação inclusiva, mas também fortaleceram o compromisso com a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes. A autoetnografia aqui apresentada destaca a relevância da reflexão crítica no aperfeiçoamento do papel do educador, especialmente no contexto de ensino para crianças com TEA.

Em síntese, a presente pesquisa evidencia barreiras e desafios que ainda limitam a atuação do professor no processo de alfabetização de crianças com TEA, destacando a necessidade de paciência, adaptação contínua e reformulação de estratégias pedagógicas. Como desdobramentos, sugere-se a ampliação de estudos que investiguem o cotidiano escolar de alunos autistas em contextos mais amplos, considerando também diferentes níveis de suporte. Tais investigações podem oferecer subsídios valiosos para a criação de novas estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Assim, espero com esse trabalho contribuir para o campo da educação, oferecendo reflexões sobre a prática docente e apontando caminhos para futuras pesquisas e inovações na área da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. *Autoethnography: understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press, 2015.
- AMARAL, Patrícia Mendes de; BOSA, Cleonice Alves. *Compreendendo o autismo: implicações para a prática pedagógica*. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 131–144, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacaespecial/article/view/10165>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- AMARAL, Izabel Cristina; CELIBERTI, Cássia. *Autismo e linguagem: avaliação e intervenção*. São Paulo: Memnon, 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V-TR: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51–54, maio 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38887>. Acesso em: 15 maio 2024.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-V*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. *A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5*. [S.l.], 2013.
- ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, J. *Estruturas de ação social: estudos em análise de conversa*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1984.
- AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BACARO, Paula E. F. Transtorno do espectro do autismo e integração sensorial: o processo de aquisição da leitura e escrita em uma abordagem responsiva de aprendizagem. 2020. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, **Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, 2020.
- BAIO, J. et al. Prevalência de transtorno do espectro autista entre crianças de 8 anos — *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 locais, Estados Unidos, 2014*. **Morbidity and Mortality Weekly Report. Resumos de Vigilância**, v. 67, n. 6, p. 1–23, 2018.
- BARBOSA, R. M. *A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: desafios e estratégias*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- BARON-COHEN, S. *Autism: the empathizing–systemizing (E-S) theory*. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1156, n. 1, p. 68–80, 2009.
- BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. *A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa*. **Revista**

Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23–38, jul. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BERNIER, R.; DAWSON, G. *Autism spectrum disorders*. In: CICCHETTI, D. (Ed.). *Developmental psychopathology*. 3. ed. v. 3. New York: Wiley, 2016.

BERNIER, Raphael A.; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. *O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo as escolhas certas para o seu filho*. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Maria Sonia Goergen. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BERTAGLIA, Bárbara. *Por que falar em Síndrome de Asperger é algo ultrapassado?* **Autismo e Realidade**, 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BERTRAND, Jacquelyn et al. *Prevalência de autismo em uma população dos Estados Unidos: investigação de Brick Township, Nova Jersey*. **Pediatrics**, v. 108, n. 5, p. 1155–1161, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.108.5.1155>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOHRER, Karine de A. P. *O ensino personalizado e o protagonismo de uma criança com TEA em processo de alfabetização*. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, **Universidade Feevale**, Nova Hamburgo, 2020.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. *O aluno com autismo na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. (Série Toda Criança Pode Aprender).

BOSA, Cleonice A. *Heterogeneidade no autismo: implicações para avaliação e intervenção*. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 43–49, 2002.

BOTSUM, R. *Critiques of ABA therapy from the autistic community: a review of published testimonials*. **Disability Studies Quarterly**, v. 40, n. 2, 2020. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/view/8001>. Acesso em: 5 maio 2025.

BRAH, Avtar. *Diferença, diversidade, diferenciação*. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329–376, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. Lei nº 11.941, de 27 de maio de 2009. Institui regime tributário de transição. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Relação anual de informações sociais*. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRUNO, Daniele L. D. F. *Síndrome de Asperger: práticas inclusivas no processo de alfabetização/letramento*. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, **Universidade do Grande Rio**, Duque de Caxias, 2016.

CANAL AUTISMO. *Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA*. 23 mar. 2023. Disponível em: <https://canalautismo.com.br/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CAPELLINI, Simone Aparecida. *Educação e autismo: estratégias pedagógicas para o trabalho com alunos autistas*. Marília: ABPEE, 2007.

CARVALHO, Aline A. *A contribuição de um trabalho personalizado ao processo de letramento e de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA*. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, **Universidade Feevale**, Nova Hamburgo, 2020.

CAVACO, Nora. *Minha criança é diferente? diagnóstico, prevenção e estratégias de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. *Autismo: construções e desconstruções*. 3. ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, Coleção Clínica Psicanalítica, 2007.

CORDEIRO, Mariana Prioli et al. *Diálogos sobre construcionismo social: entrevistas com Kenneth Gergen, Lupicínio Íñiguez-Rueda, Mary Jane Spink e Tomás Ibáñez*. **Coleção Estudos Avançados em Psicologia**, v. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2023. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1033>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CRUZ, Fernanda Miranda da. *O adeus de Augusto: as interações entre crianças autistas e a emergência de uma pesquisadora-artista em estado de presença próxima*. **Revista Veredas – PPG Linguística – UFJF**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 130–149, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/31393>. Acesso em: 8 jun. 2024.

CRUZ, Talita. *Autismo e inclusão: experiências no ensino regular*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DAWSON, Geraldine; BURNER, Karen. *Behavioral interventions in children and adolescents with autism spectrum disorder: a review of recent findings*. **Current Opinion in Pediatrics**, v. 23, n. 6, p. 616–620, 2011. Disponível em: https://journals.lww.com/co-pediatrics/Fulltext/2011/12000/Behavioral_interventions_in_children_and.9.aspx. Acesso em: 8 jun. 2025.

DAWSON, Geraldine et al. *Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism*. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 51, n. 11, p. 1150–1158, 2012. Disponível em: [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(12\)00643-0/fulltext](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(12)00643-0/fulltext). Acesso em: 8 jun. 2025.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, R. I. R. *A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades*. *EaD e Tecnologias Digitais Na Educação*, v. 7, n. 9, p. 123–130, 2019.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733-768.

ELLIS, Carolyn. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRASSAN, Rodrigo Affonseca. *Saúde mental na escola*. Grupo A, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANZIN, S. O diagnóstico e a medicalização. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). *Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá, PR: Eduem, 2014. p. 62-92.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, n. 28, p. 139–152, ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 13 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Giovana Silva de. *O autismo e o direito à educação*. **Revista Direito e Consciência**, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/direitoeconsciencia/article/view/4117>. Acesso em: 25 out. 2023.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Contribuições para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/b07ad9af-bb56-4aa5-a402-b8da1a7c7959/content>. Acesso em: 18 set. 2023.

FRITH, Uta. A new look at language and communication in autism. In: GILLBERG, Christopher (Ed.). *Diagnosis and treatment of autism*. New York: Plenum Press, 1989. p. 327–336.

FRITH, Uta. *Autismo: explicando o enigma*. São Paulo: Artmed, 2003.

FRITH, U. *Autism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural*. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111–124, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf>. Acesso em: 12 maio 2024.

GEORGIADES, S.; KASARI, C. *Reframing optimal outcomes in autism*. **JAMA Pediatrics**, v. 172, n. 8, p. 716–717, 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Camila Graciella Santos. *Ensino de leitura para pessoas com autismo*. Curitiba: Appris, 2015.

GOULART, Cecília M. A. *Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização*. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5–21, set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9TzLGJVsZQsmjH6GDRZTsg>. Acesso em: 11 maio 2024.

GUIMARÃES, A. A.; PEREIRA, M. R.; SILVA, T. C. *Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. 345–362, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-653829230017>. Acesso em: 12 mar. 2025.

HAPPÉ, Francesca. *Autism: An introduction to psychological theory*. London: University College London Press, 1994.

HARRIS, Sandra L.; HANDLEMAN, Judith S. *Teaching children with autism: strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. 2. ed. Austin: PRO-ED, 2009.

JUHLIN, O. *Work and Technology Use in Mobile Settings: A Study of Police Patrol Activity*. Licentiate Thesis—Linköping University, Department of Technology and Social Change, 2002.

KAPCZINSKI, Flávio et al. *Transtornos mentais na prática clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

KAPP, S. K. et al. *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2019.

KUPFER, D. J.; FIRST, M. B.; REGIER, D. A. Introduction to the DSM-5. In: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. p. xli–xliv.

KLIN, Ami; JONES, Warren; SCHULTZ, Robert; VOLKMAR, Fred. O desenvolvimento social e a síndrome de Asperger. In: FRITH, Uta. *Autismo e síndrome de Asperger*. São Paulo: Editora Santos, 2003. p. 51–75.

LADEIRA, Wania; NONATO, Carlos. *Participação, colaboração e construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem de uma criança autista*. **Revista Veredas**, v. 28, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/43740>. Acesso em: 30 mar. 2024.

LEVY, S. E. et al. *autism spectrum disorder and co-occurring developmental, psychiatric, and medical conditions among children: a study of prevalence and patterns*. **Pediatrics**, v. 126, n. 4, p. e1040–e1046, 2010.

LIMA, Aluna X. *Desafios da inclusão: alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, **Universidade Santo Amaro**, São Paulo, 2020.

LIMA, Nara R. C. *Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor*. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, **Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, 2019.

- LIMA, R. F. *Transtorno do Espectro Autista e intervenções baseadas em evidências: o papel da Análise do Comportamento Aplicada (ABA)*. São Paulo: Editora Saúde e Educação, 2020.
- LODER, Leticia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 127–161.
- LODER, Leticia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (org.). *Fala em interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- LODER, Leticia Ludwig; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Relatório final do projeto de pesquisa: Registros de fala-em-interação cotidiana e institucional: subsídios para o estudo das práticas de reparo iniciadas e levadas a cabo pelo outro*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- LORD, C.; BISHOP, S. L. *Autism spectrum disorders: diagnosis, prevalence, and services for children and families*. **Social Policy Report**, v. 29, n. 2, p. 1–23, 2015. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2379-3988.2015.tb00082.x>. Acesso em: 8 jun. 2024.
- LORD, C.; ELSABBAGH, M.; BAIRD, G.; VEENSTRA-VANDERWEELE, J. *Autism spectrum disorder*. **The Lancet**, v. 392, n. 10146, p. 508–520, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2). Acesso em: 8 jun. 2024.
- LOSAPIO, Mirella Fiuza; PONDÉ, Milena Pereira. *Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo*. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 221–229, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/fJsx7JhDNbjswLKPZ7Td69J/>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- LOVELAND, Kristin A.; KISTNER, Joseph A. *Teaching strategies for children with autism: enhancing communication and social interaction*. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 20, n. 3, p. 337–348, 1990. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=Loveland+Kistner+1990>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143–189. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.
- LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: _____. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. Disponível em: <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=1583865>. Acesso em: 15 maio 2024.
- LYALL, K.; CROEN, L.; DANIELS, J.; FALLIN, M. D.; LADD-ACOSTA, C.; LEE, B. K.; NEWSCHAFFER, C. *The changing epidemiology of autism spectrum disorders*. **Annual**

Review of Public Health, v. 38, p. 81–102, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318>. Acesso em: 8 de junho de 2025.

MAENNER, MATTHEW J.; SHAW, KELLY A.; BAKIAN, AMANDA V.; et al. *Prevalência e características do transtorno do espectro autista em crianças de 8 anos – Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências de Desenvolvimento, 11 localidades, Estados Unidos, 2018*. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 70, n. SS-11, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>. Acesso em: 8 de novembro de 2023.

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Campinas: Moderna, 2003.

MARQUES, CARLA ELSA CORREIA CASTANHEIRA. *Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

MARTINS, MORGANA DE FÁTIMA AGOSTINI; IBIAPINA, ÉRICO FRANCISCO VIEIRA; CARNEIRO, RELMA UREL CARBONE. *Formação de educadores e a construção da escola inclusiva*. Dourados, MS: Editora UFGD, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/3080>. Acesso em: 7 de setembro de 2024.

MARTINS, PATRÍCIA BARCELOS. *Mundo letrado, mundo desejado: alfabetização e histórias de vida*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTENEGRO, M. A.; CELERI, E. H. R. V.; CASELLA, E. B. *Transtorno do espectro autista – TEA: manual prático de diagnóstico e tratamento*. 1. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2018.

MORAIS, JOSÉ. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ática, 2012.

MORAL, A.; SHIMABUKURO, E. H.; ZINK, A. G. *Entendendo o autismo*. Edital Santander/USP/FUSP de Direitos Fundamentais e Políticas Públicas, 3º edital, 2019. Disponível em: <https://www.iag.usp.br/~eder/autismo/Cartilha-Autismo-final.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

MORTATTI, MARIA ROSÁRIO LONGO. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, MARIA ROSÁRIO LONGO. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. **Portal MEC. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, Brasília, 2006.

MOTTA, PEDRO MOURÃO ROXO; BARROS, NELSON FILICE. Autoetnografia: resenha do livro *Handbook of Autoethnography*. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, n. 6, p. 1339–1340, jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000601339. Acesso em: 7 de setembro de 2024.

MOTTRON, LAURENT. *Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education?* **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 47, n. 6, p. 602–611, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0955-5>. Acesso em: 7 de setembro de 2024.

OLIVEIRA, M. C. *Autismo e inclusão: psicologia e educação em diálogo*. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, G. L.; AMARAL, M. I. S. *Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista*. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 643–658, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107>. Acesso em: 8 de junho de 2025.

ONZI, FRANCIELE ZANELLA; GOMES, ROBERTA DE FIGUEIREDO. *Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação*. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188–199, 2015. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/979/967>. Acesso em: 7 de setembro de 2024.

PAIVA JUNIOR, FRANCISCO. EUA publica nova prevalência de autismo: 1 a cada 44 crianças, com dados do CDC. **Canal Autismo**, 2 dez. 2021. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/>. Acesso em: 13 de maio de 2024.

PARAÍBA, INSTITUTO FEDERAL. Níveis do Transtorno do Espectro Autista. **Instituto Federal da Paraíba**. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/niveis-do-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2024.

PAULA, C. S.; PEIXOTO, E. M. *Formação de professores e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades*. **Revista Educação Especial**, v. 32, e71, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eduespec/a/URL-do-artigo>. Acesso em: 12 de março de 2025.

PELPHREY, K. A.; SHULTZ, S.; HUDAC, C. M.; VANDER WYK, B. C. *Research review: constraining heterogeneity: the social brain and its development in autism spectrum disorder*. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 52, n. 6, p. 631–644, 2011. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3096715/>. Acesso em: 7 de setembro de 2024.

PEREIRA, CYELLE CARMEM VASCONCELOS. *Autismo e família: participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas*. **Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança**, v. 9, n. 2, p. 51–59, dez. 2011. Disponível em: <https://revista.facene.com.br/index.php/revistane/article/view/384>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

PIMENTA, PAULA RAMOS. *Autismo: déficit cognitivo ou posição do sujeito? Um estudo psicanalítico sobre o tratamento do autismo*. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – **Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2003.

PINHO, MARIANA C. *Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar*. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, **Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, 2018.

POERSCH, LAUREN AZEVEDO. “O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”: *investigação sobre a superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes*

com TEA na educação infantil. 2020. 232 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – **Universidade Federal do Pampa**, Campus Bagé, Bagé, 2020.

PRIZANT, Barry M. *Humano à sua maneira: um novo olhar sobre o autismo*; Tom Fields-Meyer; tradução Marcelo Brandão Cipolla. - 1, ed. - São Paulo: Edipro, 2023.

REVISTA AUTISMO. **Revista Autismo**, n. 04, mar. 2019. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/revista/revista-autismo-edicao-no-4-pdf-mar-2019/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

RIBEIRO, Sabrina Helena Bandini. *Prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo piloto*. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — **Universidade Presbiteriana Mackenzie**, São Paulo, 2007.

SANTOS, Kássia Mirelle Lima dos. *Acessibilidade para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise sobre as barreiras no âmbito educacional*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – **Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, 2022. 23 f.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Acesso em: 10 set. 2024.

SCHREIBMAN, L. et al. *Comprehensive evidence-based interventions for toddlers with autism spectrum disorder*. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, n. 12, p. 4191–4202, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-015-2553-8>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. *Transtornos do espectro do autismo: uma revisão atualizada*. **Revista de Pediatria**, v. 33, n. 2, p. 133–140, 2011. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_Transorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. *Transtornos do espectro do autismo: conceitos, características e tratamentos*. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 33, supl. 1, p. S31–S36, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/6V3Y8wH8b8Y9y5L8r8Y7F5/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de Jovens e Adultos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes: 2012.

SERRA, Dayse. *Alfabetização de alunos com TEA, volume 1*. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

SHIBUKAWA, Priscila H. *Vestindo os óculos da pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, **Universidade Estadual Paulista**, Bauru, 2020. 158 f.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Fernanda Gomes; ROCHA, Cássia Maria; REIS, Edilaine Aparecida. *A formação de professores de Ciências para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma*

revisão bibliográfica. Repositório Institucional da UNESP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213671>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SIMONOFF, E. et al. *Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample*. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 47, n. 8, p. 921–929, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SINGER, Judy. *Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference*. In: CORKER, Mairian (org.). *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59–70.

SMITH, Frank. *The book of learning and forgetting*. New York: Teachers College Press, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo, Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Amanda Cristina de; AMATO, Cibelle. *Curso presencial e a distância utilizando o Sistema Personalizado de Instrução (PSI) para formação de professores de creche na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 36, e26, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/218773>. Acesso em: 10 fev. 2025.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SURIAN, Luca. *Psicologia e Sociedade. Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde*. Paulinas, SP, 2010.

SWELLER, John. *Cognitive load during problem solving: Effects on learning*. **Cognitive Science**, v. 12, n. 2, p. 257–285, 1988.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. *A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental*. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127–143, ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/rsd-v1i2.10>. Acesso em: 7 jul. 2023

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

TICK, Beata; BOLTON, Patrick; HAPPE, Francesca; RUTTER, Michael; RIJSDIJK, Frühling. *Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 57, n. 5, p. 585–595, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12499>. Acesso em: 8 jun. 2025.

TOMLINSON, Carol Ann. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. 1994.

VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo de. *Autismo infantil: A importância do tratamento precoce*. Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 2009. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/38417033/autismo-infantil-a-importancia-do-tratamento-precoce>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VERSIANI, Daniela. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

VOLKMAR, Fred R.; MCPARTLAND, James C. *De Kanner ao DSM-5: autismo como um conceito diagnóstico em evolução*. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 10, p. 193–212, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153710>. Acesso em: 8 jun. 2025.

VOLKMAR, F. R., McPARTLAND, J. C. *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Cambridge University Press. 2014.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. *Comorbidity of autism and psychiatric disorders*. In: KODAK, C. L.; RICHMAN, D. M. (Org.). *Evidence-based treatment for children with autism: the CARD model*. Oxford: Elsevier, 2009. p. 165-181.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WHITBOURNE, Susan, Krauss; HALGIN Richard P. *Psicopatologia*. Minha Biblioteca, (7ª edição). Grupo A, 2015.

WHITMAN, Thomas L. *O desenvolvimento do autismo*. São Paulo. M.Books do Brasil Editora Ltda. 2015.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. *The role of tutoring in problem solving*. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89–100, 1976. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 8 jun. 2025.

World Health Organization. *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD- 11)*. Geneva: World Health Organization. 2019.

WUO, Andrea Soares. *Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008–2016)*. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 210–223, jul.–set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2019.v28n3/210-223>. Acesso em: 15 fev. 2024.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA A MÃE DA CRIANÇA

Observação: As perguntas deste questionário serão gravadas em áudio para obtenção de dados e para o desenvolvimento da pesquisa.

- 1) Como foi o nascimento do João, e o diagnóstico de autismo.
- 2) Que terapias e atividades extras o João já fez ou faz?
- 3) Tem alguma delas que você considera mais importante? Por que?
- 4) E como foram as vivências/trajetórias escolares dele?
- 5) Que expectativas você tem sobre a escolarização dele?
- 6) Que recursos você acredita que a escola poderia ou deveria oferecer para melhorar o processo de aprendizagem dele?
- 7) Tem algo que as escolas ou uma das escolas fez que foi positivo na sua opinião e você destacaria?
- 8) Como tem sido o processo de alfabetização do João? Tem algo específico sobre o processo de alfabetização que você acredita que a escola poderia utilizar para ele?
- 9) Falando mais especificamente da alfabetização do João, o que você espera que ele desenvolva?
- 10) Tem algo mais que você gostaria de dizer?

APÊNDICE 2

1º ATIVIDADE- HABILIDADE DE DECODIFICAÇÃO

Atividade: Descobrimo Palavras

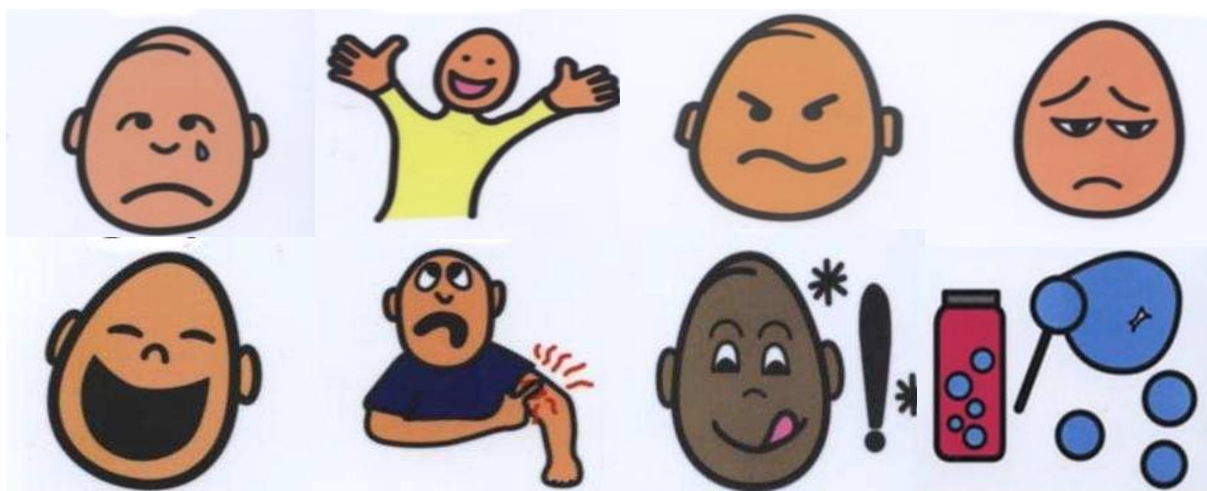
Objetivo: Avaliar habilidades de decodificação de palavras observando a precisão e velocidade

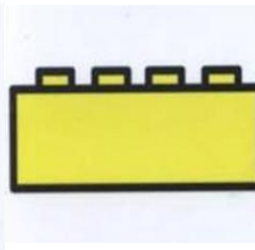
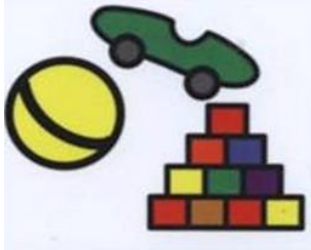
Materiais necessários:

- Cartões com figuras de objetos, animais ou ações comuns.
- Cartões com palavras correspondentes às figuras.
- Um tabuleiro ou espaço designado para a atividade.

Procedimentos:

1. Colocar os cartões com as figuras viradas para baixo em uma mesa ou no tabuleiro.
2. Explicar ao João que ele terá que encontrar a palavra correspondente a cada figura.
3. Começar mostrando um cartão com uma figura e incentivando ele a identificar o objeto ou a ação representada.
4. Depois que ele identificar a figura, mostrar-lhe os cartões com as palavras e peça que ele encontre a palavra correspondente à figura.
5. Elogiar e reforçar os esforços dele durante a atividade.





Imagens disponíveis em: <https://www.autistologos.com/m-todo-teach> Acesso em: 02 de maio de 2024

Imprimir em papel cartão. (imagens e palavras)

CHORANDO	ANIMADO	ESTOU IRRITADO
TRISTE	ALEGRE	MACHUCADO
DELICIOSO	BOLINHAS DE SABÃO	BRINQUEDOS
CAIXA DE AREIA	LEGO	LEGAL
COELHO	FORTE	BRAVO
PEGAR TOALHA	LER	ESCREVER
FRACO	TOMAR BANHO	PIZZA
ANDAR DE BICICLETA	BRINCAR COM AMIGOS	ASSISTIR TELEVISÃO
BATATA FRITA	NADAR	JOGAR BOLA
FEIJÃO	MACARRÃO	COPO DE LEITE
IOGURTE	BISCOITO	ARROZ

APÊNDICE 3

2º ATIVIDADE- LEITURA DE SENTENÇAS

Atividade: Interpretando Sentenças

Objetivo: Avaliar habilidades de leitura de sentenças.

Materiais necessários:

- Cartões ou folhas de papel com frases isoladas.
- Cartões ou folhas de papel com figuras representando ações (comandos) ou situações.

Procedimentos:

1. Apresentar ao João uma figura que represente uma ação (comando) ou situação simples, como uma pessoa correndo, um cachorro pulando, etc.
2. Pedir a ele para observar a figura e identificar o que está acontecendo na imagem.
3. Em seguida, mostrar ele cartões ou folhas de papel com comandos e frases isoladas que descrevem a ação ou situação representada na figura.
4. Realizar o comando de leitura da frase e pedir a ele que identifique a imagem que representa o que foi lido na mesma.
4. Depois que a sentença for construída, pedir para ele ler em voz alta.
5. Elogiar e reforçar os esforços dele durante a atividade.

Imagens disponíveis em: <https://ie.pinterest.com/pin/79305643417849463/> Acesso em: 03 de maio de 2024

Imprimir em papel cartão. (imagens e frases)





O João corta o cabelo.

Lívia penteia o cabelo.

Beto lava o cabelo com sabão.

Pedro lava o rosto na pia.

O Paulo realiza sua higiene diária.

Carlos lava as mãos.

Bento toma banho.

Breno está assoando o nariz.

Ana irá utilizar o banheiro feminino.

João irá utilizar o banheiro masculino.

Filó corta as unhas.

A professora lê para os seus alunos.

João brinca com seus amiguinhos.

Francisco brinca com bloquinhos.

Juca come bolinho.

Felipe está sentado no vaso sanitário.

João está dormindo.

Carlos está lendo um livro.

Ana conversa com seu filho João.

APÊNDICE 4

3º ATIVIDADE- IDENTIFICAÇÃO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

Atividade: Descobrimo o Tesouro das Histórias

Objetivo: Avaliar habilidades de identificação e compreensão de textos. (texto criado pelo pesquisador)

Materiais necessários:

- Uma seleção de livros ou textos curtos com diferentes níveis de dificuldade.
- Cartões ou folhas de papel com perguntas sobre os textos.
- Marcadores coloridos.

Procedimentos:

1. Escolher um texto adequado ao nível de leitura do aluno e pedir que ele realize a leitura.
2. Após a leitura, distribuir os cartões ou folhas de papel com perguntas sobre o texto para ele.
3. Ficar ao lado dele, reforçando o comando de continuidade na realização da atividade.
4. Se possível, incentivá-lo a compartilhar suas próprias interpretações do texto e a expressar suas opiniões.
5. Elogiar e reforçar os esforços dele durante a atividade.

ATIVIDADE

Leia o texto abaixo com muita atenção.

A coruja Odo

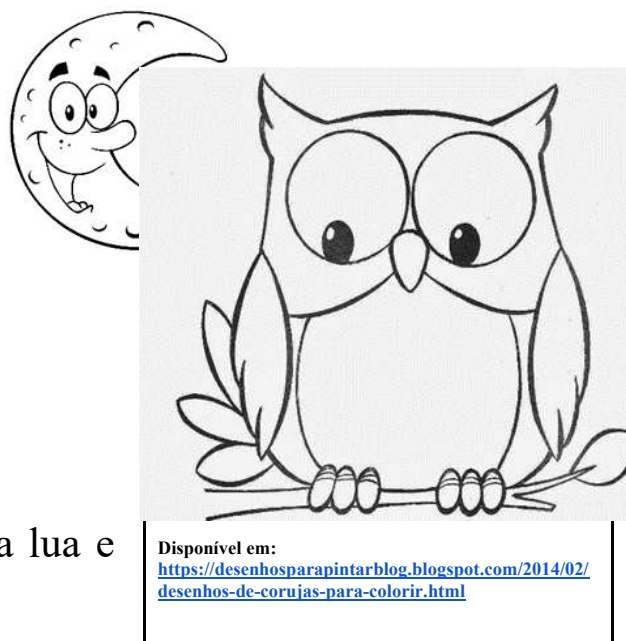
Odo é uma coruja muito esperta.

Odo gosta muito de comer mamão

Ele voa a noite toda pela floresta, vê a lua e fala:

- Que lua linda!

Odo vive pendurado no galho da árvore.



Disponível em:
<https://desenhosparapintarblog.blogspot.com/2014/02/desenhos-de-coruja-para-colorir.html>

Ele é todo pretinho com olhos azuis.

Odo vive alegre e sorridente.

Dormir e comer são as coisas que Odo mais gosta de fazer.

Carlos Nonato

Interpretando o texto

- 1) Qual é o título do texto?
- 2) Quem é Odo?
- 3) O que Odo gosta de comer?
- 4) Em que lugar Odo gosta de voar à noite?
- 5) O que Odo fala quando vê a lua?
- 6) Odo vive pendurado onde?
- 7) Que cor é Odo?
- 8) Quais são as coisas que Odo mais gosta de fazer?
- 9) Quem é o autor do texto?
- 10) Desenhe a coruja Odo.

APÊNDICE 5

4º ATIVIDADE- RESPOSTAS E PERGUNTAS DE COMPREENSÃO (ORAL)

Atividade: Compreensão textual oral e/comunicação oral/ habilidade de responder.

Objetivo: Avaliar a comunicação oral.

Formularemos perguntas oralmente sobre um texto e avaliaremos a capacidade do pesquisado em responder de maneira precisa.

Materiais necessários:

- Seleção de um texto curto e perguntas sobre o mesmo.

Procedimentos:

1. Apresentar a ele os textos lendo e relendo juntos e individualmente.
2. Realizar as perguntas abaixo oralmente instigando a resposta e participação

- 1) QUAL É O TÍTULO DO TEXTO?
- 2) QUAL O NOME DO AUTOR?
- 3) QUANTOS PARÁGRAFOS HÁ NO TEXTO?
- 4) QUAL O NOME DOS PERSONAGENS?
- 5) O QUE ACONTECEU NA HISTÓRIA?
- 6) VOCÊ GOSTOU DA HISTÓRIA?

ATIVIDADE



ANIVERSÁRIO NA SALA DE AULA

Adriana está fazendo sete anos.

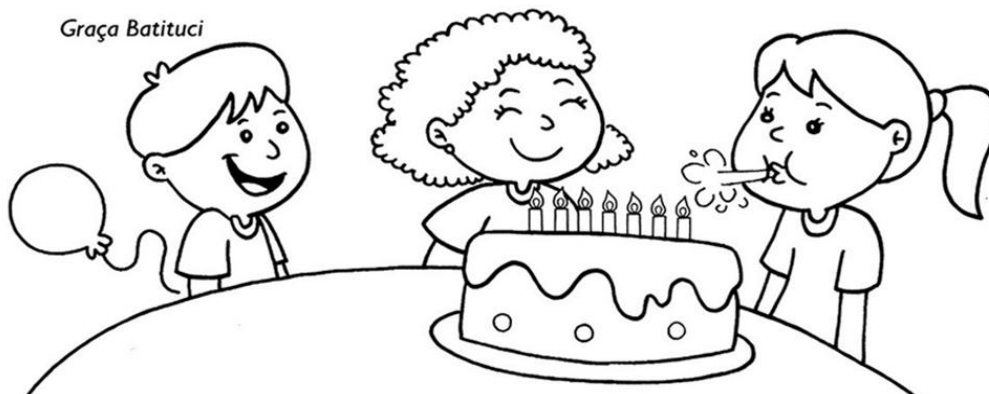
Seus colegas resolveram fazer uma festa surpresa. A professora Patrícia preparou tudo para a hora do recreio.

Adriana ganhou vários presentes dos colegas e da professora.

Pedro lhe deu um livro ilustrado; Bruna, um brinquedo; Breno, um porta-retrato; Cristina, um par de brincos de estrelinhas; e a professora, uma boneca com cheiro de frutas.

Adriana ficou muito alegre com a “festa surpresa” e, depois de soprar as sete velinhas, agradeceu a todos com abraços e beijos.

Graça Batituci



Perguntas que serão feitas **oralmente** estimulando a participação e compreensão oral.

Imagem disponível em:
<https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2015/07/atividades-de-interpretacao-de-texto-3-ano-aniversario-na-sala-de-aula.fw.png>

- 1) João, qual o título do texto?
- 2) João, quem está fazendo aniversário?
- 3) João, quantos anos Adriana está fazendo?
- 4) João, qual é o nome da professora que fez a festa surpresa?
- 5) João, quem deu o livro de presente para Adriana?
- 6) João, quem presenteou Adriana com um porta – retrato?
- 7) João, quem deu um par de brincos de estrelinha para Adriana?
- 8) João, quem deu uma boneca com cheiro de frutas para Adriana?
- 9) João, Quantas velinhas Adriana soprou?
- 10) João, Quem é o autor(a) do texto?

APÊNDICE 6

5º ATIVIDADE- LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS DIVERSIFICADOS

Atividade: Explorando Textos Variados de diferentes gêneros (narrativos, informativos, poéticos)

Objetivo: Avaliar habilidades de leitura e interpretação de textos diversificados com os diferentes estilos de leituras

Materiais necessários:

- Uma seleção de textos curtos e variados, como convites, panfletos, notícias, cartas, etc.
- Cartões ou folhas de papel com perguntas sobre os textos.
- Marcadores coloridos ou lápis.

Procedimentos:

1. Apresentá-lo o gênero textual “convite” e “panfleto”.
2. Pedir que ele leia individualmente em voz alta.
3. Após a leitura, distribuir os cartões com perguntas sobre os textos.
4. Ele deve responder às perguntas, utilizando as informações encontradas nos textos.
5. Ficar ao lado dele, reforçando o comando de continuidade na realização da atividade.
6. Elogiar e reforçar os esforços dele durante a atividade.

ATIVIDADE

Observe o Convite de Aniversário abaixo:

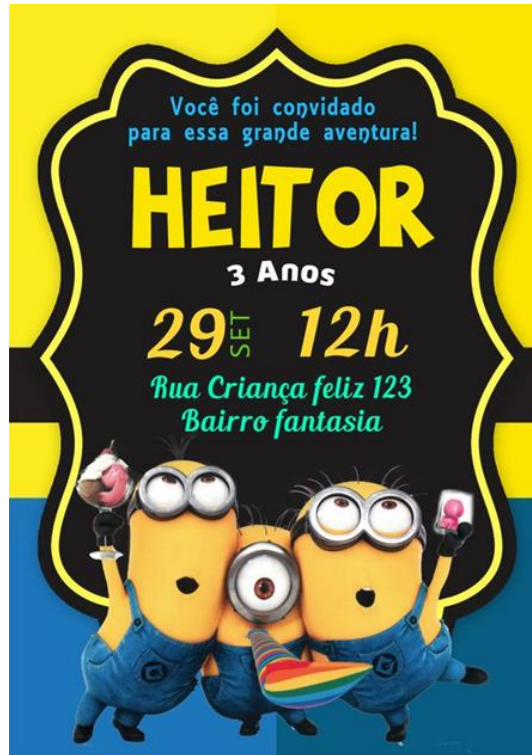


Imagem disponível em:
<https://i.pinimg.com/564x/1f/3a/34/1f3a341c8522ac48345de8253e468cc9.jpg>

Agora responda:

- 1) Quem está fazendo aniversário?
- 2) Quantos anos o Heitor está fazendo?
- 3) Que horas será a festa?
- 4) Que dia será a festa?
- 5) Qual o nome da Rua que irá acontecer a festa?
- 6) Qual o bairro que irá acontecer a festa?

Observe o Panfleto do supermercado abaixo e responda as perguntas:

\$ DETONA PREÇOS

Promoções válidas de 06 a 09 de Julho de 2020 ou enquanto durarem nosso estoque.

Óleo de Soja Veleiro 900ml
R\$ **3,69** UN
LIMITE DE 10 UN POR CLIENTE

Feijão Preto Duprato 1kg
R\$ **5,49** UN
LIMITE DE 4 PACOTES POR CLIENTE

Biscoito Rosquinhas Ninfa 720g. Sabores
R\$ **4,49** UN

Filezinho Sassami Frango Avivar 1kg
R\$ **6,99** UN
LIMITE DE 4 PACOTES POR CLIENTE

Coxa e Sobrecoxa Frango Ferreira
R\$ **5,49** KG
LIMITE DE 4 PACOTES POR CLIENTE

Imagem Disponível em:
https://1.bp.blogspot.com/-4j9vMV6M-jQ/XwJGTPXre3I/AAAAAAAAAN4Lw/0jXJy1hFYxkVbGy0EPMjJWmdtkwIXITqACLcBGAsYHQ/s1600/82247952_3386730924742841_304424654419950936_o.jpg

- 1) Qual o título do panfleto?
- 2) As promoções serão válidas em quais dias?
- 3) De que ano é este panfleto?
- 4) Quanto custa a coxa e sobrecoxa neste supermercado?
- 5) Que produto custa R\$4,49 ?
- 6) O óleo de soja está saindo em que valor?
- 7) Quais produtos possuem o mesmo preço?
- 8) Qual o valor do Filezinho Sassami?

APÊNDICE 7

6º ATIVIDADE – LEITURA, INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE TEXTO

Atividade: Explorando Textos Variados de diferentes gêneros (narrativos, informativos, poéticos)

Objetivo: Avaliar habilidades de leitura, interpretação e construção de textos

Materiais necessários:

- Uma seleção de textos curtos e variados, como cartas, convites, panfletos, anúncios, bilhete, etc.
- Marcadores coloridos ou lápis.

Procedimentos:

1. Apresentá-lo uma variedade de textos curtos e interessantes, abrangendo diferentes gêneros e temas.
2. Pedir que ele leia individualmente o gênero textual “convite” em voz alta.
3. Após a leitura, pedir que construa um convite semelhante observando o modelo da atividade respondendo às perguntas já direcionadas à ele.
 - A) Quem está fazendo aniversário João?
 - B) Quantos anos está fazendo?
 - C) Que horas será a festa?
 - D) Que dia será a festa?
 - E) Qual o nome da Rua que irá acontecer a festa?
 - F) Qual o bairro que irá acontecer a festa?
4. Ele deve responder às perguntas, utilizando as informações encontradas no modelo como exemplo (mas por conta própria e sem copiar)
5. Ficar ao lado dele, reforçando o comando de continuidade na realização da atividade.
6. Elogiar e reforçar os esforços dele durante a atividade.

ATIVIDADE

Modelos de convites para estimular a construção conjunta. (criação própria)

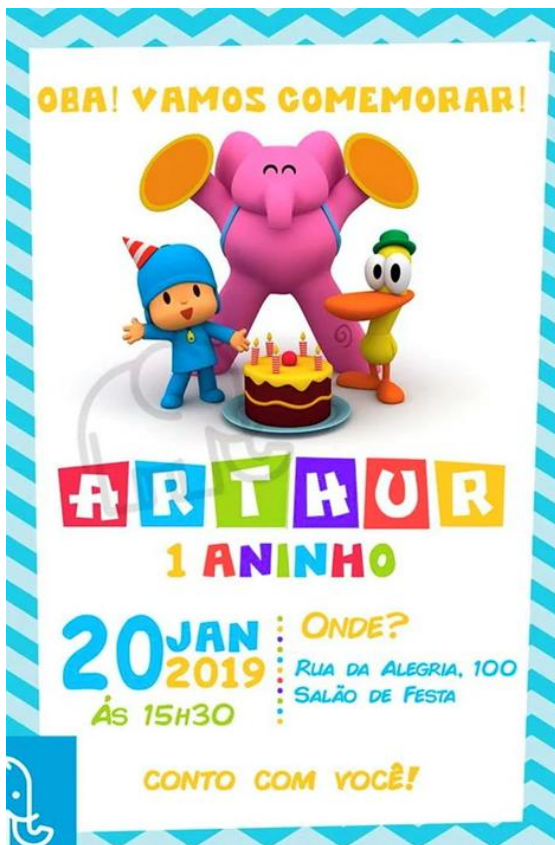


Imagem disponível em:
<https://img.elo7.com.br/product/zoom/264CE69/convite-digital-tema-pocoyo-festa-personalizada-pocoyo.jpg>

Imagem disponível em:
<https://img.elo7.com.br/product/zoom/227E123/convite-aniversario-pocoyo-arte-digital-classico.jpg>

Perguntas a serem respondidas. (Estimulando a criação própria).

- A) Quem está fazendo aniversário João?
- B) Quantos anos está fazendo?
- C) Que horas será a festa?
- D) Que dia será a festa?
- E) Qual o nome da Rua que irá acontecer a festa?
- F) Qual o bairro que irá acontecer a festa?