



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA JÚLIA SANTOS DE OLIVEIRA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: Práticas pedagógicas inclusivas

Caruaru

2024

MARIA JÚLIA SANTOS DE OLIVEIRA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: Práticas pedagógicas inclusivas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus
Agreste da Universidade Federal de Pernambuco
– UFPE, na modalidade de monografia, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
bacharel/licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Dr. Ana Maria Tavares Duarte

Caruaru

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Oliveira, Maria Júlia Santos de.

Alfabetização e letramento para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil: práticas pedagógicas inclusivas / Maria Júlia Santos de Oliveira. - Caruaru, 2024.

45 p.

Orientador(a): Ana Maria Tavares Duarte

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2024.

Inclui referências.

1. Alfabetização e letramento. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Educação infantil. 4. Práticas pedagógicas inclusivas. I. Duarte, Ana Maria Tavares. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

MARIA JÚLIA SANTOS DE OLIVEIRA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: Práticas pedagógicas inclusivas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus
Agreste da Universidade Federal de Pernambuco
– UFPE, na modalidade de monografia, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
bacharel/licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 18/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Tavares Duarte (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ana Maria de Barros (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Viviane Rauane Bezerra Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho

Primeiramente a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta jornada, por iluminar meus caminhos e me guiar nos momentos de dúvida, proporcionando-me fé e esperança para seguir em frente.

À minha mãe e ao meu pai, pela paciência, amor incondicional e por estar ao meu lado em todos os momentos, por sempre acreditar em mim, sendo meu maior exemplo de força e dedicação. E às minhas amigas, pela amizade verdadeira, apoio constante e por estarem comigo nessa jornada, me motivando a nunca desistir dos meus sonhos. Com todo o meu carinho e gratidão, dedico a vocês este trabalho, pois sem vocês, nada disso seria possível.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender como ocorre a alfabetização e o letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil, descrevendo como esse processo acontece, analisando as práticas pedagógicas de inclusão destas crianças neste desenvolvimento, onde cada vez mais encontramos crianças com Transtorno do Espectro Autista em salas de aulas regulares, fazendo-se necessário que, tanto o docente, como o diretor da escola conscientizem-se sobre a importância da inclusão em todos os sentidos. Dessa forma, entender estas crianças como aluno e apostar em suas possibilidades de educabilidade, lembrando de incluir a dimensão do sujeito psíquico, faz com que novos espaços se abram, para que assim novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar, ficando evidenciado que é necessário que os professores estejam buscando qualificações para a execução desta tarefa inclusiva, com efetivas práticas pedagógicas, envolvendo estas crianças, e que a prática educativa utilizada, atenda às necessidades não só dos alunos considerados normais, mas também do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.

Palavras-chaves: Alfabetização e Letramento; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

The objective of this study was to understand how literacy and literacy development occurs in children with Autism Spectrum Disorder in early childhood education, describing how this process occurs, analyzing the pedagogical practices of inclusion of these children in this development, where we increasingly find children with Autism Spectrum Disorder in regular classrooms, making it necessary for both teachers and school principals to be aware of the importance of inclusion in all senses. In this way, understanding these children as students and investing in their educational possibilities, remembering to include the dimension of the psychic subject, opens up new spaces, so that new ways of learning and teaching are made viable in the school context, making it clear that it is necessary for teachers to seek qualifications to carry out this inclusive task, with effective pedagogical practices, involving these children, and that the educational practice used meets the needs not only of students considered normal, but also of students with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Literacy and Literacy; Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Inclusive Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM BREVE PANORAMA.....	12
3. CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	21
5. METODOLOGIA.....	27
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	30
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a educação, no Brasil, tem passado por inúmeras transformações, muitas delas oriundas da conscientização acerca das diferenças individuais e da diversidade humana, ressalta Ribeiro (2015), o que vem possibilitando uma nova visão sobre o processo de ensino-aprendizagem no país, em especial, no âmbito da rede pública de ensino. Para Ribeiro (2015), a educação inclusiva constrói um caminho no qual não existe separação e segregação, onde todos possam ser vistos como aprendizes em busca de conhecimento e de oportunidade de construir seu próprio caminho, sua compreensão de mundo e dos valores que o cercam.

De acordo com a legislação vigente, apontam Silva e Almeida (2012), a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas de ensino comum, não são feitas somente para a permanência junto às demais crianças, mas sim para a estruturação dos sistemas de ensino, para que eles respeitem as diferenças atendendo as necessidades específicas de cada uma.

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência ocorrida em Nova York no ano de 2007 foram promulgadas pelo Estado Brasileiro e por meio do Decreto nº 6.949 importantes mudanças nas condutas oferecidas às pessoas com deficiência, sendo seus princípios gerais:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (p. 4)

Sendo assim, em seu Artigo 7 é pontuado as mudanças com o foco nas crianças com deficiência, o mesmo apresenta que são os Estados Partes que deverão tomar todas as medidas necessárias para assegurar que as mesmas possuam o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, tendo igualdade de oportunidades como as demais, no qual, o superior interesse da criança deve receber consideração primordial em toda ou qualquer situação, sendo assegurado que todas possuam direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, recebendo o atendimento adequado à sua deficiência e/ou idade.

Com isso, o Estado Brasileiro tem buscado por meio da formulação de políticas públicas garantir às pessoas com deficiência a autonomia e a ampliação do acesso à saúde, à educação e ao trabalho, à melhora em relação às condições de vida dessas pessoas; no qual pontua-se que se deve dar atenção à pessoa e aos seus familiares e que a mesma não deve ser reduzida à sua condição diagnóstica, pois devem ser contemplados os aspectos psíquicos no que se refere aos sentimentos, pensamentos e às formas de relacionarem-se com outras pessoas e com o ambiente no qual vivem.

Segundo De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) a Secretaria de Educação Especial – SEESP tem focado no desenvolvimento de ações estratégicas, com adaptações curriculares e formação de recursos humanos, no sentido de alcançar a meta de combate à exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional.

Assim, aponta Toledo (2014), uma instituição educacional compromissada com o processo de inclusão deve criar situações diárias onde os alunos da Educação Infantil, cultivem o respeito, a cidadania, o cuidar de si e do outro, a aceitação, o companheirismo e tantos outros valores necessários à formação de um cidadão justo.

Segundo Brites (2019), nos anos 1980-1990, para cada 2 mil crianças que nasciam, 1 tinha autismo. Hoje, a proporção mais atual é de 1:51; estima-se que aproximadamente 1% da população mundial tenha autismo. Originalmente autismo significa “voltado para si mesmo”, sendo a palavra autismo originada da junção de duas palavras gregas: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para” (LIRA, 2004; GOMES, 2007 apud PRAÇA, 2011).

Os Transtornos do Espectro Autístico (TEA) são caracterizados por déficits persistentes na comunicação social e nas interações sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014 p. 103). Também é apontado por Silva *et al.* (2021) que o TEA é uma condição relacionada a três aspectos do desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo: a comunicação, a linguagem e a interação social, em que seu diagnóstico demanda cautela, tendo em vista a singularidade de cada sujeito, os diferentes níveis e sintomas do transtorno e o fato de a ciência ainda não ter explicações para suas causas, além de não haver exames ou testes prontos que determinem a diagnose seguramente.

Para Díaz *et al.* (2009) é senso comum afirmar que as pessoas autistas não vivem neste mundo, sendo totalmente alheias a ele. No entanto, enfocam os autores, essa falsa impressão é devido ao fato de perceberem o mundo ao seu redor de forma diferente da maioria, apresentando respostas fora dos padrões pelos quais estas reagem. Seu alheamento é aparente, mascarando o

fato de que em geral estão presentes e são extremamente sensíveis, mas sentem dificuldades para se comunicar, concluem. Sendo assim, cada vez mais encontramos crianças com TEA em salas de aulas regulares, fazendo-se necessário que, tanto o docente, como o diretor da escola conscientizem-se sobre a importância da inclusão em todos os sentidos, já que:

O trabalho de escolarização das crianças com TEA exigirá dos professores uma reflexão sobre os processos usuais de ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente que leve em conta um aluno que não está em posição de curiosidade como os outros, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional... O desafio para a instituição escolar é que a inclusão dessas crianças requer um processo com transformações importantes, sobretudo na maneira como os educadores concebem a relação com o saber e o conhecimento em uma perspectiva desenvolvimentista, posto que paramentados pelo discurso pedagógico hegemônico (BASTOS, 2017, p. 136).

A escassez de artigos e de informações atualizadas sobre a alfabetização e o letramento para crianças com TEA impede a expansão de conhecimentos que devem ser utilizados em sala de aula, já que o trabalho de alfabetização de crianças com TEA, no âmbito escolar, torna-se uma forma de ajudá-las a construir práticas pedagógicas inclusivas, que de acordo com Bastos,

Para as crianças com TEA, estar na escola cumpre uma dupla função, ambas com valor terapêutico: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico (BASTOS, 2017, p. 141).

Dessa forma, entender a criança com TEA como aluno e apostar em suas possibilidades de educabilidade, lembrando de incluir a dimensão do sujeito psíquico, faz com que novos espaços se abram, para que assim novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar. No processo de aprendizagem de crianças com TEA, Brande e Zanfelicce (2012) relatam sua experiência com um aluno autista em que a intervenção com atividades adotadas por elas trouxeram proximidade e afetividade no convívio com as professoras e colegas, e que contribuíram não só no desenvolvimento do aluno, mas também na sua sociabilidade.

Sendo assim, faz-se necessário pontuar que a educação infantil é a fase fundamental para o desenvolvimento das habilidades iniciais de linguagem e comunicação, especialmente para crianças com TEA, pois é nela que as intervenções precoces podem ter um impacto

significativo no desenvolvimento das mesmas, ajudando-as a adquirir habilidades que serão fundamentais para o aprendizado futuro, tanto no aspecto da alfabetização quanto do letramento.

Apesar de haver muitos estudos focados no ensino fundamental, ainda há uma lacuna na literatura sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil para crianças com TEA, dessa forma, busco preencher essas lacunas ao propor estratégias e metodologias adaptadas para essa fase, já que a educação infantil oferece uma oportunidade única de trabalhar com essas crianças em um momento em que elas estão mais receptivas e em um ambiente que pode ser adaptado com mais flexibilidade para atender às necessidades específicas delas, tendo como ideais a contribuição para a ampliação das práticas inclusivas desde o início do processo educacional, buscando garantir que todas as crianças tenham acesso a uma base sólida que favoreça seu desenvolvimento integral.

Com isso, o objetivo geral deste estudo foi compreender como ocorre a alfabetização e o letramento de crianças com TEA na educação infantil, tendo como objetivos específicos descrever como a alfabetização e o letramento ocorrem na educação infantil e analisar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para crianças com TEA na educação infantil. No qual, o objeto de estudo será alfabetização e letramento na educação infantil para crianças com TEA, e dessa forma trago como questão problema como ocorre a alfabetização e o letramento de crianças com TEA na educação infantil?

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM BREVE PANORAMA

O termo alfabetização vai pontuar o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica, onde o domínio da mesma envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita, tendo como ponto de partida a escrita, sendo ela um sistema de representação da linguagem verbal, possuindo várias etapas necessárias a serem seguidas, como

Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabética ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa. Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24)

Sendo assim, quando nos alfabetizamos, aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que tem como objeto de estudo a representação inicial dos sons da fala, mas depois, tende a se afastar para transformar-se em ortografia, no qual o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever. A primeira é o nível pré silábico, no qual o aluno pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que é assim que representa a palavra a que se refere.

Já o segundo é o nível silábico é feito com atividades de vinculação do discurso oral com o que é escrito, onde o aluno vai entender que a palavra escrita representa a palavra falada, “acredita que basta grafar uma letra para se poder pronunciar uma sílaba oral”, mas só entrará para o nível silábico, se o aluno conseguir fazer a relação sonora. O terceiro e último, se chama nível alfabético, o qual o aluno analisa na palavra suas vogais e consoantes e acredita que as palavras escritas devem ser representadas pelas palavras faladas, fazendo a correspondência total de letras e sons.

Dessa forma, depois de passarem por todas essas etapas, o aluno é considerado alfabetizado, no entanto, vale ressaltar que também fazem parte desse objeto certas habilidades motoras e cognitivas, envolvidas no uso e na manipulação de instrumentos e equipamentos de escrita, o que significa, “segurar adequadamente o lápis, desenvolver a coordenação motora necessária à

escrita, saber como se faz a sequência do texto nas páginas, conhecer a organização gráfica do escrito na página, entre outras coisas” (SOARES; BATISA, 2005, p. 43). Com isso, já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

Assim, é por meio da alfabetização e do letramento que o sujeito se torna capaz de perceber e compreender as mais diversas situações de interação que ocorrem na sociedade, conseguindo analisar crítica e reflexivamente a sua realidade, bem como modificá-la (SOARES, 2000. In: CAPELLINI & SHIBUKAWA & RINALDO, 2016, p. 87)

Distinguido assim, letramento é palavra e conceito recentes, introduzida na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas, no qual seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, onde o nível de aprendizagem da língua escrita está logo atrás do processo de alfabetização.

Sendo assim, em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, ou do “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, fez com que a insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, justificasse com o surgimento da palavra letramento, sendo a mesma, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, os comportamentos e as práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas, dessa forma, afirma Soares que:

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2005, p. 97)

Consequentemente, a alfabetização e o letramento se tornaram interdependentes e indissociáveis, onde a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, o que quer dizer, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento, já este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem do sistema de escrita, a *alfabetização*.

Deste modo, pode-se dizer que até os anos 80 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto e com o mesmo objetivo. O domínio desse sistema sempre fora pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro aprender a ler e a escrever para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a essas duas etapas de aprendizagem como por exemplo: escrever, ler, compreender e interpretar palavras e textos diversos. Segundo Soares, o caminho para que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita ocorram de efetiva e completa é fazer:

a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2005, p. 100)

Para Soares, essa articulação é denominada de *alfabetizar letrando*, ou *letrar alfabetizando*, justamente pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, pois a junção desses dois processos consegue proporcionar formas para a superação dos problemas que continuamos enfrentando na etapa da escolarização.

Problemas esses que, apesar da garantia de recursos orçamentários a educação nunca obteve o merecido reconhecimento das elites dirigentes e das autoridades políticas, resultando em suas infinitas precariedades e dificuldades no sistema, lembrando que o processo de escolarização é ajustado a partir de um currículo único e cristalizado, o qual considera o público significativamente homogêneo, onde os mesmos chegam à escola com dadas aprendizagens construídas, mas que não são consideradas como experiências anteriores dos alunos, assim

O processo de escolarização refere-se ao período em que os sujeitos são inseridos em um sistema institucionalizado, onde as aprendizagens são planejadas e organizadas de acordo com diretrizes que regem o sistema de cada país, mas seguindo um padrão bastante geral, hoje fortemente influenciado por agências e acordos internacionais. (ROCHA, 2016. In: KUJAWA & MARTINS & PATIAS, 2020, p.125)

Lembrando que, além das peculiaridades de uma escola, não considera as aprendizagens anteriores dos que fazem parte dela, muito menos é considerado a diversidade dos processos de aprendizagem, sem contar nas questões ideológicas a serviço, tanto do poder político, como do econômico, que tornam a mesma em uma produtora de exclusão, sendo assim, o processo de escolarização poucas vezes suprime as aprendizagens já desenvolvidas, onde é comum que privilegiem listas de conteúdos e aprendizagens uniformes, além de reproduzir e proporcionar a formação de uma cultura elitista, mas os mesmos devem implementar na formação a mudança nos jovens para que os mesmos se tornem capazes de analisar criticamente a realidade a fim de agir no sentido de transformá-la.

Com isso, nota-se a necessidade de que a escola comece a pensar no aprender como um processo complexo, onde professores e gestores compreendam esses processos de forma mais aprofundada, para que assim, assumam o posicionamento elementar de que a educação teve até o momento no que se refere ao aprender, compreendendo que, somente com esta perspectiva da complexidade do humano e do aprender, será possível um trabalho de perspectiva mais inclusiva na educação.

3 CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto da inclusão escolar são contemplados outros sujeitos para além daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo pontuado que, a partir do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-IV), “os transtornos do espectro autista são quadros clínicos nos quais as pessoas têm dificuldade em desenvolver relacionamentos sociais normais, usam linguagem de maneira anormal ou não a usam em absoluto e apresentam comportamentos restritos ou repetitivos”. Com isso, o autismo, na nova edição do manual, passou a pertencer à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, classificado como Transtornos do Espectro Autista (TEA), sendo conseqüentemente reunidos em seguida os transtornos que compartilham das mesmas características do autismo, como o asperger, o transtorno infantil desintegrativo e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação.

O indivíduo com TEA caracteriza-se por apresentar um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da inserção social e da comunicação, e um repertório muito restrito de atividades e interesses, onde as mesmas variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica, no qual o atraso pode ocorrer em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem comunicativa, jogos simbólicos ou imaginários, onde

É comum que essas crianças apresentem manifestações de sua inflexibilidade de maneira exacerbada. [...] é fácil compreender que, no ambiente escolar, com todos os seus estímulos e vendo-se em meio a muitas outras crianças, a tantas falas e atitudes das outras pessoas que, aliás, não lhe são familiares, a criança reaja assim. Essas reações, de forma recorrente, podem ser de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado. Também já observamos, em casos mais complexos, autoagressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa (FILHO, 2010, p.22).

Com isso, faz-se necessário que o contexto escolar busque identificar essas reações presentes e as conquistas em suas potencialidades, para que a partir desse ponto seja proposto soluções pedagógicas que auxiliem na superação dos obstáculos apresentados, sendo necessário estabelecer um clima de confiança entre professor e o aluno para que assim ocorra a manifestação para suas futuras experiências. Ainda segundo o autor abaixo,

As estereotípias são um exemplo da manifestação do prejuízo na flexibilidade. Trata-se de estereotípias sensório-motoras: balançar o corpo, bater palmas, fazer e desfazer, ordenar e desordenar. São rituais simples. Também podemos encontrar rituais mais elaborados, como apego a objetos que são carregados a todos os lugares, controle rigoroso de situações do ambiente ou da rotina e rígido perfeccionismo. Outra característica do prejuízo na Função Executiva apresentada pelas pessoas com Espectro Autista é a dificuldade de dar sentido aos acontecimentos e às atividades. Para dar sentido é preciso antecipar, dar propósito, e isso tem a ver com a finalidade de algo. Na manifestação desse prejuízo, encontramos pessoas que apresentam predominantemente atividades sem sentido, sem propósito, sem funcionalidade. Também encontramos aquelas que conseguem fazer atividades funcionais simples e breves, e outras que desenvolvem atividades funcionais e com autonomia, mas motivadas externamente (FILHO, 2010, p.22)

Sendo assim, compreendemos que tais manifestações não devem ser interpretadas como o estado permanente da criança, mas que as mesmas são reações esperadas mediante uma alteração importante na sua rotina, no qual deve ser feito sem retirar a naturalidade do ambiente escolar, mas tendo em mente que a mesma precisa possuir uma flexibilidade para que não torne tão difícil as primeiras experiências nesse local.

Pontuando que, no contexto escolar as estratégias de comunicação estão entrelaçadas com objetivos de proporcionar a flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina, ampliando a possibilidade de acesso deste aluno à linguagem receptiva e expressiva presente na sala de aula, com isso as mesmas deverão estar estruturadas ligadas a situações reais que serão experimentadas pela criança, onde provocará o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação desse real sentido de uso.

Dessa forma, compreende-se que o movimento para inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola tem aumentado mundialmente, onde estudos comprovam que desde a década de 1990, a partir Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien), juntamente com a Convenção de Direito da Criança, em 1989, e a Declaração de Salamanca, em 1994, foi-se estabelecido que toda pessoa, seja criança, jovem ou adulto, deve usufruir das oportunidades educacionais voltadas às suas necessidades de aprendizagem, incluindo dessa forma as pessoas com deficiência que requerem uma maior atenção, na qual medidas devem serem tomadas para garantir a igualdade de acesso à educação.

Contudo, apesar da inclusão escolar ter se tornado um movimento que ocorreu mundialmente e se fortaleceu internacional e nacionalmente nos anos 90, a partir de leis e diretrizes governamentais, tendo maior divulgação nas últimas décadas, a inclusão escolar de crianças com TEA ainda se constitui como um grande desafio para os profissionais da saúde e

principalmente da educação, no qual a formação continuada de professores específica para pessoas com TEA ofertadas tanto por municípios quanto pelos Estados é uma ação ainda rarefeita e carece de investimento direcionado para um campo muito maior que é a educação inclusiva.

Em 2007 o Governo Federal cria políticas e diretrizes que proporcionaram as condições de acesso aos locais e aos recursos pedagógicos necessários à inclusão, onde foram viabilizadas ferramentas, como a interação da criança em sala de aula, técnicas motivacionais que possuem como base a formação de respostas por meio de práticas entre pares, atividades lúdicas e música com o engajamento dos pares; leitura funcional e a utilização de jogos compartilhados que apoiam os profissionais na atuação e na compreensão da inclusão escolar. O intuito dessas políticas era atender por completo às necessidades educacionais dos alunos através da formação de professores para o atendimento especializado das crianças com deficiência, além de disponibilizarem programas de incentivo à participação da família e das comunidades nas escolas.

Dessa forma, ocorre ensejo da Lei nº 13.146 -15, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil e da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde o primeiro momento possui normas que devem ser aplicadas de imediato, sem qualquer interposição normativa, apresentando como princípio da igualdade, ou seja, qualquer desigualdade deve ser, desde logo, enfrentada, sendo assim a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) pontua que

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, Art. 8º, 2015)

Porém para que ocorra o verdadeiro sentindo de inclusão escolar é preciso reconhecer a singularidade de cada aluno, buscando a participação de todos da comunidade escolar, principalmente da família, buscando trabalhar com novas práticas educativas que

contribuam para o desenvolvimento educativo/social do aluno com TEA, lembrando que, todo esse misto de novas informações pode proporcionar a essas crianças ansiedade e medo, já que tanto eles como os professores estarão no âmbito de uma nova e diversificada realidade. Portanto, para uma inclusão eficiente é fundamental a atuação do professor e o preparo dele como mediador, juntamente com a escola para tornar o espaço propício para isto.

De acordo com Cabral e Marin (2017)

O sistema educacional precisou se reorganizar em prol da inclusão escolar, onde tal processo visava importantes mudanças, principalmente na forma de interação dos profissionais voltados à educação, no qual a educação especial passou a atuar no atendimento educacional especializado, funcionando como suporte ao trabalho de sala de aula e às relações escolares (CABRAL & MARIN, 2017, p. 2)

Mudanças essas como o surgimento do Atendimento Educacional Especializado ou AEE, o qual é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, que possui como objetivo prover e assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem, buscando garantir serviços especializados de acordo com a necessidade de cada estudante, sendo os lócus do mesmo nas escolas públicas as Salas de Recursos Multifuncionais, onde as mesmas ajudam na elaboração de estratégias e recursos que contribuem na organização da rotina, favorecendo a compreensão e a comunicação da criança entre seus pares no ambiente escolar. No contexto educativo, o AEE pressupõe um serviço comprometido com seus objetivos, porém faz-se necessário há elaboração do planejamento para nortear o professor no sentido de desenvolver o mesmo no sentido pedagógico complementar.

Sendo assim, as ações que consolidam o Atendimento Educacional Especializado e a formação dos professores do AEE entre outras atribuições, são regulamentadas de acordo com o Decreto N. 6.571/2008, o qual dispõe sobre o esse atendimento e as condições de acesso da criança a uma educação de qualidade no ensino comum, portanto, o AEE é caracterizado como uma ação da educação especial voltada para a promoção da acessibilidade. Em conformidade com a Política:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo

substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

Nota-se assim que, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem sido normatizada através de leis e decretos que buscam a ressignificação de ações e práticas através do Atendimento Educacional Especializado, o qual desmistifica as práticas tradicionais da educação especial, onde essa nova política aponta abordagens dinâmicas com o fazer pedagógico e a formação dos professores, podendo então ser consolidadas através do compromisso de que todos os que compõem os sistemas de ensino auxiliaram no desenvolvimento da criança.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A partir dos dados históricos sobre o início da escolarização de alunos com TEA é constada a escassez de referências para tal enfoque, uma vez que ela é considerada uma síndrome descoberta há poucos anos, sendo descrito pela primeira vez pelo médico Leo Kanner em 1943. Portanto, os alunos com TEA foram diagnosticados apenas como deficientes mentais, passando por fases semelhantes de atendimento como passaram as demais pessoas com necessidades educacionais especiais.

De 1963 a 1983, o atendimento ao TEA na educação se dava a partir do desenvolvimento de procedimentos de modificação de conduta, terapias comportamentais e programas para ajudar as pessoas com TEA a se desenvolverem em escolas especializadas que foram criadas por pais e familiares dos mesmos. No Brasil, o atendimento historicamente oferecido à educação especial era apenas por meio de instituições especializadas, sendo a AMA (Atendimento Médico Ambulatorial) de São Paulo a primeira escola formada para atender exclusivamente alunos com os transtornos em território brasileiro, a mesma foi fundada por um grupo de pais em 1983 e desde o ano de sua fundação até o ano de 1988 passou por muitas dificuldades no desenvolvimento de pesquisas para encontrar metodologias adequadas para o desenvolvimento das crianças com TEA, até que um grupo de mães conseguiram uma verba governamental para visitar algumas instituições dos Estados Unidos e da Europa com a finalidade de conhecer as atividades realizadas.

De acordo com Bragin (2010), no ano de 1970 que o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) acabava de ser implantado em um número crescente de países na Europa e Estados Unidos, fazendo com que a AMA passasse a estruturar esse método a partir de 1991, com o auxílio de profissionais da Dinamarca e da Suécia, defendendo que “o método TEACCH é considerado um programa de ensino comportamental que busca propiciar comportamentos previsíveis, onde este método estende-se na maioria das escolas especiais do Brasil” (BRAGIN, 2010, p. 2).

Desta maneira, por conta da educação especial, algumas modalidades de educação escolar modificaram seus processos educacionais criando uma proposta pedagógica que assegurasse recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo uma educação escolar que promovesse o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que

apresentavam necessidades educacionais. Assim, a aprendizagem acaba contemplando a relação da mediação pedagógica e passa a ser entendida que o aluno com TEA, antes de tudo, é um ser humano, um sujeito social que constrói a partir de suas relações sociais, culturais e históricas.

Nesse sentido, é importante ressaltar aqui que a linguagem oral no processo de alfabetização e letramento é essencial para a consolidação das relações interpessoais dos alunos com TEA, sendo necessário que sejam estimuladas suas habilidades de comunicação e expressão a fim de que consigam interagir socialmente, compreender a sua realidade e agir sobre ela minimizando as barreiras trazidas pelo TEA. Esse novo contexto de escolarização impõe uma nova configuração *no e do* espaço escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo no qual as condições de ensino devem ser modificadas para atender as necessidades dos sujeitos com TEA, desde a infraestrutura até as estratégias utilizadas em sala de aula. Recentes estudos desenvolvidos por Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) chamam a atenção para o fato de que:

Para que a educação do aluno com TEA seja significativa, promovendo sua socialização e comunicação, o processo de alfabetização e letramento caracteriza-se como um aspecto fundamental. O professor deverá buscar conhecimentos, estratégias e recursos diferenciados para tornar sua prática pedagógica mais inclusiva, favorecendo ao aluno uma aprendizagem de efetiva qualidade (CAPELLINI & SHIBUKAWA & RINALDO, 2016, p. 90)

Todavia, para haja uma efetiva qualidade na aprendizagem de um aluno com TEA é necessário que o discurso dos professores também defenda a mesma bandeira educativa inclusiva e os mesmos propósitos mediante formações continuadas de professores para o fazer pedagógico e docente com os sujeitos com TEA. O que acontece é que defasagens na formação inicial e continuada dos docentes fazem com que práticas pedagógicas baseadas no modelo tradicional de alfabetização e de letramento atendam aos alunos regulares nas escolas, e não ao aluno com TEA numa classe regular da escola, o qual torna prejudicado na aprendizagem da leitura e da escrita por não haver práticas pedagógicas diferenciadas para tal. Sendo assim, o docente, em virtude disso, busca apenas ensinar a todos de uma mesma maneira, sem apoio para repensar meios de potencializar a aprendizagem de todos seus alunos, o que contraria com todos os princípios contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Deste modo, torna-se fundamental que as escolas aprimorem a formação continuada dos professores e de suas ações pedagógicas visando ao atendimento das diferenças, à inclusão escolar e à aprendizagem com efetiva qualidade educativa *na qual e pela qual* se concretizem e se aperfeiçoem as políticas educacionais voltadas para a implementação de um novo paradigma de educação levando-se em conta o trabalho efetivo e regular com a educação especial. Nesse sentido, concluem Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) que:

é imprescindível a transformação na busca de alternativas metodológicas que proporcionem um ensino de qualidade. Mudar a escola exige trabalho de todos os envolvidos no processo, e assim, é preciso colocar a aprendizagem como eixo norteador das práticas educativas inclusivas, para que os alunos possam aprender a partir de suas necessidades e potencialidades (CAPELLINI & SHIBUKAWA & RINALDO, 2016, p. 92)

Mediante este cenário, o trabalho de escolarização das crianças com TEA vai exigir dos professores uma reflexão sobre os processos usuais existentes no ensino e aprendizagem, bem como um olhar diferente por onde se deva levar em conta os diversos contextos que o TEA apresenta numa sala de aula regular inclusiva municipal, um sujeito TEA é um estudante que não está em posição de igualdade com os outros estudantes da turma, mas ele aprende e apreende de maneira específica, fugindo em muitos aspectos do tradicional ensino e aprendizagem de uma sala regular na escola. Podemos dizer que a educação inclusiva de crianças com TEA numa escola regular dá-se pela construção de uma matriz pedagógica para equidade e não pelo encaixe em matrizes de igualdade entre as crianças com TEA e a escola, o currículo e os docentes.

Dessa forma, o planejamento e a sistematização do ensino e da avaliação da aprendizagem do aluno com TEA se torna um aspecto essencial para a inclusão numa sala regular municipal, porém os professores enfrentam inúmeras dificuldades para a realização das tarefas com o aluno com TEA, já que o pouco conhecimento dos professores sobre as características do TEA lhe dificulta o trabalho total com os alunos em sala de aula, tanto no ensino como na avaliação. Conseqüentemente, torna-se essencial a orientação dos professores para a construção de estratégias e de recursos para o processo de aprendizagem dos alunos com TEA.

Estratégias essas como a ABA, sendo a mesma definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais onde comportamentos apropriados e inapropriados

podem ser melhorados, aumentados ou até mesmo diminuídos, seguido por métodos sistemáticos de selecionar e escrever objetivos para, pontuar uma intervenção envolvendo estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas, no qual é caracterizada pela coleta de dados antes, durante e depois da intervenção para analisar o progresso individual da criança e auxiliar na tomada de decisões em relação ao programa de intervenção e às estratégias que melhor promovam a aquisição de habilidades especificamente necessárias para cada criança.

De início, a análise do comportamento aplicada pode ser definida como um sistema teórico para a explicação e modificação do comportamento humano baseado em uma evidência empírica, no entanto, uma completa definição da ABA requer o entendimento deste campo do conhecimento como uma abordagem científica, tecnológica e profissional, no qual

Como uma abordagem científica, ABA é definida como um método para avaliar, explicar e modificar comportamentos baseado nos princípios do condicionamento operante introduzidos por B.F. Skinner. Na perspectiva do condicionamento operante, os comportamentos são aprendidos no processo de interação entre o indivíduo e seu ambiente físico e social. Em outras palavras o comportamento é influenciado pelos estímulos ambientais que o antecedem (chamados de antecedentes), e são aprendidos em função de suas consequências. (CAMARGO S. P. H.; RISPOLI M., 2013, p. 3)

Sendo assim, ABA investiga as variáveis que afetam o comportamento humano, podendo ser capaz de mudá-los através da modificação de seus antecedentes e suas consequências, onde utiliza-se métodos experimentais e sistemáticos de observação e mensuração dos comportamentos, os quais são definidos como aquelas ações dos indivíduos que são passíveis de serem observadas e mensuradas, assumindo uma abordagem conduzida pelos dados na avaliação e intervenção de comportamentos que são importantes para os indivíduos e para a sociedade. Dessa forma, considerando que a aplicação dos métodos da ABA requer treinamento apropriado, o mesmo pode ser também definido como uma abordagem profissional, no qual analistas do comportamento são treinados para conduzir a análise do comportamento em sua dimensão, tanto experimental, quanto aplicada.

Outra estratégia encontrada é o TEACCH, ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação, sendo o mesmo um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico, em uma prática com abordagem psicoeducativa, tornando-o por definição, um programa transdisciplinar, tendo como princípios cardiais

1. Promover a adaptação de cada indivíduo de duas formas trans-atuantes: a primeira é melhorar todas as habilidades para o viver através das melhores técnicas educacionais disponíveis; a segunda, na medida em que existe um déficit envolvido, entender e aceitar esta deficiência, planejando estruturas ambientais que possam compensá-la; 2. Colaboração mútua em nível de trabalho ativo onde os profissionais aprendem com os pais e usam suas experiências particulares relativas a seu próprio filho e, em contrapartida, os profissionais oferecem aos pais seu conhecimento na área e sua experiência. Juntos definem as prioridades dos programas, na Instituição, em casa e na comunidade. Esta união é politicamente a mais potente, tanto para o tratamento quanto para a pesquisa; 3. Favorecer uma avaliação que permita a compreensão de quais são as habilidades atuais da criança, as habilidades emergentes e o que ajuda a desenvolvê-las. Os programas específicos de ensino e tratamento são individualizados e baseados em uma compreensão personalizada de cada indivíduo. A avaliação cuidadosa de cada um envolve tanto um processo de avaliação formal (os melhores e mais adequados testes disponíveis, quando possível), quanto informal (observações melhores e mais perspicazes dos pais, professores e outras pessoas em contato regular com a criança); 4. Conhecer os sistemas teóricos, as teorias cognitivistas e behavioristas que guiam tanto a pesquisa quanto os procedimentos desenvolvidos pelo TEACCH; 5. Atuar dentro de um modelo generalista e transdisciplinar, no qual os profissionais de qualquer disciplina interessados em trabalhar com esta população são capacitados como generalistas. Isto significa que se espera que eles tenham uma habilidade funcional de lidar com toda a ampla gama de problemas provocados pelo autismo, independentemente de suas áreas de especialização. Isto permite que estes assumam a responsabilidade pelo indivíduo como um todo, assim como de consultar especialistas quando necessário, no entanto é à equipe que cabe a decisão. (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009, p. 10)

Dessa forma, a individualização é um conceito chave nos programas educacionais baseados no TEACCH, apesar das características do autismo que eles têm em comum, os alunos são extremamente diferentes uns dos outros, em termos de competências, áreas de dificuldade e idiosincrasias.

Outra tática de auxílio com as crianças com TEA é a Comunicação Aumentativa e Alternativa com o objetivo de promover o desenvolvimento da comunicação e da interação social em indivíduos com TEA, onde entende-se por comunicação funcional aquela que acontece para além da fala propriamente dita e, ainda assim, mostra-se eficaz no que diz respeito à inserção do indivíduo no campo da interação social, possibilitando o diálogo também por meio de recursos de baixa ou alta tecnologia, como tabletes, pranchas de comunicação e troca de figuras. Sendo assim a CAA tem propósito duplo: promover ou suplementar a fala, contribuindo com outra maneira alternativa de comunicação se o indivíduo não se mostrar capaz de desenvolver a forma oral.

Com isso, é no meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa que se encontra o PECS, onde o mesmo consiste em uma forma alternativa de comunicação por meio da troca de estímulos visuais por objetos ou atividades de interesse, tendo como objetivo ensinar indivíduos com déficit no repertório verbal a se comunicarem funcionalmente, dessa forma esses comportamentos não precisam, necessariamente, ser vocais, desde que sejam selecionados e mantidos mediados.

O treino do PECS, de início ensina o indivíduo a pedir algo que lhe interessa: pode ser um objeto ou até mesmo uma situação, onde o sujeito aprende a dar uma figura para outra pessoa que por sua vez lhe entregará o que foi pedido, com isso, Indivíduos nessa fase do treino aprendem rapidamente novos comportamentos, pois são imediatamente reforçados pelas consequências de suas respostas, esse treino visa então seis fases

1) fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados; 2) ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão; 3) discriminar figuras; 4) solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação; 5) responder à pergunta: O que você quer?; 6) emitir comentários espontâneos (OLIVEIRA G. C.; ROCHA V. S.; CARVALHO W.; FREITAS E. F., 2015, p. 4)

Sendo assim, é om o PECS que o indivíduo adquire o comportamento verbal não vocal, no qual aprende a se comunicar funcionalmente emitindo respostas através de consequências mediadas por outra pessoa e por meio de figuras, conseqüentemente fazendo a troca de imagens pelos objetos de interesse ou por algum outro reforçador generalizado.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo descritiva, explicativa e exploratória, tendo como objetivo analisar as experiências de professoras da educação infantil pertencentes a uma escola X da cidade de Belo Jardim, estado de Pernambuco, por meio de uma entrevista semiestruturada.

Para Prestes (2008), na pesquisa descritiva, se observam, registram, analisam classificam e interpretam os fatos, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência. Dessa forma, a pesquisa também será do tipo exploratória e explicativa. Exploratória, porque será realizada sobre movimentos sociais e educação com o propósito de desvelar e compreender os vários aspectos desse tema em diferentes lutas sociais, nas quais ela se apresenta e, “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitado assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123)

E será explicativa, pois terá a preocupação central de identificar fatores que contribuem para a ocorrência de fenômenos que afetam, de forma positiva ou negativa, os processos de luta e resistência dos movimentos sociais estudados e as possibilidades de transformação social a partir de suas ações e de seus processos pedagógicos, porque além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, através da aplicação do método experimental/matemático, ou através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

O universo da pesquisa foi professoras da educação infantil que tiveram crianças com TEA em suas salas de aula na escola selecionada e que consentiram em participar desta pesquisa. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a observação, uma entrevista e um questionário, do tipo formulário, com perguntas subjetivas, em sua maioria, de modo que todas as entrevistadas pudessem discorrer livremente sobre o que lhe foi questionado. A entrevista foi realizada, pela pesquisadora, após autorização dos sujeitos pesquisados, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após a leitura do material coletado das narrativas dos entrevistados e articulado com o objetivo da pesquisa, as informações foram organizadas em quadros, a fim de possibilitar uma melhor compreensão e discussão dos dados, tendo como referências a literatura pesquisada.

Para a pesquisa bibliográfica, ocorreu a coleta de dados no Google Acadêmico, no SCIELO e no CBEE (Congresso Brasileiro de Educação Especial), em que se utilizou os seguintes descritores: *alfabetização e letramento*, *TEA na educação infantil* e *práticas pedagógicas inclusivas*, num recorte temporal de 2009 a 2023. O período de 14 anos se justifica em virtude das mudanças ocorridas durante todo o período, desde das novas formas de alfabetização e letramento posto por Magda Soares (2005), até o momento em que as práticas

pedagógicas inclusivas tornam a sala de aula um ambiente adaptável para todas as crianças, sejam elas, típicas ou atípicas, como é posto por Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016), sendo posto como pesquisa de campo, e os instrumentos utilizados o questionário e a entrevista, juntamente com técnica de análise de conteúdo. De acordo com Andrade (2010)

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25)

Ela nos auxilia a partir do início da pesquisa científica, já que tem o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa que irá ser realizada, ajudando na escolha do problema e do método adequado, através das obras já publicadas, sendo de extrema importância o pesquisador verificar a veracidade dos dados obtidos, fazendo no levantamento de informações relevantes que contribuam no desenvolvimento da pesquisa. Com isso, na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicando ao máximo ao estudo, para que assim possa reconstruir a teoria e aprimorar os seus fundamentos teóricos

Desse jeito, trago como instrumento de pesquisa entrevista, que está direcionada e previamente estabelecida, sendo muito útil para o desenvolvimento de levantamento de dados, é também a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, sendo assim “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social, mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109)

Consequentemente, a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais, podendo ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação, como as entrevistas mais estruturadas, que são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a

um modelo preestabelecido de interrogação, e no caso da pesquisa em questão, utilizarei a menos estruturada.

E outro instrumento uso o questionário, sendo o mesmo um conjunto de questões sistematicamente articuladas que estão destinadas a levantar informações escritas por parte dos sujeitos da pesquisa, consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas, no qual, as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante todo o planejamento da pesquisa, dessa forma

A construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121)

A triangulação dos dados contempla a análise destes, cruzando as informações do questionário, da entrevista e do referencial teórico. A escola X, campo da pesquisa, localiza-se no município de Belo Jardim/PE, e os sujeitos da pesquisa foram professoras da Educação Infantil das turminhas do Infantil 3, infantil 4 e do Infantil 5 que possuem crianças com laudo de TEA na sala de aula.

Para fins desta investigação utilizaremos a técnica de análise de conteúdo, enquanto um primeiro exercício de aproximação metodológica, sendo a mesma uma técnica de tratamento de informações, onde pode ser utilizada em vários tipos de pesquisa e servir igualmente os diferentes níveis de investigação tanto empírica como também das diferentes ciências humanas e sociais, tendo a finalidade de efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas .

Dessa forma, a mesma pode ser tida como uma metodologia do tratamento de informações constantes de algum documento, podendo ser de forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens, desde a escrita até a oral, sendo a análise de conteúdo, segundo Baldin (2011), um conjunto de técnicas de análise das comunicações, em que não se trata de um instrumento, mas de um leque de petrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de informações muito vasto: as comunicações.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa de campo foi feita a observação em quatro salas de educação infantil de uma escola inclusiva que atende crianças com TEA, com idades entre 3 e 5 anos, onde a turma teve um número reduzido de estudantes para garantir a atenção individualizada necessária, possuindo a presença de uma AT (atendente terapêutica) na sala permitindo observar as interações entre a criança e a profissional, e como essa mediação influenciou o desenvolvimento das atividades pedagógicas e sociais.

Com isso, a mesma ocorreu ao longo de um período de uma semana, com visitas planejadas em diferentes momentos do dia escolar, como por exemplo na roda de conversa, nas atividades dirigidas, nos momentos de recreação e nas atividades livres, para garantir uma visão abrangente das práticas e interações, sendo utilizado um diário de campo para registrar as ações, comportamentos e interações das crianças com TEA, dos colegas, dos professores e da AT, no qual esses registros buscarão captar como as crianças com TEA respondem às atividades pedagógicas propostas, a forma como a professora adapta as práticas para incluir as crianças com TEA e o papel desempenhado pela AT, observando como ela auxilia a criança com TEA e como colabora com a professora para promover a inclusão.

Dessa forma, foi observado a partir dos dados coletados a interação social, as respostas às instruções, o engajamento nas atividades, a comunicação (verbal e não-verbal) e a interação entre a AT e a criança, mas principalmente as atividades e as estratégias específicas, como o reforço positivo, os estímulos visuais e audiovisuais e os recursos adaptados para auxiliar no engajamento e aprendizado da criança, no qual foi identificado os padrões as práticas recorrentes que facilitaram a alfabetização e o letramento dessas crianças, como também as estratégias pedagógicas e colaboração entra a professora e a AT, avaliando como essa parceria contribui para o ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante.

Sendo assim, foi possível compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e as dinâmicas de sala favoreceram para o aprendizado de crianças com TEA na educação infantil, contribuindo para a literatura sobre a eficácia dessas práticas e a importância da colaboração dos profissionais com a rede de apoio desses estudantes.

Como outra forma de coleta de dados, foi utilizado entrevistas semiestruturadas, já que esse formato permite uma flexibilidade na condução da entrevista, o que possibilita a exploração de temas relevantes que possam surgir durante a conversa, onde ao mesmo tempo garante que todas as participantes respondam a questões centrais para a pesquisa, sendo as

mesmas abertas, o que possibilita que as professoras compartilhem suas experiências e reflexões com maior profundidade e liberdade.

O roteiro foi composto por perguntas que explorem, as práticas pedagógicas utilizadas para alfabetização e letramento de crianças com TEA, as estratégias de adaptação e os materiais didáticos empregados para garantir a inclusão dessas crianças nas atividades propostas, a percepção das professoras sobre a colaboração com as atendentes terapêuticas e como essa parceria impacta o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pontuando principalmente os desafios e as conquistas observadas pelas professoras ao longo de suas experiências com crianças com TEA na educação infantil.

Dessa forma, o questionário foi feito com as quatro professoras, de uma escola X do município de Belo Jardim-PE, que iremos denominar de P1, P2, P3 e P4, como está demonstrado no quadro 1.

Quadro 1. Relação das professoras entrevistadas, destacando a turma em que trabalha, a formação acadêmica e o tempo de experiência em sala de aula.

PROFESSORAS	TURMA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA
P1	Infantil III	Pedagogia	14 anos
P2	Infantil V	Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica.	6 anos e 6 meses
P3	Infantil IV	Cursando o 2º período da faculdade de pedagogia	20 anos
P4	Infantil III	Ensino superior completo	15 anos

Observa-se no Quadro 1, que a maioria das professoras entrevistadas tem mais de 10 (dez) anos de experiência em sala de aula, têm graduação, apenas uma ainda não concluiu o curso e todas elas, no momento da entrevista, trabalhavam com a educação infantil.

Quadro 2. Respostas ao questionamento para que descrevessem em poucas palavras o que seria Alfabetização e Letramento na Educação Infantil.

PROFESSORAS	O QUE SERIA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO?
P1	Acredito que a alfabetização e letramento deve ser trabalhado de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras.
P2	Inicialmente é válido salientar que crianças da Educação Infantil não devem ser alfabetizadas, como consta na Base Nacional Comum Curricular- um dos documentos norteadores das práticas de Ensino-aprendizagem no Brasil- pois nesta fase da vida elas precisam desenvolver outras habilidades como: coordenação motora, sociabilidade, lateralidade e outras. No entanto, por tratar-se de um Ensino "da região Nordeste", cujo contexto social é formado pelo desenvolvimento educacional desde cedo é na Educação Infantil que se inicia o

	processo de pré-alfabetização, ou seja, as práticas de alfabetização e letramento são iniciadas e direcionadas para a construção de conhecimentos alfabéticos nas áreas de linguagem e matemática. Como supracitado acima, é durante a Educação Infantil que se inicia, em nosso contexto, a pré-alfabetização e como essa acontece no espaço da "sala de aula" com os alunos? Em minhas práticas como professora da Educação Infantil a mesma acontecia interligada aos vários campos de aprendizagens apresentados pela BNCC. Eram se trabalhados conteúdos: das letras, dos números, de atitudes sociais, de conhecimentos bíblicos e históricos, de literatura e outros. Todos esses sendo expostos com vários recursos (tecnológicos, figuras, músicas, jogos) onde possibilitassem a aprendizagem dos vários alunos da turma e suas individualidades. Por último, a pré-alfabetização tornar-se-á o início da alfabetização e devido a esse fato, o acompanhamento e a adequação das práticas pedagógicas para que "todos" os alunos se desenvolvam fazia-se sempre necessária.
P3	Alfabetização é o processo pelo qual a criança aprende a ler e escrever o letramento vai mais além.
P4	É o processo onde a criança aprende a ler e escrever.

Quanto a distinção entre alfabetização e letramento suas respostas foram um pouco vagas, pois é importante que as professoras reconheçam que esses dois processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica.

De acordo com Coelho (2010), há uma diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado, em que o termo letramento é mais recente do que o termo alfabetização, que é tradicionalmente usado no âmbito escolar e nos textos acadêmicos, desde a Antiguidade. “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (ALVES, 2005 apud Coelho, 2010 p. 81).

Segundo alguns teóricos, enfatizam Miranda *et al.* (2021), o letramento deve surgir a partir do momento em que a criança é exposta à linguagem escrita ou falada, quando é trazida para o mundo central e interage com o universo e o senso comum e ao seu convívio. Soares (2005) enfatiza a necessidade de reconhecer que alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, e se distingue de letramento, que é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, portanto, distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Quadro 3. Respostas aos questionamentos, com quantas crianças com TEA ficou em sala de aula e se teve suporte (AT).

PROFESSORAS	QUANTAS CRIANÇAS COM TEA VOCÊ FICOU EM SALA DE AULA?	TEVE SUPORTE (AT)?
P1	2	Não
P2	Durante o ano de 2022, acompanhei 1 aluno	Mas não tive auxílio de um profissional de apoio.
P3	3	Com suporte de uma AT
P4	2	Sim

Verifica-se que todas as professoras tiveram experiências com crianças com TEA em sala de aula, sendo que duas delas tiveram suporte para lidar com as especificidades do TEA e duas não. Sabe-se ser comum na atualidade professores receberem crianças atípicas em suas salas de aula, independente da identificação ou não com a área de Educação Inclusiva e, apesar do sentimento de despreparo dos educadores frente à inclusão, o acesso de alunos com TEA no ensino comum é uma realidade crescente no país. E, portanto, precisam, além de formação, também apoio terapêutico.

É discutido em Parra (2009 apud NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013), a importância do Acompanhante Terapêutico (AT) como forma de auxiliar no processo de inclusão de educandos com autismo, sendo uma modalidade de atendimento que, apesar de ser oriunda da clínica, pode extrapolar esse ambiente. “De forma específica, caracteriza-se pelos serviços de um profissional que se disponibiliza a estar junto à pessoa com necessidades específicas em suas atividades cotidianas com a proposta de promover sua autonomia e independência e (re)inserí-la no convívio social” (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013 p. 561).

É salientado em Parra (2009 apud NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013), a necessidade de articular a prática do AT com as do professor regente e demais membros da instituição, e isto, poderia auxiliar o professor regente a melhor compreender esses alunos, inclusive, contribuindo para que esse entenda, de forma mais adequada, o autismo e seus desafios, minimizando o impacto negativo da sua pouca formação específica.

Quadro 4. Respostas ao questionamento, se sentiu dificuldade em trabalhar com essas crianças, por que e como.

PROFESSORAS	SENTIU DIFICULDADE EM TRABALHAR COM ESSAS CRIANÇAS, POR QUE E COMO?
P1	Não muito, onde o TEA era leve e as atividades lúdicas eram bem-sucedidas tanto para crianças atípicas quanto para as outras crianças.
P2	De início o trabalho com crianças atípicas é árduo, mas em seguida gratificante. Porém reforço, para mim não foi difícil, pois sempre busquei e me preocupei em: como compreender e colaborar para o desenvolvimento dos mesmos. Dessa

	forma, sempre estive em formações para aprender e aplicar práticas que me ajudassem a desenvolver esse público. Outro ponto que também me ajudou, foi a capacidade de estreitar laços com os profissionais de apoio e ambos fazermos um trabalho em conjunto em prol da evolução das crianças. Quando falo em "trabalho conjunto" refiro-me ao fato de ambos conhecerem o seu papel e suas funções bem como a compreensão de que esse aluno é não é apenas responsabilidade do AT mais minha também, para que eu possa acompanhar e avaliar a sua evolução
P3	Não
P4	Sim. No início não tinha ideia do que fazer, mas ao passar do tempo busquei ajuda e ainda pesquiso bastante. Sempre aprendendo com cada criança.

Nas falas das entrevistadas, percebe-se que duas delas de início, sem experiências e sem conhecimento desse tipo de especificidades, sentiram-se desorientadas, mas se esforçaram para líder com essas crianças e se sentiram gratificadas. Alves (2005 apud FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014) investigou as representações sociais do professor acerca da inclusão dos alunos com TEA, apontando angústia como um dos principais sentimentos do professor em relação ao aluno com TEA e a visão que eles possuem do papel da escola na vida destas crianças, como provedora da interação social.

Destacam Kwee, Sampaio e Atherino (2009), que é importante promover a adaptação de cada indivíduo, planejando estruturas ambientais que possam compensá-la e melhorando as habilidades técnicas educacionais disponíveis.

De acordo com Rodrigues e Cruz (2019) às estratégias educativas adaptadas direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA, requerem uma transformação que proporcione o avanço das inúmeras habilidades dos alunos com TEA. “O docente deverá pesquisar métodos e estar sempre se atualizando com o intuito de obter o êxito de seus alunos nas etapas da aprendizagem” (MELO, 2010 apud RODRIGUES; CRUZ, 2019 p. 415).

No dizer de Paula e Peixoto (2019), o professor precisa buscar conhecimento sobre o assunto para melhor conhecer a especificidade do seu aluno, buscando sempre metodologias que possam lhe ajudar a incluir esse aluno com autismo dentro do meio em que vive, pois segundo as autoras, compreender o autismo não ajuda somente o aluno, também permite que o profissional da educação amplie seu repertório de trabalho, repense suas práticas e identifique os distintos tipos de realidade vividos em sala de aula.

Quadro 5. Respostas ao questionamento, como ocorre a alfabetização e o letramento para as entrevistadas com relação às crianças com TEA.

PROFESSORAS	COMO OCORRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA?
P1	A melhor forma é através de jogos e brincadeiras e no caso das atividades dirigidas deve ser personalizada para cada criança, respeitando assim as suas particularidades.
P2	Ocorre de forma individual, pois cada criança possui sua especificidade, o que requer uma atenção e recursos diferentes. O processo de alfabetização é complexo, e só acontece de fato com o intermédio de um profissional pedagogo preparado e capaz de compreender os níveis de conhecimento e as formas de aprendizagem de cada criança, para que assim ele consiga trabalhar a continuação desta aprendizagem. É importante frisar também, que cada criança atípica ou com dificuldades acentuadas de aprendizagens, precisa ter um Plano de Ensino Individualizado-PEI. O PEI deve ser desenvolvido e montado para "cada aluno", com a ajuda da equipe multidisciplinar que o acompanha, nele devem conter as habilidades que serão necessárias trabalhar em busca da evolução da criança.
P3	Lento.
P4	A alfabetização de uma criança com TEA se difere em relação as metodologias utilizadas. Em muitos casos, as metodologias utilizadas nas escolas não consideram as particularidades de uma criança no espectro e o período maior que ela pode precisar para desenvolver determinadas habilidades, causando bastante frustração.

No Quadro 5, os depoimentos dos sujeitos pesquisados são carregados de vivência, desejos e inquietações de sua prática com crianças com TEA, em que seus discursos contém toda autenticidade de sua prática pedagógica como sugerem a resposta a nossa interrogação.

A alfabetização e letramento de alunos no ensino regular é encarado como um grande desafio educacional, esclarecem David *et al.* (2024), e quando se trata de alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA), o desafio é ainda maior quando se aferi a dimensão que a Educação especial e inclusiva deve atingir para promover o desenvolvimento de competências desse grupo de pessoas (DAVID *et al.*, 2024 p. 2). É ainda enfatizado por David *et al.* (2024), que o processo de aprendizagem de pessoas com TEA é lento, ocorrendo de maneira gradativamente, aproveitando os aspectos específicos quanto ao seu interesse, e assim, estimulando e ampliando o repertório da criança de acordo com seu gosto, como por exemplo introduzindo gêneros textuais, estimulando para hábitos de leitura.

É ressaltado por Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) que, o professor deverá buscar conhecimentos, estratégias e recursos diferenciados para tornar sua prática pedagógica mais inclusiva, favorecendo ao aluno uma aprendizagem de efetiva qualidade. Pereira (2023) afirma que no cotidiano escolar, os jogos já são utilizados para o aprimoramento de várias áreas (motora, cognitiva etc.) do ciclo de uma criança por meio da ludicidade. Essa pesquisadora ainda enfoca que, quando são utilizados para a alfabetização e o letramento dos estudantes se

torna um importante recurso para auxiliar o processo, principalmente no que se refere à escrita. “Esses jogos podem também ser por meio de recursos tecnológicos, dando suporte aos professores e estudante com TEA” (PEREIRA, 2023 p. 24).

Na educação para uma criança com autismo, inferem Silva et al. (2021), os jogos viabilizam a oportunidade de aprender e se divertir, estimular o raciocínio e a construção de novos conhecimentos, além de ajudar no desenvolvimento psicomotor, o qual fortalece o desenvolvimento do corpo e dos sentidos, potencializando a cognição motora. Auxilia no desenvolvimento das estruturas mentais, estimula a criatividade e a imaginação. Os jogos também contribuem no desenvolvimento afetivo e emocional e no equilíbrio psíquico e da saúde mental, por ser uma atividade prazerosa que leva a satisfação emocional (SILVA et al., 2021 p, 43106).

Quanto ao PEI, Costa (2022) declara que se trata de uma estratégia que estabelece um planejamento escolar individualizado, que contém as necessidades específicas do aluno, cuja avaliação e revisão são realizadas periodicamente. E deste modo, continua Costa (2022), torna-se uma perspectiva viável, tanto para professores quanto para estudantes, no processo de ensino/aprendizagem, capaz de se mostrar um facilitador na alfabetização de alunos com autismo, investigando como o Plano de ensino Individualizado (PEI) pode contribuir com o processo de alfabetização de estudantes com autismo. Silva (2021 apud COSTA, 2022) destaca que é preciso treinamento, instrução e formação de como elaborar, implementar o PEI de forma adequada e sobre práticas e estratégias que atendam às necessidades dos alunos com TEA.

Quadro 6. Respostas ao questionamento, se buscou práticas pedagógicas que pudesse auxiliar no desenvolvimento de atividades e, se sim, quais.

PROFESSORAS	VOCÊ BUSCOU PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PUDESSE AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES?	QUAIS?
P1	Sim	Reconhecer a dificuldade de cada criança e a melhor forma de trabalhar com ela é um bom começo para o processo de aprendizagem.
P2	Sim	Possibilitar o conhecimento base sobre as crianças atípicas, logo após conheci e apliquei várias metodologias ativas, mas me preocupei em aplicar a metodologia ou atividade de acordo com o nível do aluno. Logo após, conheci a ciência ABA: Análise do Comportamento Aplicada, onde passei a melhor coordenar minhas ações e atividades

		a partir do ambiente e dos interesses das crianças.
P3	Sim	O ABA
P4	Sim	Capacitações e estudos. Brincadeiras, jogos e atividades diferenciadas.

Na indagação, se elas buscaram práticas pedagógicas que as ajudassem no desenvolvimento de atividades que chegassem até as crianças com TEA, todas foram unânimes em responder que sim. No entanto, foram vagas em declinar quais seriam essas práticas. No entanto, sabem que conhecer a criança atípica já se configura um bom começo, corroborando com França e Barbosa (2019) quando afirmam que o principal fator para que ocorra a efetiva alfabetização é o professor compreender o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo e promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor, pois essa compreensão é a segurança que o professor fornece ao aluno com TEA.

Duas delas disseram que aplicou o ABA, sem entrar em detalhes. Segundo Oliveira e Silva (2021), a terapia ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que a criança autista possa adquirir independência e a melhor qualidade de vida possível e que este método deve ser aplicado por profissionais na área de análise comportamental com experiência supervisionada e prática no método para alunos com autismo. Esses autores ainda afirmam que, o profissional responsável deve elaborar registros rigorosos e detalhados, a partir disso coletar dados e identificar se está acontecendo a evolução das habilidades desejadas.

Quadro 7. Respostas ao questionamento, entendendo que a alfabetização e o letramento para crianças com TEA é um processo demorado e com várias etapas, o que seria necessário para que o professor se sinta completamente preparado para ajudá-las em sua formação.

PROFESSORAS	ENTENDENDO QUE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO PARA CRIANÇAS COM TEA É UM PROCESSO DEMORADO E COM VÁRIAS ETAPAS, O QUE SERIA NECESSÁRIO PARA QUE O PROFESSOR SE SINTA COMPLETAMENTE PREPARADO PARA AJUDÁ-LAS EM SUA FORMAÇÃO?
P1	De início a formação pedagógica, é muito importante e o comprometimento do professor na criação e pesquisa de novas formas de explorar o processo de alfabetização e letramento das crianças com TEA.
P2	Inicialmente sentir-se confortável em estar as crianças e possuir o desejo de contribuir para a evolução das mesmas. Outro fator importante, é compreender que cada criança é única: típica ou atípica, cada qual aprende de uma forma diferente e é de responsabilidade do Pedagogo compreender esse fator e trabalhar em prol do seu desenvolvimento. Ser de fato um profissional que se preocupe em cumprir a sua função (construir conhecimentos) e por último e não menos importante, estar sempre em busca de conhecimentos e metodologias que possam contribuir para a aplicação de práticas pedagógicas específicas para cada

	aluno em sua individualidade. Esses são apenas os pontos iniciais que competem a todo bom Pedagogo, no entanto, saiba que a cada dia surgiu um novo desafio na educação inclusiva e devido a esse fato devemos estar sempre preparados para enfrentá-los e assim contribuir para o desenvolvimento de "todos" os alunos.
P3	Formações pedagógicas com os responsáveis pelo acompanhamento de cada criança.
P4	É necessário que além da professora na escola, a criança tenha uma rede de apoio que o ajude a desenvolver adequadamente suas competências.

No questionamento, o que seria necessário para que o professor se sinta preparado para ajudar as crianças com TEA na sua formação, elas relatam, primeiramente, há necessidade de ter formação pedagógica e depois ter apoio multiprofissional ou rede de apoio, porque elas realmente querem fazer a diferença na vida dessas crianças, contribuindo na evolução delas.

Segundo Machado e Glap (2017), a inclusão não é apenas “inserir” um aluno na sala de aula, mas sim, fazer com que ele se adapte a essa realidade que não faz parte do cotidiano dele. E para isso, ressaltam essas pesquisadoras, o professor deve se preparar ao saber que terá um aluno Espectro Autista em sala de aula, assim pode fazer com que ele tenha algum avanço mesmo que pequeno, pois a partir do momento que um professor pesquisa além do que já sabe, os avanços são gratificantes. Um docente capacitado e preparado, consegue ter um olhar dinâmico e perspicaz diante de certos desafios, possibilitando um alto rendimento de aprendizagem aos discentes com TEA (DAVIDA et al., 2024)

O trabalho de pesquisa de Mota (2023) mostrou o quanto ainda existe uma grande lacuna no que se refere a educação inclusiva e principalmente no processo de formação acadêmica dos professores para atuarem com alunos autistas, pois, de acordo com a pesquisadora, a falta de recursos, capacitação e apoio especializado influenciam diretamente no processo do desenvolvimento e preparação desses profissionais para atuarem com crianças com autismo, sendo também visível a busca dos docentes em estarem sempre atualizados em relação as diferenças existente em sala de aula, a busca de estratégias e métodos que permitam a inclusão escolar.

Paula e Peixoto (2019) ressaltam que as dificuldades encontradas pelo professor são inúmeras, perpassando pelo aspecto de comunicação desse aluno, e vai até a sua compreensão, o contato com a hostilidade advinda da criança, além do temor de não saber o que fazer, a insegurança em relação a sua práxis pedagógica, o ajustamento do tempo, a insuficiência de recursos para promover um ensino de qualidade, dentre outros.

No entanto, afirmam Silva *et al.* (2021), é indispensável primar pela inclusão da criança diagnosticada com TEA não somente na escola, mas no ambiente familiar e em seu contexto social mais amplo, levando em consideração que as limitações e a diversidade fazem parte da

condição humana, e que, destacam ainda os pesquisadores, sempre haverá um leque de possibilidades para lidar com as dificuldades e que a convivência com outras pessoas só tem a contribuir com a superação mútua dos obstáculos que surgem na trajetória do desenvolvimento de qualquer sujeito, não somente dos alunos com autismo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a entender o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil, em que conseguiu atingir os objetivos propostos, na medida em que mostrou as possíveis maneiras e trabalhos que possibilitam a alfabetização do aluno com autismo e, principalmente, a sua inclusão na classe comum, sendo necessário que a escola e a família acreditem no potencial do aluno.

Ao longo deste trabalho buscou-se investigar as experiências de professoras da educação infantil com relação ao processo de educação inclusiva de crianças com TEA. Foi possível perceber que as professoras, sujeitos desta pesquisa, sentiram dificuldades na educação inclusiva por não estarem plenamente capacitadas para lidar com uma classe heterogênea. Então, foi possível identificar que a realidade cotidiana em sala de aula ainda está distante do ideal, porque as práticas pedagógicas não são desenvolvidas, tendo em vista o aluno, suas necessidades e potencialidades.

No entanto, após os primeiros momentos de angústia de lidar com o diferente, as professoras que têm ou tiveram em sua sala de aula crianças com TEA, procuraram adquirir conhecimentos sobre este transtorno, como uma forma de ajudar seu desempenho, e algumas tentavam trabalhar através do lúdico e, elas também acham que, empregar recursos como o PEI ou o ABA, podem lhes ajudar na alfabetização dessas crianças, como ficou demonstrado nas falas das professoras entrevistadas.

Dessa forma, vê-se a necessidade de o professor estar sempre buscando através de diferenciadas práticas pedagógicas alternativas que auxiliem na aprendizagem do aluno com TEA, oferecendo novas oportunidades, a partir de uma educação de qualidade e ação inclusiva, exigindo, para isso, o trabalho compartilhado de todos os envolvidos com a educação dessas crianças.

Neste contexto, evidencia-se a importância para que as professoras, desde a educação infantil, sejam preparadas e tenham métodos pedagógicos para receberem em sua sala de aula este tipo de clientela, que é a criança com TEA, proporcionando uma inclusão de fato. Para isso, seria preciso que desde a formação acadêmica dos professores, a grade curricular contemplasse conhecimentos sobre o transtorno do espectro do autismo, já que é uma realidade no nosso mundo contemporâneo, preparando-os, desta forma, para lidar com a inclusão em sua futura sala de aula.

Percebe-se que essas crianças são beneficiadas com a educação inclusiva, devido, principalmente, à interação social entre elas e os demais alunos, possibilitando o

desenvolvimento delas, porque a convivência pode estimular às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Diante do exposto, é necessário que os professores estejam qualificados para a execução desta tarefa inclusiva, com efetivas práticas pedagógicas, envolvendo estas crianças, e que a prática educativa utilizada pelas professoras, atenda às necessidades não só dos alunos considerados normais, mas também do aluno com TEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, M. B. **Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Concepções e proporções em psicologia e educação. Outubro, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições: Portugal, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 9.949**. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, 2009.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. 86 p. ISBN 978-85-334-2089-2. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012

Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRITES, Luciana. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wM6FDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=At%C3%A9+que+ponto+os+est%C3%ADmulos+cerebrais+por+profissionais+habilitados+podem+ajudar+crian%C3%A7as+com+TEA&ots=1HiGGJ1q0G&sig=BU92EfeCPsRe5uCbC0IHhGP8VuA#v=onepage&q&f=false> . Acesso em: 02 out. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H.; RINALDO, S. C. O. Práticas Pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtornos do Espectro Autista. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.87-94 abr/jun 2016.

COELHO, Silmara. O Processo de Letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4848/5027> . Acesso em: 09 out. 2024.

COSTA, S. R. F.. O plano de ensino individualizado (PEI) e suas contribuições para a alfabetização de estudantes com autismo. **VII SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. XVIII SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA UFES – VITÓRIA / ES – 22 de novembro e 6 a 8 de dezembro de 2022**. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria%20do%20Rozario/Downloads/O+PLANO+DE+ENSINO+INDIVIDUALIZADO+\(PEI\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20do%20Rozario/Downloads/O+PLANO+DE+ENSINO+INDIVIDUALIZADO+(PEI).pdf) . Acesso em: 09 out. 2024.

DAVID, E. S.; FONSECA, E.C.; AQUINO, R Q. P.; NEGRÃO, M. F.; CASTRO, B. K. M.; GOMES, I. B.; SANTOS, K. C.; SOUTO, R. N. P. Educação inclusiva: desafios da alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **REVISTA CADERNO PEDAGÓGICO**–Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.7, p. 01-20. 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5545/3725> Acesso em: 10 out. 2024.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S.R.. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007. Acesso em: 16 out. 2017

DÍAZ, F., et al ., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. ISBN: 978-85-232-0651. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

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

KWEE C. S.; SAMPAIO T. M. M.; ATHERINO C. C. T. Autismo: Uma avaliação transdisciplinar baseada no Programa TEACCH. **Rev CEFAC**, v.11, Supl2, 217-226, 2009.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar., 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v20n01/v20n01a08.pdf> . Acesso em: 09 out. 2024.

FRANÇA, G. T.; BARBOSA, G. F. C. Processo de alfabetização de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo. **Caderno Intersaberes** - v. 9 n. 18 – 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria%20do%20Rozario/Downloads/lhiligemberg,+18+-+PROCESSO+DE+ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20do%20Rozario/Downloads/lhiligemberg,+18+-+PROCESSO+DE+ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20(1).pdf) . Acesso em: 10 out. 2024.

MACHADO, k.; GLAP, L. **O professor e os desafios no ensino aprendizagem da criança espectro autista**. Trabalhos De Conclusão De Curso - Faculdade Sant'Ana. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/58>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MIRANDA, C. M. M.; SANTOS, D. N.; RODRIGUES, E. G.; MAGALHÃES, I. M. C. S.; MATA, J. B. A. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.6. jun.2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1462/649> . Acesso em: 09 out. 2024.

MOTA, R. C. J. **A importância da formação docente voltada para entendimento do espectro autista: um olhar para dimensão do educador no CMEI José Gilberto Alves de Carvalho**. Monografia (Graduação do Curso de Pedagogia). Universidade Federal do Maranhão, 2023.

https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/7475/1/Rita_de_Cassia_Jaco_Mota_TCC.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C.. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 47 | p. 557-572 | set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786005.pdf> . Acesso em: 09 out. 2024.

OLIVEIRA, D. S. F.; SILVA, A. D. P. R. Autismo e a educação: ciência ABA (Análise do Comportamento Aplicada) como proposta de intervenção na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.10. out. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2517/1005>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F.. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31-45, Out/Dez, 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473> . Acesso em: 10 out. 2024.

PEREIRA, T. N. **Alfabetização e letramento de crianças com TEA**: desafios e perspectiva da educação inclusiva no município de Candeias durante pandemia. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2023. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3563/1/2023_mono_tailanapereira.pdf . Acesso em: 09 out. 2024.

PRAÇA, Élida Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Instituto de Ciências Exatas. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora (MG), 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-E-lida.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Rêspel, 2008.

RIBEIRO, D. S. **Percepções de professores acerca do processo de educação inclusiva**: teoria x prática. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15565/1/2015_DamiaoDosSantosRibeiro_tcc.pdf . Acesso em: 09 out. 2024.

RODRIGUES, A. S.; CRUZ, L. H. C.. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, Volume 11, número 25, p.413-425, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/922/pdf> . Acesso em: 09 out. 2024.

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

SILVA, S. V. O. F.; SILVA, I. J. N.; MINDELO, E. C. S.; OLIVEIRA, K. S. F.; QUINTELA, M. I. S.; ALVES, M. C. S.; FREITAS, A. H.; COSTA, F. M. P. Tecnologias e metodologias no processo de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 43096-43111feb. 2021. Disponível

em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29000/22903> .
Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62–88/2012.

SOARES, M. B. Conteúdos e didática de alfabetização. In: SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. São Paulo: UNESP, **Revista Pedagógica**, 2005.

TOLEDO, Ivanilde Monari. Educação infantil e os primeiros passos para a inclusão. **Portal Educação**. 11/10/2014. Disponível em:
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/educacao-infantil-e-os-primeiros-passos-para-a-inclusao/58404> . Acesso em: 16 out. 2024.