



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA CLARA MENDES SOARES

**PSICOGÊNESE DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM TEA:
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

**JOÃO PESSOA
2025**

ANA CLARA MENDES SOARES

**PSICOGÊNESE DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM TEA:
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador (a): Prof. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.

JOÃO PESSOA
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676p Soares, Ana Clara Mendes.

 Psicogênese da leitura e escrita em crianças com
TEA: desafios e estratégias de ensino / Ana Clara
Mendes Soares. - João Pessoa, 2025.
 87 f. : il.

 Orientação: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

 1. Alfabetização. 2. Psicogênese da língua escrita.
3. Crianças com TEA. I. Martins, Lisiê Marlene da
Silveira Melo. II. Título.

UFPB/CE

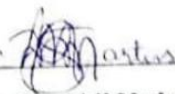
CDU 37:028(043.2)

ANA CLARA MENDES SOARES

**PSICOGÊNESE DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM TEA:
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Monografia aprovada, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pela seguinte banca
examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.

Orientadora: UFPB/CE/DHPE

Profa. Dra. Adenize Queiroz de Farias

Avaliadora: UFPB/CE/DHPE

Profa. Dr. Munique Massaro

Avaliadora: UFPB/CE/DHPE

JOÃO PESSOA

29 de abril de 2025

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus por me proporcionar a conquista, realização e persistência durante todo o processo, a minha mãe Ana Maria Mendes de Souza que é e sempre será minha maior inspiração e incentivadora, ao meu irmão, namorado, amigos, familiares, professores da escola e universidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre se fazer presente em minha vida, abençoando-a de graças e conquistas, sendo uma delas me permitir ingressar em uma universidade e lutar até o fim pela minha formação, principalmente, por ser meu guia para o desenvolvimento de todo trabalho. Além disso, agradeço a Nossa Senhora pelo discernimento e proteção sempre.

A minha mãe Ana Maria, essa mulher que sempre lutou e sempre se fez presente na minha vida, buscando proporcionar e ensinar sempre o melhor para mim, a Educação e a persistência pela fé em Deus. Assim como, a principal motivadora e incentivadora para que eu trilhasse a profissão de ser professora.

Ao meu irmão Pedro, pelo apoio, companheirismo e a troca de aprendizagens que temos sempre.

Ao meu namorado Mateus que é meu suporte, companheiro e incentivador, o qual me encoraja todos os dias a nunca desistir e almejar sempre mais.

As minhas tias Fabiana e Eliana, avó Maria do Céu, sogros Maria e José e primos que me acolheram, ajudaram e apoiaram em uma fase determinante para a realização deste trabalho.

A minha orientadora Prof. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins que se dispôs a me conduzir, primeiramente em ter paixão e interesse em aprofundar meus conhecimentos na Educação Especial, assim como, ter amor pela profissão e transparecê-lo em sala de aula. Além disso, agradeço por ter me orientado e auxiliado em todo o processo.

As minhas amigas da universidade, Alice, Deyse, Sarah e Tamirys, que tive o prazer de viver e compartilhar momentos incríveis ao longo desses quatro anos.

A todos os envolvidos na pesquisa e como apoio durante toda a minha jornada, deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

Gratidão!

“Crianças são como borboletas ao vento. Algumas voam rápido e outras pausadamente, porém todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda, única e especial.”

Inês Clímaco

RESUMO

O presente trabalho parte do entendimento que a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista é uma temática que apresenta muitos vieses a serem explorados, em razão de apresentarem um desdobramento maior, tanto do trabalho pedagógico, quanto do desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial do sujeito. Partindo dessa ideia, o estudo foi delimitado para atender o objetivo principal, analisar os desafios e estratégias de professores no processo de Alfabetização de crianças com TEA. E especificamente, identificar as estratégias utilizadas a partir dos recursos didáticos produzidos para a alfabetização; avaliar as contribuições da teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita para prática em sala de aula junto a estudantes com TEA; conhecer as concepções dos professores sobre as contribuições da psicogênese para alfabetização de crianças com TEA. Fez-se necessário buscar apoio teórico para referenciar as informações coletadas, baseando-se em estudos de Ferreira e Teberosky (1999), Soares (2020), Russo (2001), dentre outros. Para melhor aporte, a pesquisa se deu pela metodologia qualitativa e exploratória, resultando em um estudo de campo, o qual por meio dos instrumentos de coleta de dados, tais como, observação participante, entrevista semiestruturada e caderno de campo, tornou-se viável analisar e discorrer os dados coletados na vivência com os participantes, sendo eles: aluno com TEA, professoras, gestora e cuidadora. Desse modo, o estudo foi realizado em uma instituição escolar, localizada no município de Monteiro/PB e teve como resultados a evidência de diversos desafios e estratégias experienciadas no processo de alfabetização de crianças com TEA, desde os estigmas com o aluno com TEA até a iniciativa de conhecer e conviver com a criança. Destaca-se aqui outro ponto crucial que é o desconhecimento das professoras a respeito da teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita, mesmo a utilizando em um programa educacional, implantado na escola, que têm princípios paralelos a Psicogênese, no entanto por outro lado diverge-se em sua formulação e aplicação no contexto escolar. Diante disso, reconhecemos a importância de dar um olhar mais preciso para compreender na prática como é realizado e concretizado a alfabetização de criança com TEA, bem como, entender que a Teoria da Psicogênese pode ser uma aliada para tal desenvolvimento.

Palavras-chave: alfabetização; psicogênese da língua escrita; criança com TEA.

ABSTRACT

This study is based on the understanding that the literacy of children with Autism Spectrum Disorder is a topic that presents many biases to be explored, since it presents a greater unfolding, both of the pedagogical work and of the cognitive, motor and psychosocial development of the subject. Based on this idea, the study was delimited to meet the main objective, to analyze the challenges and strategies of teachers in the literacy process of children with ASD. And specifically, to identify the strategies used from the teaching resources produced for literacy; to evaluate the contributions of the theory of Psychogenesis of Reading and Writing for classroom practice with students with ASD; to know the teachers' conceptions about the contributions of psychogenesis to the literacy of children with ASD. It was necessary to seek theoretical support to reference the information collected, based on studies by Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2020), Russo (2001), among others. For better support, the research was carried out using qualitative and exploratory methodology, resulting in a field study, which through data collection instruments, such as participant observation, semi-structured interviews and field notebooks, made it possible to analyze and discuss the data collected in the experience with the participants, namely: student with ASD, teachers, manager and caregiver. Thus, the study was carried out in a school institution, located in the city of Monteiro/PB and resulted in evidence of several challenges and strategies experienced in the literacy process of children with ASD, from the stigmas with the student with ASD to the initiative to get to know and live with the child. Another crucial point is highlighted here, which is the teachers' lack of knowledge about the theory of Psychogenesis of Reading and Writing, even using it in an educational program implemented in the school, which has principles parallel to Psychogenesis, however, on the other hand, it diverges in its formulation and application in the school context. In view of this, we recognize the importance of taking a more precise look to understand in practice how literacy is carried out and achieved for children with ASD, as well as understanding that the Theory of Psychogenesis can be an ally for such development.

Keywords: literacy; psychogenesis of written language; child with ASD.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CID	Classificação Internacional de Doenças
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DMS	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NAPSE	Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Evolução no Ideb	35
Gráfico 2 Evolução no SAEB	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Dobradura “guarda-chuva”	53
Figura 2 Ditado ilustrado	54
Figura 3 Picolé das letras	55
Figura 4 Texto em picolé	55
Figura 5 Caderno de fluência	59
Figura 6 Caderno de fluência	59
Figura 7 Sala do 4º ano	62
Figura 8 Rotina da sala	62
Figura 9 Cantinho da matemática	63
Figura 10 Cantinho da matemática	63
Figura 11 Silabário	63
Figura 12 Chamadinha	64
Figura 13 Aspectos tipológicos	64
Figura 14 Cantinho da leitura	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 ALFABETIZAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO E SEUS MÉTODOS	16
2.2 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA	20
2.3 TEORIA DE PSICOGÊNESE DA LEITURA E ESCRITA	25
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	30
3.1 Abordagem da pesquisa	30
3.2 Estudo de campo	31
3.3 Instrumentos para levantamento de dados	31
3.3.1 <i>Observação participante</i>	33
3.3.2 <i>Entrevista semiestruturada</i>	33
3.3.3 <i>Caderno de campo</i>	34
3.4 Local da pesquisa	34
3.4.1 <i>Município</i>	35
3.4.2 <i>Escola</i>	37
3.4.2.1 <i>Programa Educar pra Valer</i>	37
3.5 Participantes da pesquisa	38
3.6 Análise de dados	39
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	39
4.1 Conhecendo os participantes	40
4.2 Desafios na Alfabetização de crianças com TEA	41
4.2.1 <i>Comportamentos e estigmas</i>	42
4.2.2 <i>Programa Educar pra Valer</i>	44
4.2.3 <i>Falta de formação para cuidadores</i>	47
4.3 Estratégias de ensino na Alfabetização de crianças com TEA	48
4.3.1 <i>Conhecer e conviver com a criança</i>	49
4.3.2 <i>Contemplar as novidades científicas e pedagógicas sobre o TEA</i>	51
4.3.3 <i>Utilização de recursos didáticos</i>	52
4.3.4 <i>Reforço fora da sala</i>	57
4.3.5 <i>Programa Educar pra Valer</i>	58

4.3.6 <i>Ambiente alfabetizador</i>	62
4.4 Contribuições da Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita para a sala de aula	66
4.5 Entendendo as concepções dos docentes acerca das contribuições Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita na Alfabetização de crianças com TEA	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A	84
APÊNDICE B	85

1 INTRODUÇÃO

A compreensão acerca do processo minimalista da alfabetização de um indivíduo é algo ainda despercebido ou ignorado pelos profissionais da educação, em vista que proporciona um detalhamento de possíveis níveis de aquisição da leitura e escrita que a criança se encontra. Antes de tudo, é primordial entender que uma criança tendencialmente à ingressão escolar já possui uma percepção de escrita e leitura, não totalmente aprimorada, mas detentora de um conhecimento prévio em razão de suas funções mentais e de seu contexto social. Mediante isso, há a teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita como estudo que serve como instrumento de norteamiento que mediará o trabalho pedagógico no processo de alfabetização em sala de aula.

Nesse ínterim, o processo da alfabetização é a palavra-chave para tal fundamentação, bem como, é o fator crucial para o desenvolvimento de um indivíduo, seja no aspecto educacional, como também, social, em virtude de proporcioná-lo e capacitá-lo a conhecer os princípios alfabéticos da Língua Portuguesa, podendo ter domínio da escrita e leitura. Nesse sentido, vale destacar que tal fato faz parte de um processo cognitivo, no qual habilidades específicas devem ser desenvolvidas em qualquer pessoa, a fim promover o desenvolvimento pessoal dela. No entanto, há muitos questionamentos e estigmas acerca da Alfabetização de crianças com TEA, em razão desse grupo comportar limitações que requerem mais atenção e flexibilidade, assim a ação pedagógica a ser desenvolvida tende a ser repensada, ou seja, exige diferentes estratégias de ensino, bem como, apresenta-se um leque de desafios.

Partindo dessa precisão, a pesquisa realizada sobre a Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita, no componente curricular, Organização do Trabalho Pedagógico, explanou detalhadamente o processo do domínio da escrita e leitura, emergindo a curiosidade de como proceder para ajudar na alfabetização de uma criança com TEA. Diante do exposto, fez-se necessário a realização de um estudo de caso, com o intuito de investigar alguns aspectos propícios que acontecem em um processo de alfabetização de crianças com TEA. Sendo assim, foi possível indagar e identificar os desafios enfrentados pelos professores e alunos, partindo de suas especificidades, as estratégias de ensino utilizadas pelos professores na sala de aula regular, o conhecimento dos professores acerca da psicogênese para a Alfabetização de crianças com TEA, assim como, as contribuições da teoria para a sala de aula.

Outrossim, acrescenta-se que a escolha da temática partiu da precisão e pesquisa pelo motivo do aumento gradativo de laudos de crianças com Transtorno do Espectro Autista, que segundo o CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), do governo dos Estados Unidos,

em 2023 divulgou um estudo comprovando que 1 em cada 36 crianças de 8 anos são autistas. Conforme tal dado, “isso traz um desafio para a escola e para os profissionais da educação, que em muitos casos não estão preparados para essa demanda.” (Queiroz, 2018, p.6), ou seja, aumenta também o número de profissionais educacionais despreparados para atender esse público, bem como, instituições que não promovem a inclusão. Desse modo, a educação ofertada a esse público tem uma lacuna desproporcional, visto que há uma carência de atividades, metodologias e formação docente que contribuem para o desenvolvimento da criança com TEA, em específico seu em processo de alfabetização.

Diante o exposto, se faz necessário a compreensão de como trabalhar com crianças com TEA, principalmente, em buscar alternativas pedagógicas para serem adotadas em prol da alfabetização delas. Isso faz parte da problemática de que o sistema educacional e os profissionais da área não estão sabendo como mediar a Educação de crianças com TEA, tardando seu desempenho escolar. Com isso, a proposta do trabalho é nortear profissionais da educação e em formação de licenciaturas a conhecer e usar como aliada a teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita para corroborar com o trabalho pedagógico na identificação do nível de compreensão do aluno referente a sua leitura e escrita, principalmente a compreender a particularidade do aluno, sabendo agir e intervir sobre ela.

Desse modo, para melhor desenvolvimento e formulação do trabalho foi eficaz traçar objetivos que norteariam as ações da pesquisa. Para tanto, o **objetivo geral** foi analisar os desafios e estratégias de professores no processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando compreender a ocorrência desses fatos na prática de uma sala de aula. Além disso, houve indicativos mais detalhados, nos quais são **objetivos específicos**, sendo eles, identificar as estratégias utilizadas a partir de recursos didáticos produzido para a alfabetização, avaliar as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita para prática em sala de aula e conhecer as concepções dos professores sobre as contribuições da psicogênese para alfabetização de crianças com TEA.

Assim, o trabalho apresenta inicialmente uma fundamentação teórica organizada em três seções, trazendo alguns estudos científicos referente a temática: Alfabetização, Transtorno do Espectro Autista e Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita. Logo após, a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados para coletar os dados, seguindo com a apresentação e análise dos dados apurados. Por fim, as considerações finais obtidas neste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dando partida, para maior clareza à elaboração da pesquisa, fez-se necessário buscar embasamentos teóricos, indicados em livros, artigos e estudos que abordam a temática proposta. Conforme isso, a pesquisa está segmentada em três seções, sendo eles, Alfabetização: percurso histórico e seus métodos, Alfabetização de crianças com TEA e a Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita. Contudo, alguns dos referenciais teóricos foram utilizados no decorrer da graduação em Pedagogia, bem como, fontes extras que fazem menção aos assuntos.

2.1 ALFABETIZAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO E SEUS MÉTODOS

A alfabetização constitui-se em um processo básico de aprimoração das habilidades de leitura e escrita, postas como fundamentais nos primeiros anos de vida de uma criança, a fim de contribuir no desenvolvimento de demais funções mentais e motoras. Para tanto, Soares (2020), argumenta que há uma historicidade para tal processamento na vida humana, iniciando com o surgimento da escrita como resposta das práticas sociais, econômicas e culturais, que consequentemente desencadeará técnicas e procedimentos necessários para o desempenho da leitura e escrita. Além disso, se faz necessário apontar a organização de tal sistema, em que o professor é responsável em conduzir e preparar a criança a aprimorar seu conhecimento e desenvoltura sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), explanando seus conceitos e usos, havendo uma interação entre ambos.

Nesse ínterim, a alfabetização é um processamento contínuo que promove apropriação da escrita, no qual o primeiro contato com o sistema de escrita pode ter um significado para a criança ao identificar um objeto apenas por sua simbologia representativa (imagem ou som). Por outro lado, também pode ser algo significativo, por exemplo, conhecer o alfabeto e a partir disso, formar palavras que façam sentido para ela. Assim, Fiel (1989, p.13) afirma que:

a criança mesmo não reconhecendo os símbolos do alfabeto, já "lê" o seu meio, estabelecendo relações entre significantes e significados; relacionando sons, cheiros e texturas com objetos; coleciona, classifica e organiza. (Fiel, 1989, p.13)

Com isso, pode-se entender que a criança desde cedo no seu contexto sociocultural e familiar, por meio de um diálogo informal ou uma brincadeira, ela começa a construir e a ter contato com a escrita, às vezes ainda não significativa, mas que posteriormente com a entrada na escola irá progressivamente compreender o real sentido da escrita alfabética.

Antes de tudo, é importante entender que o sistema de escrita alfabética apresentado às crianças em sala de aula é composto por diferentes métodos, tais conduzem o percurso histórico da alfabetização demonstrando sempre relação mútua com as questões econômicas, sociais, políticas e educacionais da sociedade. Tendo isso em vista, Araújo (1996 *apud* Mendonça, 2011) elenca a história da alfabetização em quatro fases, destacando suas metodologias diferenciadas e apuradas com as mudanças ao longo do tempo, haja vista que a primeira se caracteriza pelo método da soletração, seguidamente será iniciado uma nova tipologia, denominadas de sintética e analítica. Continuamente, evidencia-se a terceira, no qual há o surgimento da teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita e, posteriormente, a última fase que resultará na reinvenção da Alfabetização.

Posto isso, durante a Antiguidade e a Idade Média houve o surgimento do alfabeto (composição de 24 letras) que motivou a implementação do método da soletração, também conhecido como ABC. Assim, esse ensino se constituiu pela aprendizagem inicialmente com a decoração de todos os nomes das letras contidas no alfabeto, por conseguinte o contato com a forma gráfica (formato da letra) e logo após, com a associação do valor sonoro (Mendonça, 2011, p.24). Diante essa metodologia, entende-se que tinha como proposição fazer com que a criança conhecesse a letra de forma individual, identificando seu formato e som, seguido pela combinação de sílabas, que é a junção de duas ou mais letras, diferenciando seu valor sonoro e gráfico, tudo com o intuito dela fixar na memória todo esse processo usando apenas os fonemas.

Em virtude desse método que incentivava o aluno a aprender por meio da soletração decorada, houve insatisfações e até mesmo dificuldades de aprendizagem por parte dos anos, surgindo novos métodos e concepções, diferenciadas por origem sintética e analítica. Então, dando-se início a segunda fase, surgiu o método fônico que “[...]consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.21), trabalhando a consciência fonológica. Posteriormente, com outro modelo, surge o método silábico, focalizando em apresentar a sílaba pronta, para depois ensinar as palavras compostas por elas. Sendo assim, os métodos até agora mencionados seguem a estrutura sintética que começa com a unidade mais simples para a mais composta. Assim, o modelo sintético apresentava inicialmente a letra, sua junção resultaria na formação da sílaba, a união das sílabas formaria as palavras e a sequência de várias palavras, forma-se as sentenças. Analogicamente, Ferreiro e Teberosky (1999, p.21) afirmam que:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. [...] estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.21)

Em oposição a isso, iniciou-se a tentativa de uma nova metodologia que “considerando a realidade da criança, o processo de alfabetização ganharia significado, deixando de ser, portanto, tão complexo e abstrato.” (Adams, 1787 *apud* Mendonça, 2010, p. 27), ou seja, passariam a usar palavras que os alunos tinham familiaridade a partir de sua realidade. Desse modo, criam o método global que o ensino se daria a partir de uma palavra que a criança tinha conhecimento, para só depois explorar a decomposição dela, no caso das sílabas e letras. Tal método segue a estrutura analítica, começa pela unidade que obtém um significado, ou seja, uma palavra ou frase, para depois conhecer as palavras isoladas, suas famílias silábicas e por fim, a letra. Diante do exposto, observa-se duas vertentes que tentam direcionar o sistema alfabético e ortográfico da escrita, modelos considerados tradicionais, no entanto suas propostas acabam decodificando, memorizando ou descontextualizando o uso e função da escrita, causando dúvidas em que modelo idealizar no ensino.

Sobretudo, a estrutura que estavam usando para alfabetizar, em torno de 1980, é repensada e reformulada com base em alguns estudos realizadas por educadoras e psicólogas, sendo elas, Teberosky e Ferreiro (1999). Sendo assim, inicia-se a terceira fase com a origem da Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita, entendida como análise do percurso pelo qual a criança vivencia desde a sua primeira palavra até a apropriação do sistema de representação alfabética. Essa abordagem contrapõe o modelo tradicional, que segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.21) a criança conhece a concretização de determinadas palavras a partir da reprodução do meio (no caso os pais), passando a olhar agora:

[...] criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.21)

Conforme isso, a teoria tem cunho construtivista e um projeto mais minimalista que almeja analisar e acompanhar a aquisição da aprendizagem da escrita e leitura da criança, dividida por níveis de compreensão. Sobretudo, a psicogênese defende que a “[...]escrita espontânea a criança pensa sobre as regras que constituem o sistema de escrita, se apropriando e internalizando o seu conhecimento.” (Bezerra; Silva; Farias, 2021, p.5), ou seja, a produção feita pela criança, seja um traço ou letra, é uma reprodução e simbologia de sua compreensão

ou visão de fatos que lhe cercam. A partir disso, por meio da provocação do professor e atividades motivadoras, a criança irá criando hipóteses de seus conhecimentos, norteando assim a ação pedagógica.

E, finalmente a última fase, denominada como uma nova proposta para a alfabetização, fundamentada na sociolinguística e na psicolinguística, objetiva-se alfabetizar letrando, pois tenta aproximar o ato de alfabetizar baseando-se na realidade do aluno, para que ele possa ao mesmo tempo a partir de seus conhecimentos, interpretar e interferir no contexto que o cerca. Paralelo a isso, Batista (2006, p. 17) defende que é uma alternativa que tenta se opor aos métodos tradicionais, destacando que:

Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das palavras das “primeiras letras”. Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais. (Batista, 2006, p. 17)

Seguindo essa ideia, apresentamos o conceito de Letramento que são as “capacidades de o uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias [...] para atingir diferentes objetivos.” (Soares, 2021, p. 27). De acordo com isso, essa reinvenção para a alfabetização é uma tentativa de expor que o sujeito não aprende de forma isolada, muito menos seu contato com a leitura e escrita é algo restrito ao âmbito escolar. Pelo contrário, é uma ação simultânea em que o indivíduo aprende e aprimora sua escrita e leitura envolvendo-se em atividades de letramento e desenvolvendo habilidades, sendo elas, práticas sociais de leitura, escrita, interpretação e produção de texto, a fim capacitar o sujeito a compreender e fazer uso social da língua em sua realidade cotidiana.

Em resumo, esse percurso histórico e apresentação dos diferentes métodos e abordagens acerca da alfabetização, faz com que entendamos seu o processo no contexto atual, assim como, suas implicações e proposições. Com isso, todos os métodos até aqui evidenciados, soletração, fônico, silábico e global, têm sido usados por alfabetizadores dos anos iniciais como metodologia para fazer com que os alunos sejam alfabetizados. Outrossim, a tentativa de seguir a abordagem construtivista da teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita e as contribuições do letramento, como novas rotas para qualificar o processo de alfabetização, têm sido uma das tentativas, porém ainda não massificadas. No entanto, salienta-se que tais propostas são importantes para a alfabetização, mas não podem ser todas erradicadas ou seguidas em modelo

único, visto que cada uma carrega em si fatores importantes, bem como, vai depender sempre do público e objetivos os quais pretendem alcançar.

Por fim, recapitula-se que segundo Freire (1989), a alfabetização é a capacidade de ler o mundo por meio de símbolos e letras, como também, cada pessoa tem um modo de aprender e conhecer diferente, não só por questões cognitivas, mas também o modo que lhe são ensinadas. De acordo com o fato exposto anteriormente, a alfabetização de crianças é um processo que vai depender de muitos fatores, pedagógicos, sociais, individuais etc., destacando aqui as crianças com TEA, o qual evidencia-se um desafio para o professor e o aluno, pois é um trabalho que depende da especificidade do aluno, visto que sua interação e comunicação são mais prejudicadas. Desse modo, se faz necessário ter um olhar mais apurado sobre esse público, observando sua trajetória na humanidade e na educação, principalmente, no processo de alfabetização.

2.2 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Tratar da Alfabetização de crianças com TEA é uma temática que traz muita indagação do público em geral, assim como, de profissionais da educação, posto que para trabalhar com esse grupo se faz necessário a compreensão de sua particularidade e de seu desenvolvimento de aprendizagem, pois constitui-se muitos desafios e a necessidade de estratégias. No entanto, é importante afirmar que “um indivíduo portador¹ de TEA pode ser alfabetizado, dependendo da escolha do método empregado no processo de aprendizagem e levando-se em conta as condições de sua severidade.” (Perotti, 2016, p.359). Partindo dessa afirmação, a alfabetização de crianças com TEA pode sim ser concretizada, porém é algo que está em constante transformação e adaptação, primeiramente que para isso aconteça, é importante ter conhecimento acerca do transtorno e suas condições, destacando o longo processo de lutas e conquistas em âmbito educacional, bem como, reconhecimento por parte da sociedade.

Em princípio, é importante entender o que é Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquadrando-se como uma disfunção no neurodesenvolvimento de um indivíduo, tendo como pioneiro do estudo de caso o médico Leo Kanner. Diante disso, as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) (Brasil, 2014), descreve o

¹ O termo “portador” utilizado por Perotti (2016), reflete a concepção e associação da sociedade a respeito de uma pessoa com deficiência no período da elaboração de sua obra. Tendo isso em vista, tal nomenclatura é de modo preconceituosa e estigmatizada, sendo correto substituir e usar o termo “pessoa com deficiência”.

estudo realizado por Kanner que denomina tal transtorno de “distúrbio autístico do contato afetivo”, expondo algumas características como inabilidade de interação social, atraso na comunicação, ecolalia, comportamento e ações estereotipadas, falta de imaginação, dentre outros. No entanto, os estudiosos tentavam igualar as condições do autismo às da esquizofrenia, sendo que é perceptível desde a possível causa de ambos os transtornos até os estereótipos que há uma grande divergência.

Conforme o que foi apresentado, entende-se que o TEA passou por muitas mudanças por vários séculos, anteriormente não compreendido e denominado como algo corrompido, às vezes visto atualmente, mas que está em constante batalha, por exemplo, tratavam o transtorno como o modo da mãe tratava a criança, moldando seu comportamento e conduzindo sua educação moral e ética de uma maneira diferente. No entanto, ainda segundo as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) (Brasil, 2014), com embasamento de estudiosos da área, não há uma etiologia específica para o TEA, mas proposições de alguns fatores genéticos, neurobiológicos e psicossociais que estão associados.

Partindo desse conhecimento, para maior clareza o Manual do Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013, p.53), detalha o TEA, anteriormente denominado de Transtorno global do desenvolvimento, como:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. (Apa, 2013, p.53)

Analogicamente, o CID-11 (2025), complementa descrevendo o TEA como:

déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo. O início do transtorno ocorre durante o período de desenvolvimento, principalmente na infância, mas os sintomas podem não se manifestar de forma satisfatória até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente graves para causar comprometimento da funcionalidade pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou outras áreas importantes da funcionalidade, e são, geralmente, uma característica generalizada da funcionalidade do indivíduo, observável em todas as situações, embora possa variar de acordo com o contexto social, educacional ou outro. Os indivíduos ao longo do espectro exibem toda uma gama de funcionalidades intelectuais e habilidades de linguagem. (CID-11, 2025)

Considerando isso, o TEA caracteriza-se em diferentes casos pelo comportamento estereotipado, ecolalia (repetição na fala), exiguidade da comunicação interpessoal, bem como, há casos da ausência da linguagem verbal, sendo ele um indivíduo não oral, algo que também prejudica a interação. Além disso, as crianças com TEA têm grande dificuldade de manter uma interação social, seja com os pais, familiares ou até mesmo outras crianças, provocando assim um isolamento próprio e a problemas de afetividade. Para tanto, o diagnóstico desse transtorno exige um processo longo de observação e estudo sobre aquele determinado indivíduo, haja vista, a equipe multifuncional responsável por realizar essa pesquisa deve se basear nos critérios expostos pelo DSM V (2013), sendo eles: déficits na comunicação e interações sociais, padrões restritos e repetidos de comportamentos, como também, enfatizam que os sintomas devem estar presentes desde o início da infância.

Dando continuidade, é importante frisar que o TEA juntamente com os demais transtornos e deficiências percorreram uma grande luta histórica pelo seu reconhecimento e quebra de paradigmas impostos pela sociedade, bem como, a configuração de leis e documentos que fomentam a prática inclusiva de pessoas com qualquer tipo de desenvolvimento atípico. Em virtude dos fatos mencionados, marcos legais embarcaram na diligência em prol da inclusão de pessoas com TEA na Educação, exemplificando pela Declaração dos Direitos das pessoas com deficiência, de 9 de dezembro de 1975 (Brasil, 1975) afirmando que qualquer pessoa, independentemente de sua deficiência, têm os mesmos direitos que os concidadãos, bem como, viver de forma decente e normal. Seguidamente, a Constituição Federal (Brasil, 1988) prescreve no Art. 205 a educação como direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio para demais atividades.

Posteriormente, de forma mais restrita e direta ao público com TEA, foi instituído a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), delineia o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Outrossim, é fundamental destacar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que discorre mais precisamente aos benefícios que uma pessoa com deficiência tem direito, tais como, comunicação, saúde, acessibilidade, tecnologias assistivas, acompanhante, educação, entre outros. Por conseguinte, ainda na mesma lei, há o capítulo IV que detalha o direito à Educação, expondo que há prerrogativa para o sistema educacional inclusivo, tendo acesso e permanência, projeto com atendimento especializado, ações e medidas que promovam o desenvolvimento acadêmico do indivíduo.

Nesse ínterim, após a explicação e conceituação do TEA, como também, de seus marcos legais na perspectiva educacional, facilitará agora a compreensão acerca do processo de alfabetização desse público, como também, frisando primeiro que a existência de leis que defendem o acesso à Educação, ainda não garante sua formação. Partindo desse ponto, ao falar de alfabetização de crianças com TEA, Montalvão e Freitas (2021) afirmam que é necessário atentar-se às dificuldades que elas apresentam durante todo o processo, sabendo identificar seus interesses e necessidades, para assim desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Posto isso, percebe-se que para a concretização da Alfabetização de crianças com TEA, não se restringe apenas às regras, mas debruçar-se sobre a prática, pois só por meio da intervenção pedagógica e demais contribuintes que será possível garantir que a criança esteja em constante desenvolvimento e formação.

Conforme isso, enfatiza-se novamente a importância dos preceitos da Alfabetização no desenvolvimento humano, haja vista que permeia habilidades necessárias para seu uso social e individual no contexto que está inserido, além disso, desencadeia outras capacidades fora a escrita e leitura. Sob essa concepção, o contato com a escrita e leitura ainda na infância, permite que esse sujeito a medida que progride fisiologicamente, consiga evoluir nos aspectos cognitivos, motores e psicossociais, podendo interagir e interferir em seu meio. Analogicamente, Montalvão e Freitas (2021) citam:

Shibukawa e Capellini (2013) afirmam que o processo de alfabetização é essencial para que o sujeito consiga viver em sociedade, pois, o código linguístico constitui-se por signos convencionados socialmente, que serão utilizados para transmitir uma ideia ou um ponto de vista. Por meio da alfabetização é que o indivíduo se torna capaz de analisar as diversas situações de interação que ocorrem na sociedade, conseguindo analisar crítica e reflexivamente a sua realidade, bem como mudá-la. (Montalvão; Freitas, 2021, p. 6)

Perante isso, afirma-se a importância da criança com TEA esteja ativamente no processo de alfabetização, pois é por meio do contato com a escrita e leitura que ela conseguirá aprender as normas linguísticas da Língua Portuguesa, estimulando-a a compreender a língua usual da sociedade, propiciando a interação interpessoal, autonomia, criticidade etc. Com isso, “o trabalho de alfabetização dessas crianças no âmbito escolar é uma forma de ajudá-las a construir outros modos, talvez mais flexíveis, de referência à linguagem, abrindo possibilidades de laço social pela via da escrita.” (Bastos, 2017, p.141). Ou seja, isso viabiliza que a criança, a qual tem como uma das suas condições de desenvolvimento a comunicação, quebre outras limitações pessoais, passe a expressar suas preferências e emoções, interagir com pessoas que

a cercam, interpretar e relatar situações corriqueiras, dentre outros pontos. Adicionalmente, o autor supracitado diz que:

No movimento gradual de aquisição da escrita, uma criança poderá colocar em marcha uma operação de linguagem de dupla mão: uma escrita será construída, mas também um sujeito se construirá como efeito da construção da escrita. Ao mesmo tempo que se constrói uma escrita, ela o constrói, em um jogo de reorganização do campo simbólico ou da linguagem. (Bastos, 2017, p.140)

A partir do momento que a criança escreve, tais escritas passaram a criar um sentido para ela, assim como, aquilo que ela escrever será significante, pois o sujeito ao escrever passa a compreender e expressar suas experiências e vivências, então tudo estará organizado simbolicamente. Desse modo, Bastos (2017) argumenta que o aprendizado da leitura e escrita ajudam a criança a ordenar sua posição diante do simbólico, visto que as crianças com TEA têm esse quesito prejudicado, pois a partir dessa prática acabam acionando o instrumento de organização cognitiva como forma de prover o simbólico. Contudo, observa-se um dos fatores gerados apenas com a apropriação da escrita e leitura, ressaltando que para isso aconteça faz-se necessário estratégias de ensino do professor, partindo de seu diagnóstico referente ao aluno, identificando suas especificidades, conhecimentos prévios e habilidades.

Todavia, nos últimos anos houve um aumento gradativo, segundo o Censo da Educação Básica (2023), que aproximadamente 200 mil crianças com TEA são matriculadas em escolas regulares. No entanto, Almeida (2020) relata que nem todas as escolas possuem estruturas física e material, muito menos preparação pedagógica para o ensino e manejo dessas crianças. Ainda que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), em seu art. 27, menciona que o ambiente escolar inclusivo, no qual a instituição deve preparar o seu âmbito de forma que nele a criança possa desenvolver o máximo de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, partindo sempre de sua particularidade.

Conforme isso, outra problemática que aflige a permanência e participação dessas crianças nas escolas, principalmente, ativamente em sala de aula é a insuficiência de formação para os professores. Seguindo tal lógica, “encontra-se a necessidade de profissionais capacitados para poder lidar com estas crianças a fim de verificar as barreiras presentes e proporcionar o ensino e aprendizagem concreta dos mesmos.” (Ospedal, 2022, p. 18-19). Devido isso, ocorre os problemas de convivência, preconceito e exclusão referente a criança, primeiramente por não haver compreensão acerca das características e comportamentos resultantes do TEA, análise dos aspectos da criança, como suas particularidades, preferências por certos objetos, o conhecimento já apresentado por ela, bem como, às vezes o surgimento

de um comportamento disruptivo. Ademais, não há uma preocupação referente a preparação do ambiente, ou seja, da sala de sala, assim como, uma adequação do planejamento.

De acordo com esses pontos apresentados, cria-se uma reflexão mediante o processo de alfabetização da criança com TEA, visto que é um processo primordial na vida escolar e na formação de um indivíduo, independentemente de sua condição. Em princípio, sabe-se que a linguagem é a base para aprendizagem da escrita e leitura, como também, entende-se que a criança com TEA têm grande dificuldade com a comunicação. Posto isso, para realizar um processo de alfabetização tranquilo e apto, se faz preciso um trabalho conjunto entre a família, escola e profissionais, pois, segundo Perotti (2016) essa ação colaborativa desses grupos pode surgir e formular intervenções estruturadas especificamente para aquela determinada criança, conseguindo assim promover um melhor desenvolvimento.

Em síntese, após estudo sobre o Transtorno do Espectro Autista, compreende-se que tal público apresenta diversas condições particulares que não os condicionam de desenvolverem-se e aprender. Com isso, o âmbito escolar é propício para que haja uma capacitação de vários aspectos, como a interação com outras crianças, progresso na fala, manejo de comportamentos disruptivos e, principalmente, o quesito aprendizagem. Sobretudo, cabe a escola, o qual inclui o corpo docente, buscar alternativas e meios pelos quais serão possíveis garantir a permanência e desempenho da criança com TEA, e ao tratar de alfabetização há muitos métodos e abordagens que com seus indicativos podem contribuir para tal. Sendo assim, podemos evidenciar a Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita, que motiva conhecer a criança, bem como, realizar eventualmente uma avaliação que verifique as hipóteses e conhecimentos dela, a fim de traçar estratégias para o processo de alfabetização e adequação do ambiente, visto que são os precursores responsáveis pelo desenvolvimento do aluno.

2.3 TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LEITURA E ESCRITA

A Psicogênese é uma teoria com base em princípios da Psicologia, com terminologia resultante em psyche que significa “alma” e genesis a “origem”, ou seja, é um estudo que se debruça a compreender o desenvolvimento das funções psicológicas de cada pessoa ao longo da vida, desde a infância, colaborando assim na aquisição do desenvolvimento e aprendizagem. Muito se discute sobre as duas vertentes que tentam explicitar tal processo pelo qual o sujeito experiencia para adquirir maturação cognitiva, ambas divergentes, defendidas pelos psicólogos Vygotsky e Piaget. Para começar, há uma ideologia que a interação social contribui no desenvolvimento do indivíduo, exemplificando que a aprendizagem ocorre de fora para dentro.

Mais precisamente, o psicólogo Vygotsky (1892 *apud* Ivic, 2010) defenderá a concretização de tal fenômeno em razão que:

[...] Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc) não poderiam emergir e se construir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais. (Vygotsky, 1892 *apud* Ivic, 2010)

Em contrapartida, a outra concepção, conhecida pela Teoria de Piaget, segue a ideia de que o desenvolvimento do sujeito parte de sua ação sob o meio em que vive, ou seja, “o conhecimento resultaria de interações que produzem entre o sujeito e o objeto. A troca inicial entre sujeito e objeto se daria a partir da ação do sujeito.” (Oliveira et al., p.2). Nessa perspectiva, fundamenta-se que o desenvolvimento da criança engloba além da estrutura cognitiva, mas enquadra-se em uma maturação e progressão cognitiva juntamente com a interação social, no qual contribui para aprendizagem. Seguindo essa ideia, Soares (2021), usando outras palavras, apresenta o desenvolvimento e a aprendizagem como dois polos diferentes, mas conectados, no qual o desenvolvimento é envolto da maturação psicológica (dentro para fora), enquanto a aprendizagem acontece (fora para dentro) pela aquisição de informações e habilidades por meio de fatores externos (escola, família, comunidade, etc.).

Após essa explicação de como se dá o desenvolvimento e aprendizagem de um indivíduo, duas vertentes que devem ser estimuladas paralelamente e conjuntamente, de modo que o sujeito seja ativo sobre seu meio, bem como, o meio deve fornecer informações para seu progresso. Ao trazer isso para âmbito escolar, em específico, para o processo de Alfabetização traz uma reflexão para os profissionais da educação, em que se faz necessário compreender que o desenvolvimento de uma criança, fomenta algumas aprendizagens, e estas, por sua vez, ajudam no desenvolvimento. Desse modo, Soares (2021, p.53) explana que:

[...] no que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar. (Soares, 2021, p.53)

Em virtude dos fatos mencionados, a Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita têm por embasamento dar enfoque na criança, sujeito principal do processo, e em sua aquisição da leitura e escrita, analisando cada nível e hipóteses por elas alcançadas. Sendo assim, para melhor entendimento da teoria será notório que o processo percorrido pela criança, em seu desenvolvimento e aprendizagem, dar-se por um processo dinâmico, podendo haver progresso

na passagem de níveis sequencialmente, como também, ocorrerá paralisação ou retrocesso quando não há provocação. De maneira análoga, Grossi (1990) argumenta que para a consecução do conhecimento os sujeitos passam por uma sequência de níveis, em que os mesmos estão ligados a uma hierarquia de procedimentos, de noções e representações. Portanto, faz-se necessário um acompanhamento preciso do desenvolvimento e aprendizagem da criança para uma intervenção mais rápida e ação mediante a sua dificuldade ou competências.

Partindo dessa questão, Mendonça e Mendonça (2011, p. 39) retratam que:

[...] a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, o aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até alfabetizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação. (Mendonça, Onaide; Mendonça, Olympio, 2011, p. 39)

Em virtude disso, Ferreiro e Teberosky (1999) detalham esse percurso realizado pelos indivíduos, dando destaque às crianças que estão nos Anos Iniciais da escolarização, apresentam diferentes níveis e hipóteses formuladas a respeito da escrita, sendo eles os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Começando pelo pré-silábico, os alunos acreditam que escrever é a mesma coisa que desenhar ou rabiscar e não diferenciam letras de número. O nível silábico, alunos começam a perceber que a escrita está relacionada com o som da palavra, associando uma letra para cada segmento silábico, seguindo com o nível silábico-alfabético, passam a fazer relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem. Por último, o aluno é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, tendo só alguns com erros ortográficos.

Haja vista, a finalidade da teoria é propor uma explicação e averiguação mais tangível a respeito da aquisição da leitura e escrita de um indivíduo em seu processo de alfabetização, no caso da escolarização, enquadrando-se desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais, demonstrando como o indivíduo vai reformulando seu pensamento sobre a escrita, bem como, seu uso com ela. No entanto, Coutinho (2005, p.49) salienta que a criança, mesmo antes da alfabetização, já possui considerável conhecimento de sua língua materna, então ao ingressar nesse processo irá reestruturar a escrita como maneira particular de atender a linguagem. Além disso, reforçam que a criança “em interação com o objeto de conhecimento [...] já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito [...]” (Mendonça, Onaide;

Mendonça, Olympio, 2011, p. 37), ou seja, ela está em constante dinamismo sobre a escrita, seja intermediada por uma brincadeira ou atividade, mas que por meio desse contato acaba criando hipóteses de suas aprendizagens e desenvolvendo-se.

Dessa maneira, como forma de concretizar a teoria, duas grandes autoras latino-americanas, Ana Teberosky e Emília Ferreiro, ambas psicólogas e pedagogas, em seus estudos almejavam entender como as crianças apropriam-se da cultura escrita e leitura. Então, "No ano de 1962, começam a surgir mudanças sumamente importantes a respeito da nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral da criança." (Ferreiro, Teberosky, 1999, p.23). Posto isso, para melhor compreensão, realizaram uma ampla análise considerando o contexto social dos indivíduos, em que era exposto com grande evidência a desigualdade econômica e social, acarretando assim a segregação de quem podia ler e escrever naquela determinada sociedade. Além disso, a variedade e desacordo entre os métodos adotados para alfabetizar que não estavam garantindo totalmente a concretização do processo de alfabetização, no qual o aluno deveria compreender e agir em seu contexto.

De acordo com isso, Ferreiro e Teberosky (1999, p.31) tentam explicar como ocorre sua ideologia, defendendo que os processos de aprendizagem do sujeito não dependem dos métodos, enquanto o método pode servir como auxiliar ou dificultar, porém não cria aprendizagem, sendo essa aprendizagem que é a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. Sendo assim, a teoria coloca a criança como o principal sujeito do processo, responsável por agir sobre o objeto e conhecer seus novos aspectos, adquirindo aprendizagens que resultaram no desenvolvimento. Com isso, as autoras supracitadas nomeiam a criança como sujeito cognoscente, ou seja, "[...] é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca." (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 29).

Em virtude disso, acentua-se que a teoria tem como proposição também nortear o trabalho docente, no que diz respeito de um novo olhar sobre o principal agente da alfabetização, o aluno, assim como, a existência de níveis e criação de hipóteses durante todo processo, como resposta da aprendizagem e estimulação do desenvolvimento, por meio de atividades. Isto, faz com que o professor tenha um papel importante como mediador e intervencionista, responsável por excitar o aluno a ser ativo, autônomo e crítico mediante suas demandas, por meio de atividades desafiadoras. Assim, "[...] professor o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando estratégias que propiciem o contato do aprendiz com esse objeto social, para que possa pensar e agir sobre ele." (Mendonça, Onaide; Mendonça, Olympio, 2011, p. 40). Ademais, é fundamental o professor ter conhecimento das

especificidades de cada aluno, seus conhecimentos prévios, habilidades etc., a fim mediações oportunas de acordo com o nível de cada criança, como também, atividades específicas.

Outrossim, acrescenta-se que a teoria é um mecanismo de intervenção pedagógica que considera o desenvolvimento do aluno, bem como, trabalha em cima de suas dificuldades. Analogicamente, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em que demonstra a distância entre as demandas realizadas por um indivíduo sozinho e as demandas que precisam de ajuda, ou seja, a teoria entra como precursora para evidenciar aos professores as adversidades de seus alunos (Vygotsky, 1982 *apud* Ivic, 2010). Diante disso, a teoria age como meio de averiguar em que possível nível determinado aluno se encontra, facilitando assim, a aplicação de metodologias e atividades voltadas para sua condição a ser trabalhada.

Após estes pontos elencados sobre a teoria, destaca-se a tentativa de implementação no sistema público de ensino brasileiro, que segundo Mendonça e Mendonça (2011, p.40) teve por intuito contribuir na melhoria da qualidade da alfabetização, tendo como precursoras Soares (2021) e Grossi (1990). Logo, Soares (2021) em seus estudos sobre alfabetização traz a teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita como algo mais amplo, abarcando e descrevendo todos os elementos desse processo, colocado a criança como aquele que aprende, o seu objeto de estudo (escrita alfabética) e aquele que ensina (professor), mantendo uma relação indissociável entre eles. Já Grossi (1990), em seus estudos baseados nos princípios da teoria, reúne esses indicativos e elabora propostas didáticas, ou seja, um conjunto de atividades eficazes para serem aplicadas em cada nível respectivamente. Além disso, destaca que ambos os estudos reforçam e detalham o processo de alfabetização em níveis e hipóteses, paralelos ao estudo citado.

Em suma, é importante recapitular a conceituação e princípios da Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita, reformulada no propósito de apresentar uma nova concepção sobre a Alfabetização, não dedicando-se unicamente a decodificação do sistema de escrita alfabética, mas atentando-se ao sujeito que usa tal como objeto, ou seja, a criança. Com isso, trazem um novo enfoque, dedicar-se a compreender o processo que a criança percorre até concretizar o ato de ser alfabetizado, no qual está subdividido em níveis e hipóteses diferentes, desenvolvendo-se à medida que vai aprendendo. Outrossim, enfatizam a importância de permitir que a própria criança tenha posse e manuseio da escrita, a fim de facilitar seu uso social. Ademais, retratam o papel professor como mediador dessa relação, sujeito-objeto, começando por conhecer a identidade da criança antes de intervir, propor atividades motivadoras e provocar quando necessário.

Por fim, salienta-se que o domínio da escrita e leitura é atingido por qualquer indivíduo independente de sua particularidade, bem como, seu processo é individual e variável. Nessa perspectiva da aplicação da psicogênese da leitura e escrita, em específico de crianças com TEA, acredita-se em uma possível rota e implementação de suas propostas. Posto isso, em motivação que seu objetivo principal requer sempre alternativas por parte dos profissionais em questão de mesclar as atividades de acordo com seu aluno e, principalmente, o objetivo momentâneo a ser alcançado para avançar de nível.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A priori, o desenvolvimento de um trabalho constitui-se pelo ato de pesquisar, visto que sua ação requer estudo e desbravamento sob um determinado assunto ou fonte de grande relevância para o ser humano, utilizando assim todos os meios viáveis para a obtenção e coleta de novas informações. Desse modo, a pesquisa é um fator corriqueiro na vida da humanidade, no qual a enriquece de conhecimentos e novidades constantemente, desde a cobiça em observar um fato simples até deduzir novas teorias sobre algum assunto. Portanto, pode-se concluir que a pesquisa “[...] beneficia a sociedade com conhecimentos novos que contribuirão para melhor desenvolvimento em determinado campo pesquisado.” (Maciel, 2017, p.47)

Tendo isso em vista, a presente pesquisa tratará de uma temática de grande importância para o conhecimento da sociedade, principalmente, para professores e graduandos em formação. Com isso, para construção dela se fez necessário ter embasamento e princípios qualitativos, bem como, a precisão de um estudo de caso, utilizando meios como a observação e a entrevista semiestruturada. Além disso, vale salientar que foi escolhido uma instituição escolar para melhor realização do estudo, envolvendo a participação de uma turma em específico, a qual é composta por uma professora titular, alunos, cuidadora, coordenação pedagógica e direção.

Mediante isso, neste capítulo será descrita a trajetória metodológica em que o trabalho foi organizado, começando pela abordagem escolhida para a pesquisa, os instrumentos de gerenciamento de dados, o local e descrição dos participantes envolvidos.

3.1. Abordagem da pesquisa

A abordagem da pesquisa escolhida foi a qualitativa, em razão dos objetivos traçados que requerem uma análise concreta dos fatos. Sendo assim, a proposta dessa metodologia é

fazer com que o pesquisador vá de encontro com seu objeto de pesquisa, a fim de estudar o processo conceitual dos fatos que resultaram em um produto, fazendo sempre uma relação do objeto estudado com o contexto o qual está inserido. Partindo dessa ideia, Bodgan e Biklen (1982 apud Ludke; André, 2014, p.14)

A pesquisa qualitativa ou naturalística [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (Bodgan e Biklen 1982 *apud* Ludke; André, 2014, p.14)

Ademais, constitui-se por uma pesquisa de cunho exploratório no qual é explícita a tentativa de sanar e desbravar temáticas que não há tanta visibilidade, como também, sugere fontes diversas para ampliação da determinada abordagem, apresentando novos problemas e hipóteses. De maneira análoga, “quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, [...] orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto,” (Prodanov; Freitas, 2013, p.52). Além disso, sua prática é indicada principalmente quando almeja-se realizar um trabalho de campo, posto que permite o contato e entrevista direta com envolvidos na situação/problema a ser examinado.

3.2. Estudo de Campo

A partir do estudo de campo que foi realizado e extraído o eixo principal da pesquisa, tal como os desafios e estratégias de professores no processo de alfabetização de crianças com TEA, mediado pelo contato direto entre a pesquisadora e os participantes, propiciando assim a observação da realidade cotidiana e a coleta de novos fatores elementares. Em consonância, Gil (2002, p. 53) reforça a importância do estudo de campo como forma do pesquisador experienciar seu próprio objetivo de trabalho, argumentando que:

[...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. Gil (2002, p. 53)

Conforme isso, a pesquisa deste trabalho concretizou-se com ida a uma instituição escolar municipal, no município de Monteiro, em específico na turma do 4ºano do Ensino Fundamental I, durante todo o turno vespertino, cumprindo-se em 3 semanas. Antes de tudo,

é importante frisar que foram delimitados fatores importantes para a escolha da turma, sendo elas a condição de que houvesse uma criança com TEA e que ela fosse alfabetizada, em razão disso a permanência nessa única sala. Por outro lado, mesmo o estudo ocorrendo em maior parte do tempo em sala de aula, fez-se necessário analisar outros aspectos externos, incluindo a gestão, demais docentes e trabalho pedagógico.

Devido ao fato anterior, a pesquisa foi realizada com a colaboração de alguns indivíduos, fazendo-se necessário o consentimento e permissão do uso de dados e informações de ambos de forma pseudônima. Assim, a pesquisadora comprometeu-se a utilizar os dados coletados dos participantes apenas para fins científicos, mantendo sigilo e a não utilização de dados para prejuízo delas. Dessa forma, todos os participantes estavam cientes e de acordo com o envolvimento e, principalmente, solícitos em cooperar com quaisquer solicitações.

Partindo disso, o estudo de caso, segundo Gil (2002) beneficia ao pesquisador um nível maior de participação e interação naquele âmbito, tendo maior probabilidade de os sujeitos envolvidos oferecerem informações mais concretas. Com isso, os primeiros dias de visita foram destinados para a apresentação aos principais participantes, tais como, a gestora, professoras e cuidadora do aluno com TEA, a fim de criar um vínculo e explicar a proposta de analisar os desafios e estratégias de ensino na alfabetização de crianças com TEA. Ademais, foi destinado também para conhecer melhor o aluno com TEA, alvo da pesquisa, observando seu desempenho em sala de aula mediante as demandas.

Sob tal ótica, o estudo de caso foi fundamental para o andamento da pesquisa ao explicar veridicamente pontos pertinentes a serem alcançados, pois possibilitou no decorrer das visitas identificar as estratégias utilizadas pela professora regente e demais educadores a lecionar para criança com TEA, como também, os materiais utilizados e os desafios enfrentados. Contudo, tais ações foram oportunizadas pela observação-participante corriqueiramente, por meio de diálogos informais e uma entrevista semiestruturada para respostas mais efetivas.

3.3. Instrumentos para coleta de dados

Todavia, os instrumentos de gerenciamento de dados são meios os quais a pesquisadora utiliza para obter informações mais precisas referente ao seu objeto de pesquisa. Sendo assim, qualquer recurso seja ele documenta, foto, provas, entrevista ou observação, enquadram-se como materiais de coleta de dados que ajudaram a pesquisadora a reunir aspectos importantes sobre o que deseja encontrar. Com isso, o presente trabalho foi aplicado a observação-participante, a análise de materiais e a entrevista semiestruturada.

3.3.1. Observação participante

A observação é um fator primordial quando pretende-se conhecer algo novo ou atentar-se aos detalhes existentes em algum espaço ou indivíduo, todavia quando o pesquisador se insere nesse âmbito ou convívio como participante ativo, a fim de experimentar aquela determinada realidade, os resultados traçados obtêm êxito. Nessa perspectiva, compreende-se que a observação-participante é a oportunidade que o pesquisador tem de infiltrar-se em um contexto, provavelmente conhecido ou desconhecido, buscando coletar novos informes. Em consonância, Gil (2002, p.26) argumenta que a observação direta é o melhor teste de verificação da ocorrência do fenômeno estudado.

Nesse ínterim, as visitas intercaladas na escola possibilitaram que a pesquisadora ingressasse juntamente com os participantes na rotina da turma do 4ºano. Em princípio, foi observado a dinâmica da escola, a recepção dos alunos no período da tarde, a condução às salas de aula, a ação da gestora, o trabalho desenvolvido pelos demais profissionais, o horário do intervalo, horário do reforço, dentre outros fatos. Por conseguinte, foi imprescindível buscar meios que indicassem quais as estratégias a escola e a professora promove em prol da alfabetização de crianças com TEA e seus desafios e, principalmente, se há práticas pedagógicas baseadas na teoria da Psicogênese, notoriamente a escola trabalha com o Programa “Educar para valer” que tem como finalidade promover a permanência das crianças e a garantia de que seu nível de aprendizagem condiga com sua idade. No entanto, não é algo exclusivo para crianças com TEA, mas para todo o grupo escolar.

3.3.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista é um diálogo entre duas ou mais pessoas, no qual há a formulação de perguntas antecipadamente que abordam uma temática em específico, isso também não limita o entrevistador e o entrevistado a falarem de outros assuntos no desenrolar dela. Além disso, pode-se considerá-la como uma conversa formal que terá roteiro, meio e fim, como também, meios de registro, por exemplo, a gravação de voz. Diante o exposto, a pesquisadora conduziu cinco entrevistas semiestruturadas para dialogar e sanar dúvidas referente a temática estudada, que segundo Gil (2002, p.117) é mais uma técnica de coleta de dados.

Com efeito, neste trabalho foram elaborados cinco roteiros de entrevista (Apêndice B) antecipadamente, cada um com perguntas específicas para pessoas diferentes, sendo elas, a

gestora, professora do 4ºano, professora do 3ºano, professora da sala do reforço e a cuidadora da criança com TEA. No entanto, todas as perguntas faziam menção a descrição do processo de alfabetização do aluno com TEA, as estratégias e desafios enfrentados por elas no processo de alfabetização de crianças com TEA e seus conhecimentos acerca da teoria da Psicogênese e sua aplicação na prática em sala de aula.

As entrevistas foram feitas em momentos e espaços diferentes, iniciando pela cuidadora, não sendo gravada e tendo duração de 20 minutos, posteriormente com a professora do A, com duração de 32 minutos, em que foi possível gravar o áudio da entrevista. Em seguida, foi a professora do B ano que permitiu a gravação de áudio com duração de 40 minutos, assim como, a professora C, com duração de 35 minutos. Por fim, a gestora não permitiu a gravação da voz, mas foi a entrevista mais longa e com muitos detalhes importantes para a pesquisa.

3.3.3. Caderno de campo

A utilização do caderno de campo é um mecanismo que auxilia o pesquisador, pois torna-se um espaço aberto para discorrer todas as informações, detalhes e acontecimentos visualizados no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, acrescenta-se que é um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150 apud Teixeira, 2023, p.1682). Esse instrumento de coleta de dados traz credibilidade à pesquisa, ajudando o pesquisador a ordenar os fatos, fazer comentários, anexar outras fontes ou meios, como também, previne de ocorrer o esquecimento de algum ponto coletado. Assim, a descrição dos fatos e curiosidades observadas no decorrer da pesquisa, maioria, eram registradas no período do intervalo, como também, aquilo com mais importância era anotado no momento instantâneo do ocorrido.

3.4. Local da pesquisa

O presente tópico tratará de descrever o local em que a pesquisa foi desenvolvida, destacando o município, a escola e demais fatores.

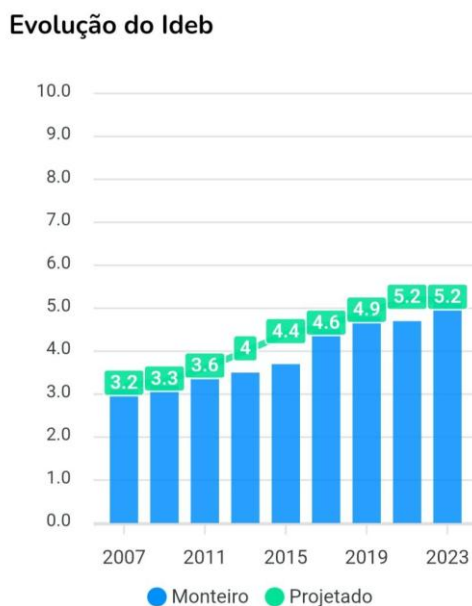
3.4.1. Município

A pesquisa foi realizada em um local viável num determinado período para a pesquisadora, sendo no município de Monteiro, no cariri do estado da Paraíba, localizado a 319 km da capital João Pessoa. A cidade foi fundada em 1865, às margens do Rio Paraíba, até então habitada apenas por fazendeiros e criadores de gado, atualmente contém aproximadamente 32.277 habitantes, segundo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) em 2022.

Em relação à Educação, o município apresenta uma vasta quantidade de escolas, dentre elas estaduais, municipais e privadas. Segundo o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2023, é possível observar os resultados e evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o indicador de aprendizagem e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Com isso, é perceptível a evolução do resultado tanto do Ideb quanto do SAEB no município, entre os anos de 2007 e 2023, visto que o resultado alcançado normalmente se aproxima do que é projetado. Assim, podemos exemplificar, em 2023 a nota atingida no Ideb foi 5,2 igualmente a projetada, enquanto a nota do SAEB no mesmo ano foi 258,13 e 258,94, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Dessa forma, os gráficos a seguir esboçaram esses dados em números.

Gráfico 1 - Evolução do Ideb



Fonte: Ideb 2023, INEP

Gráfico 2 - Evolução do SAEB



Fonte: Ideb 2023, INEP

Ainda tratando de Educação, o município contém um núcleo especializado para destinar atendimentos e assistência educacional às crianças com deficiência e suas famílias, sendo elas matriculadas na rede municipal. O Núcleo de Apoio Psicossocial Educacional (NAPSE) é composto por uma equipe multifuncional (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, nutricionistas, fonoaudiólogos, dentre outros), assim como, contam com a parceria dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais desenvolvem um trabalho de apoio psicopedagógico e psicossocial com seu público.

3.4.2. Escola

A escola, campo da pesquisa, é da rede municipal, ofertando ensino para as turmas do 3º ao 5º do Ensino Fundamental I, no período da manhã e tarde, atendendo um público de classe média e baixa, maioria moradores de bairros circunvizinhos ou de zona rural. Sua infraestrutura é pequena, contendo 1 sala para secretaria e direção, 1 sala dos professores, pátio, almoxarifado, 3 banheiros, cozinha, 5 salas de aula e uma área descampada. Contudo, a escola passa por uma reforma com a proposta de erguer 2 salas de aula e um ginásio poliesportivo. Outrossim, a escola abarca uma grande equipe composta pela gestora, supervisora pedagógica, secretária, psicóloga, 20 professoras, 8 cuidadoras, 1 inspetor, 3 cozinheiras, 2 faxineiras e 1 porteiro.

Outrossim, a escola atende aproximadamente 350 alunos, dentre eles um número considerável de crianças com algumas deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Deficiência física, além dos transtornos, TDAH e TOD. Para tanto, a escola não tem a sala de recursos multifuncionais, pois trabalha em parceria com o NAPSE, no qual iniciando o ano

letivo realizam uma sondagem a fim de verificar quais alunos apresentam necessidades especiais e precisam de apoio multifuncional, encaminhando-as para esse núcleo. Além disso, contam com a visitação semanal de uma psicóloga para atender todos os alunos no âmbito da escola, bem como, contratam cuidadores para aquelas crianças que, segundo eles, tem uma precisão maior, ou seja, nem todas os alunos contam com o os cuidados constantes de um cuidador.

Por fim, a escola destaca-se pelo acolhimento com os alunos, pais e visitantes, projetos pedagógicos, assim como, pelo seu trabalho pedagógico desenvolvido, em que há a implementação e segmentos do Programa Educar para Valer. Assim, tal instituição trabalha visando a pleno progresso na formação educacional e cidadã de todos os seus alunos.

3.4.2.1. Programa Educar para valer

A escola está inserida no programa “Educar para Valer”, o qual é parceiro da Secretaria de Educação do município, como também, de outras cidades paraibanas, incluindo João Pessoa, trabalhando em conjunto com a Fundação Lemann. Tal programa visa proporcionar às instituições públicas a melhoria na questão da gestão educacional e pedagógica, a fim de garantir a todas as crianças o acesso, permanência e bom desenvolvimento da aprendizagem no decorrer dos anos. Com a expansão em 2018, iniciando em Sobral, Ceará e depois por vários estados, segundo Dantas (2019), ele tem como pilares a avaliação, estabelecimento de metas, formação de profissionais e monitoramento colaborativo.

O programa funciona de forma totalmente estruturada e organizada, começando pelo envio de um material aos gestores e professores das escolas, a qual contém o planejamento completo do ano letivo, em específico das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, ao debruçar-se ao material é evidente a existência de um plano de aula pronto e destinado exclusivamente às atividades e avaliações para a aprimoração da leitura e escrita, já nos espaços “vazios” cabe o professor preencher com outra disciplina. No entanto, é frisado que todo esse cronograma deve ser seguido à risca em todas as salas, objetivando que cada aluno alcance o objetivo esperado para ele naquele período.

De acordo com isso, nota-se que eles enfatizam muito o trabalho da escrita e leitura, sendo dois blocos com níveis e metas a serem atingidas, com isso a escrita contém 4 níveis (abaixo do básico, básico, intermediário, adequado) e a leitura 6 níveis, cada indivíduo deve atingir o máximo desses dois aspectos. Para tanto, todo início de ano letivo é realizado uma avaliação de entrada para verificar em que nível de ambos a criança se encontra, como também,

é feito uma avaliação de saída no final do ano, que serve para indicar quais as habilidades a criança não desenvolveram até aquele momento. Sobretudo, as habilidades a serem logradas estão indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), já os objetivos esperados da leitura e escrita são indicados pelo programa.

3.5 Participantes da pesquisa

Dentro do campo de pesquisa, foi possível acompanhar a rotina de um aluno com TEA, 1 professora (formada em Pedagogia, Matemática e Psicopedagogia) e 1 cuidadora (graduanda em Pedagogia) responsável apenas pelo aluno com TEA, todos do 4ºano tarde. Para tanto, é importante frisar que a análise exclusiva nesta sala foi destinada a observar o trabalho desenvolvido pela professora em prol da alfabetização do aluno com TEA (alvo da pesquisa) e seus desafios. Além disso, destaca-se o contato com a gestora e demais professoras, tais como, professora B que trabalhou com o aluno com TEA no ano anterior (no caso, no 3ºano) e professora C uma das responsáveis pelo reforço na escola, a fim de conhecer mais a rotina da instituição e ações desenvolvidas destinadas à alfabetização das crianças com TEA.

3.6 Análise de Dados

A análise de dados constitui-se em um processo de junção de todas as informações obtidas e experienciadas, de forma explanada, detalhada e dialogada com estudos científicos, a fim de identificar os fatores e resultados mais importantes que foram recolhidos. De maneira análoga, Teixeira (2003, p.191) argumenta que é o momento em que ocorre o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo, ou seja, a análise comparativa dos estudos teóricos com os estudos vivenciados e apurados no contexto real da pesquisa. Posto isso, a análise dos dados é favorável para discutir a temática, obter um resultado, assim como, encontrar outros pontos pertinentes para futuros estudos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

É importante lembrar que a pesquisa formulada a partir dos instrumentos de coleta (observação participante, entrevista semiestruturada e diário de campo), viabilizou múltiplas informações consideráveis ao objetivo central de tal trabalho, o qual destinou-se a analisar os desafios e estratégias de professores no processo de alfabetização de crianças com TEA. Em

detrimento dessa questão, inicia-se uma análise e discussão dos dados apanhados que revelaram fatores de grande importância para o estudo. Posto isso, para melhor organização e compreensão da temática pesquisada, dividimos os dados em 5 eixos, sendo eles:

- **Conhecendo os participantes;**
- **Diagnosticando os desafios para a Alfabetização de crianças com TEA;**
- **Identificando estratégias de ensino na Alfabetização de crianças com TEA;**
- **Avaliando as contribuições da Teoria da Psicogênese para a sala de aula;**
- **Entendendo as concepções dos docentes acerca das contribuições da Teoria da Psicogênese para a Alfabetização de crianças com TEA.**

Além disso, como forma de preservar a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, utilizamos as seguintes expressões: aluno com TEA, aluno x, aluno y, professora A, professora B, professora C, cuidadora e gestora.

4.1 Conhecendo os participantes

Os integrantes principais dessa pesquisa foram o aluno com TEA e a professora A, ambos do 4ºano tarde, com a participação também da cuidadora, gestora, professoras B e C. Com isso, se fez necessário a apresentação e intenção da pesquisa a ser realizada na instituição para que todos os envolvidos ficassem cientes. Para tanto, a observação participante ocorreu principalmente na sala de aula do 4ºano, durante 3 semanas, a fim de conhecer os participantes, a rotina, organização e alcançar os objetivos traçados. Com isso, inicia-se a apresentação da professora A regente da turma, atuante na área há 15 anos, com formação em Pedagogia, Matemática e Psicopedagogia, já a cuidadora é graduanda em Pedagogia, cursando o 2º período, e atua na escola há 1 ano. Logo após, a gestora, com formação em Pedagogia e Psicopedagogia, atua na Educação há 14 anos, iniciando como professora dos Anos Iniciais e faz 4 anos que está na gestão, seguindo, a professora B, atuante na área há 25 anos, realizou o Magistério e Psicopedagogia, assim como, a professora C, atuante na área há 30 anos, com formação em Letras e Psicopedagogia.

Na sequência, para melhor conhecer o aluno com TEA, com 9 anos, diagnosticado com o transtorno aos 3 anos de idade e é nível de suporte 2, frequenta regularmente o NAPSE para realizar os acompanhamentos, segundo o laudo médico, demonstra comunicação verbal fluente

e pausada, estereotípias (pula quando está feliz), hiperfoco em caminhões, bandeiras e diferentes idiomas, mantém interação com professoras e colegas da turma, dificuldade em sair da rotina, irritabilidade fácil, dentro outras características. Em sala, senta-se na primeira carteira, próximo a professora, na companhia da cuidadora, na maioria das vezes acompanhando as explicações, realizando todas as atividades, participando das leituras oralmente, bem como, apresentando suas ideias sobre o conteúdo ministrado. No entanto, segundo os relatos, no ano anterior, foi difícil notar tal comportamento já mencionado, em que ele era novato na instituição e foi repassado à gestão sobre seu comportamento agressivo, não permanecia em sala de aula e que não realizava nenhuma demanda que lhe era solicitado. Apesar disso, no atual presente da pesquisa, ele demonstrou o contrário, sendo sempre elogiado por todos pelo comportamento e desempenho escolar.

Ao tratar de desempenho escolar e seguindo os parâmetros do Programa Educar para Valer, instituído na escola, segundo a professora A, o aluno com TEA alcançou o nível 4 na escrita considerada adequada, enquanto na leitura está no nível 5, em que ler o texto sem fluência, em razão de ler pausadamente e na maioria das vezes ultrapassar o tempo de leitura determinado para aquele texto. Entretanto, as perguntas a ele indagadas são sempre respondidas com conhecimento e convicção, como também, traz sempre novidades perante suas experiências. Todavia, o aluno com TEA acompanha o ritmo e conteúdo juntamente com toda a turma, não havendo a necessidade de atividades, avaliações ou materiais adaptados, apenas a professora A e cuidadora tentam respeitar seus limites. Outrossim, ele é considerado alfabetizado, pois compreende o que lê e escreve, identificando as classes gramaticais e interpretando os textos, bem como, é letrado sabendo fazer uso da leitura e escrita socialmente.

Agora partindo para outro ponto, foi observado no decorrer das visitas a organização da sala, a rotina estruturada pela professora no seu plano de aula, iniciando com a oração, “chamadinha oral”, acolhida, o reforço da leitura do dia, concluindo com conteúdo e atividades. Dentre isso, foi perceptível a criatividade e ludicidade realizadas pela professora A, visando promover uma aula mais atrativa para todos, bem como, algo novo que chamasse a atenção do aluno com TEA. Ainda sobre isso, vale destacar a preocupação da professora A com o desempenho da criança com TEA, visto que sempre esteve atenta e solícita em ajudá-la, como também, sua parceira com a cuidadora para que o aluno com TEA acompanhe e realize todas as atividades. Em síntese, também foi fundamental essa análise, mais precisamente na sala, objetivando saber quais as estratégias que a professora realiza em prol da alfabetização do aluno com TEA, seus desafios, possibilidade de indícios da teoria da Psicogênese em sua metodologia e seu conhecimento e de demais acerca da teoria.

4.2 Desafios na Alfabetização de crianças com TEA

Sabe-se que o processo de alfabetizar um indivíduo requer tempo e precisão para que se atinja o objetivo esperado, ou seja, saber ler e escrever, gerando o enfrentamento de barreiras e a obtenção de conquistas em todo o seu percurso. De mesmo modo, ao atentar-se especificamente à Alfabetização de crianças com TEA, sua descrição é composta com diversas lacunas, em específico com muitos empecilhos, tanto para o aluno quanto para o professor e os demais envolvidos. Contudo, Montalvão e Freitas (2021) argumentam que o período da alfabetização desse público é uma época de muitos obstáculos, pelo motivo de ser a fase do diagnóstico do TEA e demais transtornos, há casos que a criança desenvolve altas habilidades antes disso, algumas precisam do apoio multiprofissional, dentre outros fatores.

Além disso, fatores externos também corroboram para o acréscimo de dificuldades nessa etapa, incluindo a falta de preparação dos alfabetizadores, a ausência de materiais adaptados e de suporte, a negligência da gestão em acolher esse público, bem como, a falta do apoio familiar e multiprofissional. Por consequência, a junção desses elementos corrobora para que a alfabetização de crianças com TEA torne-se um desafio, pela razão de atingir bruscamente o processo de aprendizagem do indivíduo, o que por sua vez reflete no desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial.

Partindo disso, no decorrer da pesquisa e das entrevistas realizadas, foi questionado para as entrevistadas quais os desafios enfrentados, com base em suas experiências ou concepções, no processo de alfabetização de crianças com TEA, a fim de compreender como isso se emprega na realidade escolar. Em resposta a isso, houve diversos pontos argumentados, tais como, as condições apresentadas pelo aluno com TEA, os estigmas impostos sobre o aluno com TEA, a organização do Educar pra Valer utilizado na instituição, assim como, a falta de formação dos cuidadores. Outrossim, é importante destacar que alguns levantamentos referentes aos desafios foram relatados também em resposta às outras perguntas diretas e indiretas.

4.2.1 *Comportamentos e estigmas*

Dando partida na discussão de forma mais detalhada, é notório que as condições próprias de uma criança com TEA, características individuais e específicas, principalmente, distintas de um indivíduo para o outro, dentre elas podemos citar a ecolalia, agressividade,

perda de foco, estereotípias, dificuldade na interação social etc. Tais condições, acabam refletindo no desenvolvimento fisiológico, cognitivo, motor e social durante a vida dele, destacando aqui o desempenho escolar do indivíduo. De maneira análoga, Cappellini e Shibukawa (2016 *apud* Montalvão; Freitas, 2021, p.7) discorrem que:

as crianças com TEA podem [...] apresentar movimentos corporais ou movimentos com as mãos de forma estereotipada, e posturas inadequadas dentro da sala de aula. Além de comprometimentos na interação social, comportamento e comunicação, o que pode acarretar algumas limitações no processo de aprendizagem do aluno com TEA. (Cappellini; Shibukawa, 2016 *apud* Montalvão; Freitas, 2021, p.7)

Em concordância com tal argumento, durante a entrevista foi indagado quais os desafios enfrentados no processo de Alfabetização de uma criança com TEA, sendo notório nas falas das entrevistadas que:

“O aluno com TEA teve uma grande mudança na escrita, começou escrevendo grande e foi diminuindo. Tinha período que ele colocava 3 letras a mais na mesma palavra. Tudo isso como reflexo de seu comportamento naquele determinado período.” (CUIDADORA, 2024)

“Cada criança tem o tempo dela. E uma dificuldade que eu acho é o foco e atenção. Porque às vezes eu pego aluno x e aluno y, o aluno x pega na hora, aluno y eu dou a mesma aula que dou ao aluno x, a mesma explicação. Sendo que no outro dia eu tenho que repetir e aluno y não lembra de mais nada, é como se eu não conseguisse prender a atenção dele.” (PROFESSORA C, 2024)

Diante os argumentos, é enfatizado em uma das falas que o comportamento momentâneo apresentado pelo aluno com TEA, bem como, a questão da atenção e foco, ambos acabam refletindo nas atividades escolares. Posto isso, é importante reforçar que tais aspectos são inatos da disfunção do neurodesenvolvimento das crianças com TEA e que por essa razão não são propriamente uma barreira e impedimento para o desenvolvimento. Por outro lado, quando não trabalhadas por profissionais específicos, tendem a ter uma maior frequência de repetições, atingindo diretamente em seu crescimento. Outrossim, quando há o desconhecimento por parte da sociedade referente a esses comportamentos, gera uma série de exclusão e preconceitos.

Concomitante a isso, os comportamentos estereotipados exteriorizados pelas crianças com TEA, acabam tornando-se alvo de discriminação, exclusão e estigmas impostos pela sociedade. Para tanto, ocorrências de tal problemática são vivenciadas em diversos espaços, inclusive nas escolas, desde o momento que uma escola recusa a ingressão de uma criança com qualquer transtorno ou deficiência, até o momento que negligencia sua integração às atividades individuais e coletivas. De maneira análoga, Perotti (2016, p. 360) discorre que:

Torna-se mais comum a avaliação social taxar o portador² de TEA como sendo uma criança com ausência de disciplina, com problemas de limites claros, ou ainda, de má índole. Essa constatação, além de desumana, infere em aspectos que mantêm pseudo conceitos, rigidez infrutífera, desinformação e um olhar desatento sobre a fase infantil, triste herança dos séculos passados. (Perotti, 2016, p. 360)

Paralelo a isso, no contexto da escola da pesquisa, as professoras elencaram o estigma empregado sob o aluno com TEA como um dos desafios para alfabetizar a criança, tanto no aspecto pedagógico, como afetivo e cognitivo. Com isso, a partir da pergunta de quais os desafios enfrentados, com base em suas experiências ou concepções, no processo de alfabetização de crianças com TEA, outras professoras responderam que:

“Quando eu recebi o aluno com TEA, foi meio turbulento pela forma como ele me foi apresentado e pela forma como eu me deparei com ele. A leitura que eu fiz não foi exatamente como foi me contado, então isso me assustou. Foi me dito que o aluno não ficava em sala de aula, não fazia as atividades, se eu chegasse perto dele eu já me afastasse, [...] era acusado sempre de bater, acusado de dizer coisas desagradáveis, coisas que eu não presenciava, foi me passado assim, um terror!” (PROFESSORA B, 2024)

“O aluno quando frequentava a antiga escola, não ficava na sala de aula, era apenas no AEE e na psicopedagoga. Isso influenciou demais na aprendizagem, no comportamento, no desenvolvimento e na socialização dele. Além disso, teve grande peso e consequência quando a criança ingressou aqui, prejudicando sua permanência na sala e na realização de atividades.” (PROFESSORA C, 2024)

É perceptível a complementação de uma fala na outra a respeito do estigma posto sobre o aluno com TEA, ocorrência provinda já da escola anterior e que tentou continuar, porém foi barrada. Tendo isso em vista, notou-se que em razão do aluno não atender as demandas e demais atividades, marcaram seu comportamento e modo de ser com falas ofensivas, as quais taxaram ele como aluno que não cumpria deveres, obtinha comportamento disruptivo e segregando-o da sala de aula e demais espaços. De tal maneira, essa ação estigmatizada acarreta diversos problemas para a criança com TEA, em que os alunos acabam experimentando a grande dificuldade em estabelecer relações interpessoais e a restrição de suas possibilidades de aprendizagem. (Bastos, 2017, p.135)

Sob esses levantamentos, o comportamento e os estigmas, postos como um dos desafios para alfabetizar uma criança com TEA, concluímos que tais têm grande influência no andamento educacional e individual, visto que às vezes limita-o e condiciona-o a executar

² O termo “portador” utilizado por Perotti (2016), reflete a concepção e associação da sociedade a respeito de uma pessoa com deficiência no período da elaboração de sua obra. Tendo isso em vista, tal nomenclatura é de modo preconceituosa e estigmatizada, sendo correto substituir e usar o termo “pessoa com deficiência”.

determinadas atividades. Assim, ao referir-se ao comportamento requer uma observação ampla de fatores oriundos que desencadearam tal situação, pois alguns podem ser reflexo de um antecedente, isso ajudará no momento da intervenção. Ademais, os estigmas são falácias que devem ser evitadas, requerendo uma prudência maior por parte dos profissionais que o cerca, assim como, empatia, pelo motivo de exigir de tais envolvidos um trabalho reforçador e minucioso para melhor acompanhamento e evolução da criança.

4.2.2 Programa Educar pra Valer

Partindo da observação e entrevistas, o Programa Educar pra Valer é muito citado e mantido como destaque na instituição escolar, seja com argumentos positivos ou negativos. No entanto, para o presente ponto abordaremos ele como um dos maiores desafios enfrentados na Alfabetização de crianças, em especial as com TEA, segundo o relato das entrevistadas. Vale destacar que tal opinião unânime, partiu de vários questionamentos e a partir das respostas podemos extrair as falas que frisam e tratam o modelo do programa como desafio. Podemos evidenciar aqui, as respostas:

“Não faço algo propriamente, pois seguimos as normas e propostas da Secretaria de Educação que trabalha em parceria com o programa Educar pra Valer. Então, devemos seguir à risca seus objetivos, atividades e avaliações [...] e nele não há uma proposta voltada apenas para crianças com TEA.” (GESTORA, 2024)

“Eu digo que o Educar pra Valer é exclusivo, não é inclusivo, ele não inclui em momento nenhum, não há um olhar para as crianças que apresentam algum transtorno e dificuldade.” (PROFESSORA B, 2024)

“Aí no mesmo dia é português e matemática, então os alunos ficam preocupados em terminar, não fazem uma boa leitura do texto, marcam qualquer coisa, quando chegam em matemática já fizeram 22 questões de português, então estão cansados e acabam fazendo de todo o jeito. Aí a gente como professora pede muito para eles dividirem, porque eles não atingem o nível 4 por causa deste cansaço. Eu como professora deles, que está todos os dias com eles, sei que eles sabem do conteúdo, mas o resultado da avaliação não é o mesmo da sala de aula.” (PROFESSORA A, 2024)

“Eles (alunos) focam muito no tempo, aí acabam errando palavras, às vezes eles focam tanto no tempo, que quando terminam e vou fazer as perguntas, eles não sabem responder as 3 perguntas e tem leitura que só pode ter até 3 erros, e dependendo da leitura a quantidade erros vai aumentando.” (PROFESSORA A, 2024)

“Esse modelo se torna algo muito longo e cansativo para a criança, às vezes o irrita.” (PROFESSORA C, 2024)

A primeira fala faz parte da entrevista com a gestora, ao ser questionada sobre “O que a gestão em sua função age para promover a alfabetização de crianças com TEA?”, relata a

rigidez de seguir à risca os princípios do programa, não realizando nada voltado para o público com TEA. Sendo assim, é nítido em tal colocação, que há uma grande dependência e ligação do programa sob a organização do trabalho pedagógico da escola, principalmente, sob a gestão, no qual delimita quais suas ações pedagógicas, materiais, atividades, avaliações e objetivos a serem executados durante aquele ano letivo. Conforme isso, podemos nomear de rotina estática e metódica, configurando-se mais em um treino administrativo do que educacional, tendo um padrão absoluto no qual não considera as subjetividades e particularidades de cada criança (Bastos, 2017, p.135). Sendo assim, observa-se que o programa traz em si uma sistematização unificada e protótipo, a qual desconhece o público que trabalha, impondo preceitos que às vezes não trazem eficácia, pois a aprendizagem e desenvolvimento é algo individual e dinâmico.

Ainda nessa ideia, ao interrogar “Como ocorre a organização do planejamento?”, “O que é a Fluência trabalhada em sala? O que se trata esse nível? Como é estabelecido isso?”, reforçando a fala da gestora, a professora B expôs que a proposta do programa é totalmente formulada com base em uma Educação excludente, o qual não considera que uma escola é composta por uma diversidade de indivíduos, seja em questão fisiológica, cognitiva, cultural, dentre outras. Por consequência, impõe em seus princípios e objetivos fatores que podem ser de difícil conquista e realização por parte do aluno, em razão de suas especificidades e condições. Além disso, a fala da professora C, acrescenta uma causa provida por esses aspectos quando não se atenta às diversidades de um âmbito escolar, principalmente, crianças com TEA, no qual atinge tal grupo no quesito aprendizagem, assim como, emocional e comportamental. De maneira análoga, adiciona-se a fala de Perotti (2016, p. 361) que:

Os programas escolares não são inclusivos e sequer defendem metas de adequação às particularidades dos indivíduos atípicos no aprimoramento de suas condições pessoais e empoderamento de seu papel social. (Perotti, 2016, p. 361)

Outrossim, a professora A faz um detalhamento mais específico sobre o programa em sua contestação e como tal induz na aprendizagem dos alunos, principalmente na aquisição da leitura e escrita. Primordialmente, menciona a sobrecarga das avaliações do programa para verificarem o nível de escrita dos alunos, pois o rendimento apresentado como resultado da avaliação não condiz com o rendimento diário deles, pois sua estrutura provoca pressão física, mental e cognitiva sobre eles. De mesmo modo, isso ocorre na atividade e avaliação de leitura, na qual é cronometrada de acordo com o padrão do texto, motivando o aluno a prender-se ao tempo, anulando totalmente a proposta principal que é ler e interpretar. Para tanto, nota-se que as ações propostas e desenvolvidas estão obtendo resultados contraditórios aos esperados,

principalmente em razão de seus próprios métodos exaustivos. Assim, pondera-se que, segundo Dantas (2019, p.8):

a avaliação foi construída propositalmente para induzir as crianças ao erro, hiperdimensionando os resultados negativos adquiridos e assim justificar a implantação do programa. Se a avaliação objetivava descobrir os níveis de conhecimento dos alunos nos diversos descritores do SAEB os textos não precisavam ser tão extensos. (Dantas, 2019, p.8):

Conforme os argumentos, compreende-se que a escola implementa o Programa Educar pra Valer, porque deve seguir o modelo das demais instituições do município, o qual por sua vez entra em acordo com tal sem analisar detalhadamente os requisitos, estrutura, métodos e propósitos, não tendo um olhar pedagógico. Simultaneamente, as professoras tendem a seguir as normas da escola, bem como, as do programa, no qual há uma demanda muito grande e cansativa para os envolvidos (professor e aluno). Tendo isso em vista, o programa condiciona demais o trabalho pedagógico, bem como, interfere na aprendizagem dos alunos, exigindo algo deles que requer mais tempo e aprimoramento de seu desenvolvimento.

4.2.3. Falta de formação para cuidadores

Primordialmente, sabe-se que é direito das crianças com TEA obterem um acompanhamento especializado na escola, função designada por um cuidador, tal ideia foi defendida pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Conforme isso, o cuidador tem por função dar suporte à criança em seu período escolar, efetivando sua permanência em sala de aula regular, uma boa relação cuidador-aluno, contribuir na relação aluno-professor e aluno-aluno, bem como, auxiliar nas atividades, estimular a criatividade e autonomia. Não obstante, a participação do cuidador no decorrer da preparação da Alfabetização de crianças com TEA é vista como um desafio, sendo um dos argumentos das entrevistadas, assim como evidenciam abaixo:

“A falta de formação do cuidador, interfere e impede que ele desenvolva atividades adaptadas e ajudá-los.” (GESTORA, 2024)

“Querendo ou não, ele fica dependente da cuidadora, porque quando ela está ele fica indagando-a, “será que é essa?”, “será que está certa?”, esperando que ela diga algo. Quando ela precisa faltar ele resolve tudo sozinho, tira só algumas dúvidas comigo.” (PROFESSORA A, 2024)

Partindo dessas respostas, atenta-se a ausência de uma formação precisa para os cuidadores como um desafio que segundo a gestora, o problema está enraizado na má formação desse profissional, impedindo-o de realizar ações singulares para sua criança em específico. Por outro lado, a professora A, reforça que o vínculo criado entre a cuidadora e o aluno com TEA tem um lado negativo, visto que há uma dependência dele sobre a cuidadora para efetuar algumas demandas. Para tanto, a função desses profissionais nas escolas tem sido um tema polêmico, em razão de um ponto, a falta de formação especializada e contínua, resultando na falta de preparação e conhecimento de como conduzir sua função (Lopes, 2018). Conforme isso, ao observar a fala da gestora ao referir-se à adaptação de materiais para o aluno com TEA, reforça-se que não é obrigação dela fazer isso, mas sim da professora, pois segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) o profissional de apoio escolar deve exercer apenas atividades de cunho pessoal do indivíduo, ou seja, alimentação, higiene, locomoção e naquelas atividades escolares que se fazem necessário.

Ainda nessa perspectiva, conclui-se que a falta de uma formação mais especializada para trabalhar nessa área, principalmente com esse público, tem sido uma problemática em meios às instituições escolares. Primordialmente, é importante atentar-se para o crescente número de casos de crianças com transtorno, dificuldades e deficiências, demanda um aumento de profissionais atuantes, ou seja, os cuidadores (França, 2020, p.6). No entanto, o autor reforça que para executar tal função, não há requisitos como uma formação acadêmica, apenas a conclusão do ensino médio, assim como, os órgãos que os contratam não ofertam capacitação direcionada para eles.

Nesse ínterim, observa-se as adversidades encontradas e que resultam na carência de uma preparação para atuação dos cuidadores. Primeiramente, as escolas contratantes colocam cuidadores em seu quadro de funcionários que na maioria dos casos são pessoas que não tem nenhuma formação ou vínculo com a área da educação ou saúde. Seguidamente, em razão dos avanços das características das deficiências, faz-se necessário a “capacitação continuada desses profissionais, visando assim a melhoria para todos os envolvidos no processo de inclusão”. (França, 2020, p.10). Por fim, a formação do cuidador tem grande influência no desenvolvimento do aluno, visto que será ele o intermediador do processo, responsável por auxiliar a criança em suas tarefas a serem cumpridas, assim como, ajudar sua interação social com demais colegas e professores.

4.3 Estratégias de ensino na Alfabetização de crianças com TEA;

O ato de alfabetizar um aluno engloba uma série de requisitos, dentre eles exige que o professor desempenhe em sua função um leque de estratégias de ensino para contribuir e motivar o aluno no seu desenvolvimento, em específico da leitura e escrita. Antes de tudo, é de grande importância o professor conhecer seu público, principalmente em razão da diversidade de características e identidades contidas em uma sala de aula. Posteriormente, ao conhecer cada aluno individualmente o docente deve adequar suas estratégias de ensino a partir da singularidade dele, para tanto conseguir intermediar tal processo, intervindo de forma direta e constante em sala de aula, a fim provocar no aluno seu desenvolvimento, principalmente no quesito de habilidades e competências.

Conforme isso, as estratégias de ensino são múltiplas e variam de criança para criança, pelo motivo de suas particularidades, porém ao empregá-las torna o processo de alfabetização mais fácil. Além disso, é uma alternativa propícia para sanar os desafios e impedir futuros obstáculos, visando um processo mais gradual para todos os envolvidos. Nessa perspectiva, Nascimento (2016 *apud* Barreto, 2021, p. 53) citará que:

a transformação da atitude docente em professor-pesquisador para o ensino de alunos autistas; a compreensão de que a prática pedagógica precisa ser organizada por método de ensino; a definição e utilização de materiais didáticos acessíveis para alunos autistas; adquirir, além dos conhecimentos básicos referentes a conteúdos pedagógicos a serem ensinados, conhecimentos de Psicologia Comportamental e funcionamento cerebral. (Nascimento, 2016 *apud* Barreto, 2021, p. 53)

Diante dessa temática, no decorrer da pesquisa e das entrevistas realizadas, foi questionado para as entrevistadas quais estratégias usaria/usam para facilitar o processo de alfabetização de crianças com TEA, a fim de compreender como isso se emprega na realidade escolar. Em resposta a isso, houve diversos pontos argumentados, tais como, a importância de conhecer e conviver corriqueiramente a criança com TEA, contemplação as novidades referentes ao grupo de transtornos globais, utilização de ludicidade e materiais adaptados, reforço escolar, a organização do Educar pra Valer utilizado na instituição e o ambiente alfabetizador. Outrossim, é importante destacar que alguns levantamentos referentes às estratégias relatadas também em resposta às outras perguntas diretas e indiretas.

4.3.1. Conhecer e conviver com a criança

Toma-se conhecimento que o primeiro passo a ser realizado em sala de aula é conhecer a individualidade de cada criança, visto que aquela criança a qual será alfabetizada durante um longo tempo é um ser, que tem uma história, identidade, preferências, conhecimento, vivências e experiências. Analogicamente, ao referir-se especificamente a uma criança com TEA, entende-se que elas não gostam de sair do seu habitual, então faz com que a professora busque conhecê-la e entendê-la, para aí sim trabalhar em cima de suas especificidades. Essa estratégia empática e acolhedora, fará com que a criança tenha um melhor processo de aprendizagem, como também, ajuda identificar quais os seus limites.

Analogicamente, entende que qualquer estratégia a ser aplicada, se deve levar em conta as características da criança, seus interesses e suas especificidades, pois ajuda a compreender a sua realidade e reconhecer as barreiras impostas (Barreto, 2021, p.53). Contudo, tal ação é o princípio que mostrará ao professor (a) a intervenção a ser feita no decorrer do processo, pautando todo o seu trabalho pedagógico em cima desses aspectos. Por outro lado, vale salientar que essa estratégia não condiciona e limita o docente de incrementar outras propostas a sua metodologia, podendo apresentar novidades por meio de materiais didáticos, atividades e ludicidade.

Neste contexto, essa estratégia de conhecer e conviver com a criança com TEA, foi algo apontado na fala de algumas entrevistadas ao serem questionadas sobre quais estratégias de ensino usaria/usa para facilitar o processo de alfabetização desse público, sendo frisado que:

“Nunca trabalhei diretamente na área da alfabetização, mas é fundamental conhecer e conviver diariamente com a criança com TEA, para saber suas preferências e dificuldades.” (GESTORA, 2024)

“Eu fui criando a confiança dele e me aproximando, trazia ele para mim, sentava ele perto de mim. Todo dia dizia: “vamos fazer atividade comigo!”, “vamos ler!”, “vamos sentar aqui comigo.”, em vez de ficar só com a cuidadora.” (PROFESSORA B, 2024)

Com isso, parafraseando a fala da gestora, observa-se o reforço da importância de conhecer e conviver com a criança, por efeito a descrição de suas características contribuem para a identificação da criança nos aspectos fisiológico, cognitivo, social e cultural, como também, explana suas dificuldades. Por conseguinte, essa postura realizada pelo professor beneficiará ambos os envolvidos, sendo eles, a criança, o professor, a escola e a família. Com isso, várias vantagens surgiram a partir do ato de conhecer e conviver com a criança, tais como, auxílio na organização do trabalho pedagógico, intermediação para ajudar a criança manter

relações interpessoais, na realização de atividades, em brincadeiras, participação de eventos da escola, assim como, colabora no convívio familiar.

Além disso, destaco aqui a fala e ação da professora B, a qual relata sua intervenção para melhor acolher e ajudar o aluno com TEA a adaptar-se à rotina escolar, tendo como alternativa aproximar-se do aluno a fim de adquirir sua confiança, conhecê-lo e entendê-lo. Paralelo a isso, denomina essa ação de avaliação psicopedagógica, em que é possível descobrir aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais da criança (Souza, 2018). Além disso, o autor ressalta que é fundamental observar se a criança se senta e se concentra, como funciona o pensamento e seu desenvolvimento linguístico.

Portanto, percebe-se a partir dessa análise que é primordial para o desenvolvimento do processo de alfabetização, como também, para futuras estratégias de ensino, o professor buscar conhecer e conviver diretamente com a criança com TEA. Desse modo, a avaliação psicopedagógica realizada para conhecer a fundo a criança com TEA, colocará a mostra características dela, tais como, um gosto musical, preferência por carros ou bonecas, comida preferida, um medo, pessoa com quem tem mais afeto etc. Isso tudo, viabiliza melhor a organização do trabalho pedagógico, redirecionando o docente a formular um planejamento, material e atividades adaptadas que atendam às características daquela criança em específico.

4.3.2. Contemplar as novidades científicas e pedagógicas sobre o TEA

Compreende-se que o TEA tem sido um dentre outros transtornos com grande visibilidade na última década, em específico, nas escolas brasileiras, em que segundo dados do Censo de Educação Básica de 2023 houve um aumento de 50% que corresponde à matrícula de crianças com TEA. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de vários profissionais atuantes em instituições escolares, buscarem contemplar as novidades referente ao TEA e demais transtornos globais, nos aspectos científicos e pedagógicos, pois torna-se uma estratégia para qualificar o ensino. Assim, frisa-se que “é importante a capacitação dos professores e gestores, para que estejam preparados para enfrentar esse novo desafio.” (Souza, 2018).

De acordo com isso, entende-se que atentar-se às novidades e a constante busca por aperfeiçoamento de novos conhecimentos, torna-se uma das estratégias de ensino para se implementar no âmbito escolar. Para tanto, tal exercício colabora no trabalho docente, no que diz respeito à capacitação acerca de aspectos e fatores dos transtornos, ajudando a conhecer modelos de intervenção e propostas de ensino adaptadas, bem como, auxiliando na formação pessoal do professor. Nesse hiato, o professor precisa ser um pesquisador, a fim de

compreender o cérebro de uma criança com TEA, pois só assim será possível escolher atividades específicas para cada aluno, assim obterá êxito no processo de ensino-aprendizagem. (Souza, 2018)

Por analogia, no decorrer das entrevistas, a busca por novidades referente ao TEA foi mencionada por algumas entrevistadas, em resposta à pergunta do que a gestão promove na instituição em prol da alfabetização de crianças com TEA. Assim foi retratado que:

“Incentivo os professores a buscarem conhecimentos.” (GESTORA, 2024)

“A gestão propriamente nada, mas a secretaria investe muito em formações, formadores que vêm de outra cidade.” (PROFESSORA A, 2024)

Segundo as respostas das entrevistadas, percebe-se que mesmo de forma indireta, o incentivo e tentativa de manter constantemente a formação dos professores para adquirirem novas especializações e informações a respeito aos transtornos é vista como uma estratégia de ensino, a fim de promover uma educação inclusiva, bem como, proporcionar à criança com TEA seu direito a participação ativa em atividades escolares. Além disso, a formação contínua do professor para atender esse público foi uma temática que propiciou promulgação em documento oficial, na qual a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ressalta no Art. 2º, Parágrafo VII – “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2015).

Posto isso, é perceptível que a formação, capacitação e incentivo por novos conhecimentos acerca do assunto TEA é algo bem reforçado, desde a legislação datada como algo a ser cumprido, até sua aplicação nos municípios assim como foi relatada na entrevista. Desse modo, há uma grande organização e instigação para o aperfeiçoamento constante de profissionais da educação, em razão da pluralidade contida em sala de aula, destacando aqui as crianças com TEA. Contudo, torna-se algo positivo para educação, a qual poderá ser inclusiva, em que por meio de formações haverá espaços para o compartilhamento de pesquisas e informações verídicas e experienciadas, com o propósito de qualificar o ensino e atender as demandas necessárias.

4.3.3. Utilização de recursos didáticos

Recursos didáticos são materiais usados como uma alternativa metodológica para intermediar o ensino, visando a qualificação da aprendizagem do aluno, no qual varia entre livros, vídeos, músicas, brincadeiras, jogos, brinquedos etc. Tal método pode ser viabilizado por meio da ludicidade e adaptação de objetos tangíveis no qual sua intencionalidade é estimular e aproximar o aluno do conteúdo proposto. Contudo, de forma prática, o professor ao tentar explicar algum conteúdo, pode recorrer a temas do mundo infantil, por exemplo, personagens, que tem grande notoriedade por esse público e adaptar o assunto usando tal simbologia. Assim, o uso de recursos é uma estratégia de ensino em que o professor pode dinamizar sua didática, como também, aproximar o aluno do conhecimento.

Nesse hiato, é importante mencionar o uso de recursos didáticos na alfabetização, pois como é o princípio para a apropriação da leitura e escrita, dois fatores cruciais e básicos para a formação de um indivíduo, faz-se necessário a reformulação de conteúdo. Primordialmente, ensinar uma criança a escrever e ler o básico, por exemplo, as vogais, é preciso de mecanismos que os norteiam a identificar e escrever elas, como uma imagem, objeto ou música. Sobretudo, a criança é rodeada de materiais, que servem também como fatores que auxiliam ela a almejar o conhecimento e desenvolver habilidades.

Diante do exposto, é importante destacar a utilização de recursos didáticos em sala de aula como um fator que direciona o aluno ao seu gradual desenvolvimento e aprendizagem. Assim, é através de uma atividade ou brincadeira lúdica que a criança descobre as relações existentes entre os homens, mas também conhecem a si, identificando suas habilidades e comparando-as com as demais crianças (Souza, 2018). Portanto, observa-se que por meio desses materiais diversificados e atraentes, na visão de uma criança, podem instigá-lo ao processo cognitivo, social e cultural, pois apenas com um simples objeto é possível fazer com o sujeito imagine, crie, reproduza, descubra e interaja.

Da mesma forma, ao debruçar-se a entender sobre a utilização de recursos didáticos na educação de crianças com TEA, há muitos indicativos que esta é a melhor estratégia de ensino, em razão do seu dinamismo, ludicidade atraente, intencionalidade e benefícios para o desenvolvimento dela. Perante a isso, a utilização de recursos visuais associados ao que se almeja desenvolver podem ajudar na compreensão e interesses de crianças com TEA, ainda mais, acrescenta que ajuda na desenvoltura de habilidades comunicativas e sociais (Brito, 2017 *apud* Barretos, 2021, p. 54). Com isso, a implementação de tais objetos em sala como alternativa de ensino, corrobora para o crescimento da criança, considerando os aspectos individuais.

Sobretudo, o manuseio de materiais didáticos, em específico, de forma lúdica e adaptada foram elencados pelas professoras da pesquisa, no que dizem ser a melhor e mais usada metodologia para o processo de alfabetização, principalmente, como um método para facilitar o ensino de crianças com TEA. Assim, as respostas partiram do questionamento de quais as estratégias de ensino e a possível utilização de materiais adaptados, no qual elencaram que:

“Gosto muito de usar o lúdico em sala. [...] Não uso material adaptado para o aluno com TEA, uso o mesmo material que apresento a turma.” (PROFESSORA A, 2024)

“Em casos específicos, eu preciso adaptar as atividades, mas tentando não diferenciar de forma tão grande do resto da turma, por exemplo, estamos estudando substantivo, o aluno também, não no mesmo nível, mas com uma atividade diferenciada. Sempre buscando apoio, um material estruturado, material exposto em sala.” (PROFESSORA B, 2024)

“Aqui utilizamos e compartilhamos muitos materiais lúdicos, a fim de chamar a atenção das crianças.” (PROFESSORA C, 2024)

“Indico sempre a elas para utilizarem jogos ou músicas como meio de incentivar e ajudar as crianças com TEA no processo de aprendizagem.” (GESTORA, 2024)

Conforme a fala das docentes e a observação em campo, é comprovado a utilização de materiais lúdicos e adaptados na instituição, como fator colaborativo para o processo de ensino-aprendizagem. Perante isso, iniciando pela fala da professora A, em que recorre sempre pelo lúdico, foi notório que todos os dias ela coloca em seu planejamento uma acolhida diferenciada, baseada no texto do dia, utilizando da criatividade para reforçar a leitura e fazer com que as crianças possam emergir no texto lido, por exemplo, o poema “Guarda-chuva”, no qual a proposta da atividade era fazer um guarda-chuva utilizando a dobradura e a representação do leitor reproduzir em desenho (Figura 1).

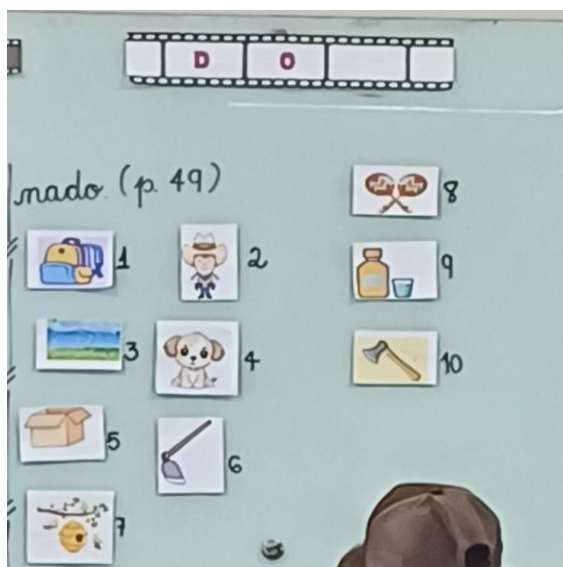
Figura 1 - Dobradura “Guarda-chuva”



Fonte: De autoria própria

Outro fator evidenciado, foi o ditado ilustrado (Figura 2), a fim de trabalhar a escrita de palavras com “ch” e “x”, no qual, a professora expôs as imagens que representavam objetos do conhecido dos alunos. Com fim de exercitar a escrita da palavra, a atividade exigia o conhecimento do objeto, a escrita da palavra e o exercício de diferenciar e identificar qual palavra era escrita com “ch” e “x”. No fim, a professora realizou a correção coletiva, indagando primeiro aos alunos como tinham escrito na atividade, posteriormente ele evidenciava a resposta certa no quadro e solicitava que os alunos não apagassem caso tivessem errado, mas escrever ao lado.

Figura 2: Ditado ilustrado



Fonte: De autoria própria

Assim como foi observado, as atividades mencionadas acima, a leitura, interpretação de texto e o ditado ilustrado, identifica-se a intencionalidade para que os alunos reforcem e aprendam o assunto do dia, mas além disso alcancem outros objetivos, como o exercício da imaginação a partir da leitura, identificação de objetos de sua cultura, aprimoração da escrita e leitura, dentre outros. Por analogia, o ditado introduzido como jogo pode colocar alunos inseguros à vontade para realizá-los, já o ato de ler é atribuir a ela uma vivência pessoal e interiorizá-la (Russo, 2001, p.209-213). Diante disso, as atividades configuradas com materiais didáticos, antes de ter a intenção de ser cumpridas ou memorizadas, devem atingir o aluno de forma positiva, com o propósito de provocar nos alunos o desejo de aprender e desenvolver-se de forma lúdica.

Outrossim, a professora C relatou a grande utilização de materiais didáticos para ensinar e reforçar as atividades com as crianças, pondo a mostra diversos recursos, cada com um objetivo e função. Tendo isso em vista, abaixo está exposto um exemplo de recursos utilizados como alternativa para auxiliar no ensino-aprendizagem de professores e alunos, exemplificando o “picolé das letras” (Figura 3), cada um com a representação de uma figura e uma letra do alfabeto que faz relação, com isso a criança ao puxar o palito terá uma surpresa, assim como é representado (Figura 4). Desse modo, observa-se que esse material foi estruturado em cima de algo que muitas crianças gostam, o picolé, e juntamente traz a intencionalidade de fazer com que ela aprenda as letras do alfabeto, ali representada a letra A, reconhecendo-a com a ajuda de uma figura, a abelha, e por fim um texto que enfatiza a tal letra.

Figura 3- Picolé das letras



Fonte: De autoria própria

Figura 4 - Texto em picolé



Fonte: De autoria própria

Todavia, nas falas da professora A, B e gestora, há a descrição do incentivo e utilização material adaptado com crianças com TEA, apenas a professora A que não faz uso atualmente com o aluno com TEA. Mesmo assim, o manuseio de material adaptado é uma forma de simplificar o conteúdo e aproximá-lo das condições apresentadas por uma criança com TEA, em que por meio do brincar ou cantar é possível compreender e aprender o assunto. Desse modo, acrescenta que usar recursos diferenciados é saber reconhecer as necessidades do aluno e identificar as melhores estratégias para trabalhar com ela, pois visa sempre o desenvolvimento da criança (Souza, 2018).

Em suma, entende-se que a utilização de recursos didáticos em sala de aula é um meio que beneficia o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o trabalho docente, como também, a aprendizagem do aluno. Indubitavelmente, o recurso é auxílio do professor na ministração da aula, fazendo dele uma linguagem simples e adaptada, em alguns casos, para descrever um assunto, a fim torná-lo lúdico e ajudar o aluno adquirir conhecimento e desenvolver características específicas. Ademais, o material ele também é a descrição do público ao que se almeja atingir, utilizando em sua imagem o simbolismo e linguagem dele. Por fim, o recurso didático é a ferramenta que contribui na formação do aluno, pois além de chamar sua atenção, incentiva-o a aprender, interagir, imaginar e criar.

4.3.4 Reforço fora da sala

Outra estratégia de ensino declarada foi a implementação do reforço escolar na própria instituição, objetivando contribuir no desempenho escolar dos alunos, em específico, com sua aquisição de leitura e escrita. Adicionalmente, tal proposta trabalha em cima da perspectiva de sanar as dificuldades apresentadas pela criança em determinados conteúdos, então são executadas atividades de treinamento e reforçamento para que possa atingir o nível esperado para sua idade ou série indicada. Segundo tal lógica, é imprescindível que os professores de apoio, responsáveis pelo reforço, alinhem as atividades e objetivos pedagógicos com os da sala de aula regular, pois assim facilita identificar as condições do aluno, como também, as lacunas a serem impulsionadas.

Conforme isso, essa estratégia é aplicada na escola é vista como uma alternativa para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem, assim é dito pelas professoras:

“Aqui no reforço temos que desenvolver atividades de reforços com todas as crianças que precisam de ajuda para avançar de nível. Aí somos em duas, eu dou suporte aos alunos que se encontram no nível 1, 2 e 3 de leitura, já a outra professora, ajuda os

alunos do nível 4. Enquanto isso, os que estão no nível 5 e 6, as próprias professoras regentes que devem realizar esse reforço em sala.” (PROFESSORA C, 2024)

“A escola tem o próprio reforço para ajudar as crianças que não estão no nível indicado para sua série. Então é um reforço fora de sala, como forma de reforçar e sanar as dificuldades.” (GESTORA, 2024)

Partindo das falas, as que atividades realizadas exclusivamente e individualmente para aquele aluno, favorecem a professora a ter um conhecimento sobre ele, bem como, uma intervenção mais direta (Zibetti; Pansini; Souza, 2012). Com isso, o reforço é uma extensão da sala regular, porém de forma mais particular em que será exercitados as dificuldades e promoverá outras habilidades. Além disso, é imprescindível que atividades de reforço sejam alinhadas com a da sala de aula, não de forma repetitiva, mas de uma metodologia e didática diferente a fim de tentar ajudar a criança.

4.3.5. Programa Educar pra valer

O programa “Educar pra valer”, assim como citado no capítulo anterior como um dos desafios para o processo de alfabetização de crianças com TEA, é também uma estratégia de ensino, visto que suas metas e princípios são trabalhar em cima das etapas que o aluno se apresenta, no quesito escrita e leitura. Com isso, o programa aderido pelo município é uma estratégia para melhorar o ensino e seus indicadores com o intuito promover capacitações aos professores, utilização de materiais ricos em conteúdos pedagógicos, avaliações diagnósticas, acompanhamento aos estudantes, intervenção na gestão e no processo pedagógico. Neste sentido, realça-se que o programa “[...] é focado, portanto, em três áreas que se interligam: o material didático-pedagógico estruturado, a avaliação diagnóstica e o acompanhamento [...]” (Silva; Azevedo, 2023, p.2).

Para começar, acentua-se a cautela do programa juntamente com o município em realizar formações mensalmente ou bimestral para dialogar e traçar planos de metas a serem alcançados naquele determinado período. Ainda mais, tais formações é o espaço o qual professores e gestores compartilham e conhecem novos aspectos pedagógicos e metodológicos, englobando avaliações, planejamento, currículo, tecnologias educacionais, matrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Posto isso, tal ação conjunta é fundamental para a aplicação posteriormente destes conhecimentos adquiridos para a atuação docente em sala de aula, fazendo que haja

aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, bem como, a probabilidade de grande obtenção de resultados de aprendizagem.

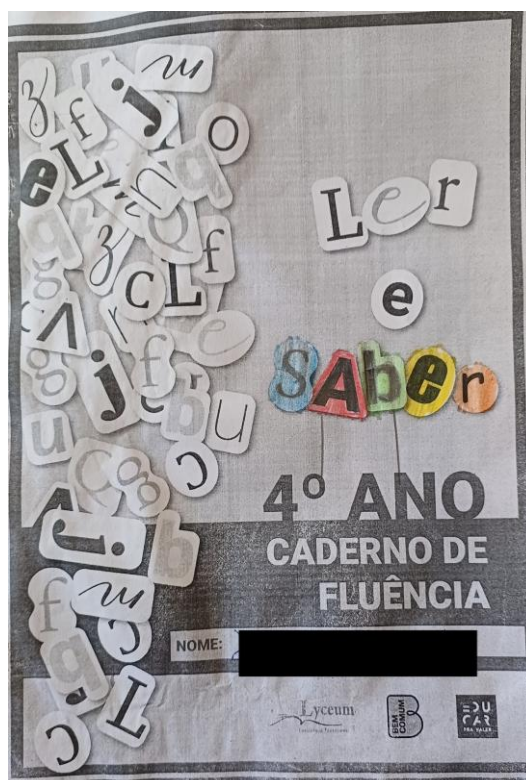
Sequencialmente depois dessa organização desde a formação docente, partiremos para o material didático e o planejamento, o qual é entregue à escola totalmente formulado. Tendo isso em vista, o material didático do programa é utilizado em sala traz consigo a estruturação anual de atividades, objetivos e metas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cabendo às professoras realizarem o planejamento apenas para determinar os recursos didáticos e acrescentar demais disciplinas. Com isso, tais informações foram detalhadas pelas professoras:

“São 4 cadernos de atividades no ano [...] A gente já recebe o roteiro de conteúdos anual de todas as disciplinas, mas nos reunimos para combinarmos a questão da acolhida e realizar uma avaliação extra feita na sala. Então, o planejamento ocorre em rede, a gente se reuni todas as professoras do 4º ano, de 15 em 15 dias, para planejar as aulas durante esses 15 dias, aí assim nosso caderno já vem com o conteúdo do dia, é um caderno com 30 atividades. O 1º bloco, são 15 atividades e 1 revisão dessas atividades, 2º bloco, mais 15 atividades e 1 revisão e termina com uma revisão. Aí português e matemática trabalhamos com esse caderno, que já vem propriamente pronto, mas a gente planeja o que vai fazer de acolhida e o que vai fazer com a 3ª disciplina.” (PROFESSORA A, 2024)

Diante disso, é notório o alinhamento do planejamento anual estabelecido pelo programa, em que a estratégia principal é o cumprimento deste cronograma pelo professor em sala de aula, com desígnio do aluno ao fim daquele ano atingir as habilidades esperadas pela série e idade. Assim, observa-se que tal organização é uma tentativa de qualificar a metodologia dos professores, visando evitar improvisos ou ausência de atividades que ajudem as crianças aprimorarem seus conhecimentos e habilidades. Além disso, em razão das atividades já serem direcionadas para aquele grupo em específico, isso tenta prevenir com que o aluno não tenha regresso em seu desenvolvimento.

Tendo isso em vista, as aulas e atividades executadas em sala partem primeiro da proposta do programa, com isso é notório o uso corriqueiramente do Caderno de fluência (Figura 5 e 6) e Caderno de atividades que contém as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são o foco do processo. Sendo assim, ambos os materiais são usados todos os dias, primeiramente o caderno de atividades que é dividido para as duas disciplinas em foco, tendo exercícios e conteúdos destinados àquela série. Seguidamente, o referente a fluência que é usado no início da aula para a realização da leitura modelo (professor realiza a leitura para todos), leitura silenciosa (individualmente) e leitura coletiva (coletivamente). Assim, o livro traz em si as habilidades e objetivos a serem cumpridos naquele determinado texto do dia.

Figura 5 - Caderno de Fluência



Fonte: De autoria própria

Figura 6 - Caderno de Fluência

Caderno de Fluência

Língua Portuguesa – 4º Ano

PESCARIA

Vovô Cazuzu levou os netos para a pescaria.
O Juca ficou animado, mas a Janaina não gostou.
Calados na beira do rio, vovô e Juca jogavam no cesto os peixinhos que pescavam.
Janaina, rápida, jogava-os de volta no rio.
Ao final, vovô e Juca viram o cesto vazio e perguntaram:
— Será que fomos seguidos por algum gato?

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 3 erros.	No máximo 31 segundos.

NOVA MORADIA

Daniela tem dez anos.
Ela adora brincar com a meninada da rua.
Beto, Cida e Dora são seus amigos desde pequenos.
Todos moram na mesma rua.
Em maio, Daniela vai morar com a avó Bianca, que adora novela.
A avó Bianca mora no prédio perto da escola.
Daniela acha que ver novela não é melhor que brincar na rua.

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 3 erros.	No máximo 32 segundos.

BRINCADEIRAS

Aline e Lara brincam de boneca na calçada.
Joca e Ari jogam bola na rua.
Ari chuta forte e Joca fica nervoso.
Joca vai embora e Ari fica sem seu amigo.
Aline e Lara convidam:
— Joca, vem brincar com a gente!
Joca responde:
— Boneca é muito chato!
Aline e Lara falam juntas:
— Mas nunca nos deixam sozinhas!

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 3 erros.	No máximo 31 segundos.

Copyright Consultoria Educacional Ltda.

Página 8

Fonte: De autoria própria

Conforme a Figura 6, é perceptível em cada texto trabalhado há indicativos do que pretende alcançar mediante ele, sendo elencado três fatores: prosódia (características do ritmo e entonação), precisão (limite de erros para aquele texto) e tempo (duração em que se deve ser feito a leitura). Tais elementos tornam-se um método de aperfeiçoamento de leitura para a criança, como também, ajudam o professor a identificar em que nível de leitura a criança se encontra para intervir ou mediar. Sob o mesmo ponto de vista, isso é “[...] pedagogicamente necessário diagnosticar, periodicamente, em que nível cada criança ou cada grupo de crianças está, para orientação das ações de ensino [...]” (Soares, 2021, p.62)

Assim como a leitura é treinada e verificada cotidianamente para analisar o nível o qual a criança se encontra, por meio da avaliação diagnóstica, há no decorrer do ano 5 avaliações para escrita e leitura, separadamente. A princípio, no início do ano letivo há a avaliação de entrada que indicará quais as habilidades a criança obtiveram mais déficit desde o ano anterior, já a avaliação de saída serve para evidenciar quais as habilidades desenvolvidas ou não no decorrer do ano, no entanto, as demais realizadas são meios para os professores intervirem e intensificar o treinamento. Destaca-se que as avaliações de leitura são efetuadas pela supervisora de forma individual com a utilização de textos enviados pelo programa, assim como, a escrita contém 22 questões realizada em sala, porém com professores diferentes.

Paralelo isso, afirma-se a importância da avaliação diagnóstica da leitura e escrita, tanto a realizada corriqueiramente quanto a pôr períodos, apontando sempre detalhadamente a aquisição de leitura e escrita alcançada pela criança. De maneira idêntica, a avaliação diagnóstica ajuda no processo de ensino-aprendizagem, revelando ao professor elementos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, mas também, os pontos críticos para que avance (Santos; Canen, 2014). Para tanto, por esse ser um dos princípios do programa é também um método que corrobora para o trabalho docente, evidenciando os pontos que devem ser reforçados ou modificados para ajudar no desenvolvimento da criança, como também, ele aguça a criança a ter interesse pela leitura e a constante aprimoração de suas habilidades.

Em síntese, o programa “Educar pra valer” é uma estratégia de ensino pelo motivo de seus princípios objetivarem a melhoria da Educação, objetivando que os estudantes se mantenham no ritmo gradual de aprendizagem e desenvolvimento. Ao ser aplicado na instituição, torna-se o pilar responsável pela organização do trabalho pedagógico e gestão, por meio de seus materiais e preparações capacitadoras, influenciam na dinâmica da sala de aula, fazendo que haja a aprimoração metodológica, cumprimento da rotina, avaliação diagnóstica

constante, treinamento da leitura e escrita, desenvolvimento de habilidades etc. Por conseguinte, haverá sempre resultados gradativos referentes ao desenvolvimento dos alunos.

4.3.6. Ambiente alfabetizador

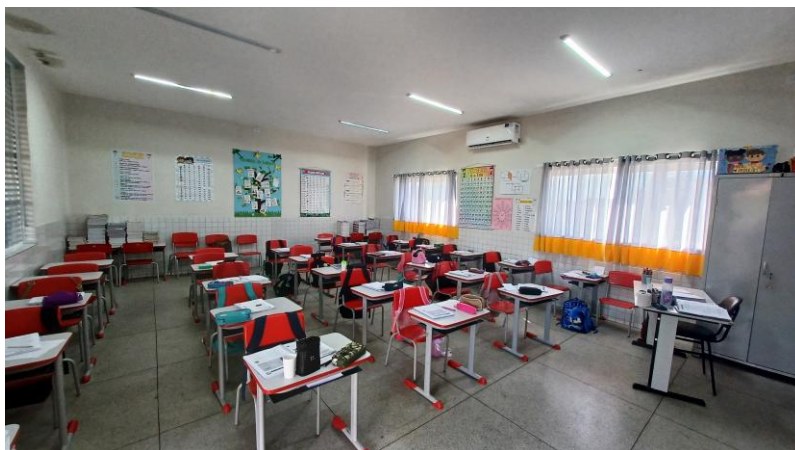
A sala de aula é um dos espaços, se não considerado o mais importante para a estruturação de uma escola, pelo motivo de ser o âmbito que reúne as diversidades e promove a troca de conhecimentos e experiências, podendo conceituar-se como um ambiente alfabetizador. Mediante a isso, é de grande importância saber que o ambiente alfabetizador é fundamental para o processo de alfabetização, visto que é o âmbito que permeia diversas informações e conhecimentos, constituído por várias localidades, tais como, um shopping, teatro, museu, escola, dentre outros, em razão de apresentarem informações como formas, cores, números, letras, objetos etc. Com isso, reforça-se aqui a sala de aula como desses principais espaços que “deve servir para despertar os sentidos do aluno, transformando-se num local propício à aprendizagem.” (Russo, 2001, p.16).

Em virtude da situação mencionada, compreende-se que a sala de aula por ser o espaço que é propício para as crianças criarem suas identidades e conhecerem a dos demais, é um dos fatores que viabilizam seu desenvolvimento e aprendizagem. Juntamente a isso, também deve-se levar em conta seus conhecimentos prévios como experiências individuais que serão compartilhadas e aprimoradas no decorrer do processo. No entanto, “para que esse ambiente se torne efetivamente um instrumento alfabetizador, a criança precisa estar preparada para recebê-lo [...] e sua curiosidade precisa ser despertada.” (Russo, 2001, p.16). Nesse hiato, identifica-se a necessidade de um interventor para mediar essa fase, sendo o professor o responsável por isso, que deverá estar sempre incitando a criança progredir, seja por meio de metodologias, materiais didáticos ou atividades.

Após esse apanhado sobre os agentes e ações realizadas para a concretização de um ambiente alfabetizador, a sala de aula, destaca-se aqui a equiparação para que tal seja acolhedor e motivador para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, uma sala de aula deve conter em sua organização meios e utensílios que transmitem conhecimentos pela sua caracterização, bem como, manuseio, podendo ser exemplificado aqui, um alfabeto, tabuada, cartaz de combinados, cartaz da rotina, cantinho da leitura, chamadinha, entre outros. Sob essa visão, elenca-se mais uma estratégia de ensino enriquecedor para o processo de alfabetização, visto que tais mecanismos corroboram para a aquisição de conhecimentos de uma criança.

Esse ponto foi brevemente mencionado no decorrer das entrevistas, mas muito evidenciado durante a observação-participante, em que todas as salas de aula proporcionam um ambiente alfabetizador. Aqui mostraremos a sala do 4º ano (Figura 7), em que houve maior vivência, ornamentada e composta pela rotina da sala (Figura 8), cantinho da matemática (Figuras 9 e 10), silabário (Figura 11), chamadinha (Figura 12), aspectos tipológicos (Figura 13), cantinho da leitura (Figura 14), entre outros. Tais materiais expostos, ajudam as crianças no decorrer das atividades e momentos, evidenciando fatores sobre os temas específicos, por exemplo, partindo da vivência, em realização de atividade sobre interpretação textual, um dos quesitos questionados era a tipologia do texto lido, então as crianças observavam o cartaz exposto intitulado “aspectos tipológicos” que descrevia o tipo e características de cada gênero textual.

Figura 7 - sala do 4º ano



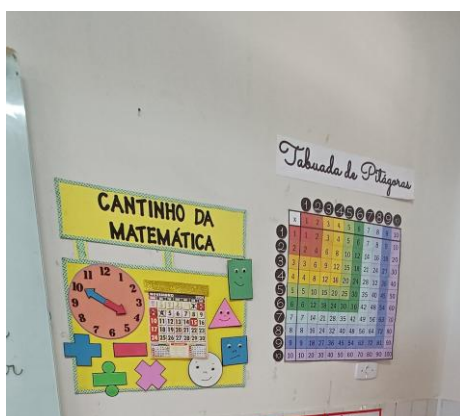
Fonte: De autoria própria

Figura 8- Rotina da sala



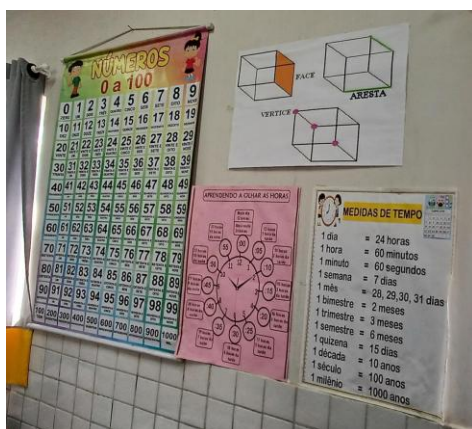
Fonte: De autoria própria

Figura 9- Cantinho da matemática



Fonte: De autoria própria

Figura 10- Cantinho da matemática



Fonte: De autoria própria

Figura 11- Silabário



Fonte: De autoria própria

Figura 12 - Chamadinha



Fonte: De autoria própria

Figura 13 - Aspectos tipológicos



Fonte: De autoria própria

Figura 14 - Cantinho da Leitura



Fonte: De autoria própria

Em acréscimo, ao tratar de estratégias de ensino para a alfabetização de crianças com TEA, a utilização de materiais expostos e manuais contribuem positivamente para a aprendizagem desse público, pois torna-se algo estimulador. Paralelo a isso, uma das docentes referenciou que:

“Tem que ter um ambiente estimulador próximo a ele.”
(PROFESSORA B, 2024)

Logo, entende-se que uma sala de aula não é apenas um espaço de tarefas e ensinamentos permeados somente pelo professor ou alunos, mas tudo que a compõe é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem. Posto isso, todo e qualquer material exposto podendo ser apenas uma imagem terá grande significância para aqueles indivíduos participantes, primeiramente para o professor que pode usar esse recurso como auxílio para lecionar, dinamizar um conteúdo e instigar um aluno, assim como, pode transmitir e ajudar a criança extrair, interpretar e conhecer informações ali contidas. Outrossim, é uma ferramenta estimuladora do manuseio de crianças com TEA, para sua aprimoração de conhecimentos e habilidades.

4.4 Avaliando as contribuições da Teoria da Psicogênese para a sala de aula;

A Teoria da Psicogênese da leitura e escrita, criada numa perspectiva renovadora para a alfabetização, o qual vislumbra tal processo em etapas graduais, em que a criança demonstra por meio de seu desenvolvimento de hipóteses a sua compreensão lecto-escrita, propicia ideias que fazem contribuições para a sala de aula. Para tanto, Ferreiro e Teberosky (1999) fazem levantamentos com o objetivo de ajudar a prática pedagógica em sala de aula, fazendo indicativos para a organização do trabalho pedagógico e percepção individual do sujeito (criança). Tendo isso em vista, elenca-se aqui alguns atributos facilitadores para a sala de aula, tais como, uma nova concepção do ato de alfabetizar, compreensão das hipóteses e etapas percorridas pelas crianças, entendimento do erro como algo construtivo, ação do professor como mediador, realização constante de uma avaliação diagnóstica, por fim, a utilização para alfabetizar crianças com TEA.

É evidente que a formulação da teoria da Psicogênese parte da inquietação de como procedia os métodos alfabetizadores tradicionais aplicados para ensinar a um indivíduo, pautado em decifrar códigos (letras) e reproduzir a fala na escrita. Por conseguinte, Teberosky e Ferreiro (1999) tentam traçar uma nova ideologia para alfabetizar, no qual dará ênfase em habilidades como a competência linguística e capacidade cognoscitiva da criança, ambos os aspectos são indissociáveis. Em virtude disso, traz como contribuição a sala de aula o entendimento que o docente antes de realizar qualquer ação, procure conhecer seu público no geral (identificar a cultura, costumes, hábitos etc.), da turma a ser trabalhada, bem como, aproximar-se do indivíduo (identificar as características pessoais de cada aluno). Contudo, tal ação corrobora para a compreensão de como uma criança aprende a ler e escrever, considerando seus fatores internos e externos.

Partindo dessa ideia, entende-se que ao analisar a criança em si, seu desempenho para desenvolver-se e aprender, será perceptível que ela passará por fases para construir o conhecimento e produzir hipóteses. De maneira análoga, “o processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança.” (Russo, 2001, p. 28). Então, para facilitar a compreensão acerca disso, Teberosky e Ferreiro (1999) definiram em cinco níveis de conceitualização, expondo características e hipóteses provindas da criança, no qual devem ser constatadas após a realização de um ditado individual e leitura das palavras escritas. Tal explicação, ajuda o professor a organizar uma atividade para averiguar em que nível a criança se encontra, no caso, o ditado, propicia uma

análise sobre as condições apresentadas, dificuldade ou progresso, e por fim sistematizar demais atividades baseadas nos fatores coletados.

Nesse sentido, evidencia-se a didática do professor durante todo o processo, o qual a elaboração do planejamento, organização da sala, ministração de conteúdos, recursos metodológicos e o método avaliativo, devem ser formulados a partir dos diferentes níveis apresentados pela turma. Com tudo, “o professor deverá atingir os alunos de todos os níveis [...] As atividades podem motivar os diferentes níveis e em cada criança implicarão uma mudança [...]” (Russo, 2001, p. 32). Posto isso, a teoria explana a sugestão de como um docente inicia o processo, dando partida pela análise geral da turma e individual, elencando os níveis de aquisição da leitura e escrita, seguidamente pelo planejamento e organização do trabalho pedagógico baseando-se nos níveis evidentes. Além disso, enfatiza a elaboração e aplicação de atividades que é um meio motivador e provocador para a aprimoração das hipóteses e competências lecto-escrita de cada criança.

De mesmo modo, detalha-se a ação do docente em sala de aula, propondo ideias a serem pensadas e efetuadas, visto que para melhor avanço da criança no processo de alfabetização, ele deve ser ativo e está em constante mediação da aprendizagem e aluno. Assim, Teberosky e Ferreiro (1999) sugerem que o professor crie um ambiente rico em materiais, no quesito da leitura e escrita, e incentive os alunos a fazerem uso, principalmente da leitura. Posteriormente, as atividades a serem planejadas devem garantir a participação de todos, assim como, não precisa elaborar diferentes atividades, mas utilizando apenas uma deve realizar provocações e desafios diferentes de acordo com o nível, o qual também é importante trabalhar produções individuais e coletivas. Outrossim, o professor deve ter cuidado ao avaliar a criança, pois não pode avaliá-la de modo que esteja em outro nível.

Paralelamente, observa-se que o professor tem que estar sempre atento aos avanços e regressos dos alunos, pois isso o guiará a pensar na metodologia e atividades propícias a serem exercitadas. Porquanto, conclui-se a constante realização da avaliação diagnóstica, a qual tem o propósito de averiguar em que nível de aquisição de leitura e escrita a criança se encontra, com o intuito de realizar atividades intervencionistas. Além disso, a escolha por esse método avaliativo tenta ensinar que o erro cometido pelas crianças na verdade é seu grau de conhecimento e como um pré-requisito para chegar ao acerto (Teberosky; Ferreiro, 1999). De maneira análoga, torna-se “[...]pedagogicamente necessário diagnosticar, periodicamente, em que nível cada criança ou cada grupo de crianças está, para orientação das ações de ensino[...]” (Soares, 2021, p.62).

Partindo dessa abordagem e relacionando com a sala de aula observada, destaca-se a forte presença do uso dos princípios do Programa Educar para Valer, no qual há a definição de níveis os quais os alunos devem atingir durante o processo de Alfabetização, tanto na escrita quanto na leitura, porém se divergem com os da Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita. Haja vista, os níveis colocados pelo programa são meios para classificar o desempenho dos alunos, enquanto os da teoria são para exemplificar o conhecimento e compreensão das crianças até aquele momento. Para tanto, podemos elucidar aqui, ao solicitar a escrita da palavra “xarope”, a criança escreve “charope” e em demais atividades persistir nesse erro ortográfico, perante a o programa sua escrita é considerada intermediária, já a teoria iria analisar todo o seu contexto, desde a explicação da professora até a escrita de outras palavras feitas por essa criança, para então definir em que nível de hipótese se encontra.

Além disso, ações que são destinadas e cumpridas pelo professor, como elaboração do planejamento, organização da sala, ministração de conteúdos, recursos metodológicos e o método avaliativo, ocorre de forma oposta na rotina da professora A, principalmente pela razão de seguir totalmente o cronograma imposto pelo programa, bem como, as únicas ações que tem liberdade de formular que é um recurso didático e sua metodologia, mas tudo deve está ligados com a proposta deles, a fim de atingir o objetivo pré determinado. Desse modo, observa-se a impossibilidade de realizar atividades ou revisões que realmente atendam as necessidades e dificuldades apresentadas pelas crianças, o que implica em uma rotina exaustiva, sem rendimento de aprendizagem e desenvolvimento, como também, uma metodologia passiva.

Ainda mais, foi notório que há a aplicação do método analítico constituindo-se pelo “sentido global em que o processo de alfabetização ocorre a partir do todo para depois considerar as partes.” (Costa; César; Bispo, 2021, p. 6), ou seja, de forma prática, a professora A utiliza o texto do dia como base para exemplificar outros assuntos, por exemplo, classes gramaticais. Portanto, não se pode afirmar a inexistência do uso de um método alfabetizador, muito menos determinar aqui o mais eficaz ou não para ser adotado, mas sugerir, com base na teoria, que a seleção por um ou mais seja baseada nas condições apresentadas pela turma. Conforme isso, “tal escolha deve ser feita a partir do seu cotidiano em sala de aula, bem como das vivências pedagógicas em sua turma para depois selecionar aquele que achar pertinente.” (Costa; César; Bispo, 2021, p. 12), elencar o método que no momento da utilização consiga atrair a atenção da maioria das crianças, usando mecanismos e didáticas simplificadas e de fácil compreensão.

4.5 Concepções dos docentes acerca das contribuições da Teoria da Psicogênese para a Alfabetização de crianças com TEA;

Em vista dos argumentos apresentados no tópico anterior, fazendo referência às contribuições da Teoria da Psicogênese da leitura escrita, destacou-se a sua importância para a alfabetização de crianças com TEA como possibilidade de um processo gradativo, inclusivo e propício para ação estimuladora em cima das condições da criança. Portanto, para que isso torne-se algo motivador para a prática em sala de aula, com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho de alfabetizar, se faz necessário o docente ter conhecimento acerca das diferentes concepções e propostas que fazem alusão a Alfabetização, em específico, a teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita. Nessa perspectiva, a pesquisa em campo permitiu que houvesse a possibilidade de saber, por meio das professoras entrevistadas, seus conhecimentos e experiências referente a Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita.

Em princípio, foi indagado às entrevistadas as seguintes dúvidas “Você estudou sobre a Psicogênese durante sua graduação?” e “Conhece a Psicogênese? Caso possível, justifique?”, tendo por respostas:

“Sim, de forma bem rasa. [...] Seria aquele estudo realizado por Emília Ferreiro e que era dividido em 4 níveis, pré-silábico, silábico, silábico- alfabético, alfabético?” (GESTORA, 2024)

“Sim, já ouvi por cima, até na faculdade, mas não sei te descrever ao certo o que seria.” (CUIDADORA, 2024)

“Já ouvi falar durante o curso de Psicopedagogia.” (PROFESSORA A, 2024)

“Sim, mas não tenho muito contato. [...] Conheci na Psicopedagogia, mas para dizer que estou focada sobre, não estou.” (PROFESSORA B, 2024)

“Eu acho que eu estudei, mas não lembro.” (PROFESSORA C, 2024)

Prosseguindo, foi questionado que “Em planejamentos e reuniões pedagógicas, há a discussão referente à Psicogênese?” e “Você já participou de formações continuadas que abordaram a Psicogênese?”, tendo como retorno:

“Sim, porém faz muito tempo.” (GESTORA, 2024)

“Em reuniões já, uma que eu participei do 2º e 3º ano, eles focam bastante sobre, sendo que é mais nas séries iniciais do fundamental [...] Porque o 1º, 2º e 3º o foco é alfabetização e leitura.” (PROFESSORA A, 2024)

“[...] é mais em formações.” (PROFESSORA B, 2024)

“Já faz uns cinco anos.” (PROFESSORA C, 2024)

Perante o que foi coletado e analisado durante as entrevistas, é explícito uma situação a ser bem examinada, pois a maioria das entrevistadas não têm experiência ou conhecimento referente à teoria. Inicialmente, sob a sondagem do estudo e conceitualização da teoria, apenas a gestora prontificou-se a responder brevemente seu conhecimento acerca, já outras argumentaram ter se inteirado, porém no curso de Psicopedagogia. Outrossim, houve diálogos, que se fez necessário relatar o conceito e as características da Psicogênese, a fim das entrevistadas elucidar do que se tratava a temática, como também, não foi possível indagar demais perguntas, pois elas não tinham segurança para descrever sobre.

Sendo assim, contempla-se situações problemas a partir dessas falas das entrevistadas, primeiramente a carência da abordagem da Teoria da Psicogênese no curso de Pedagogia (antigamente, magistério), mas sua contextualização no curso de Psicopedagogia. Dessa forma, idealiza-se que em razão da maioria estarem há anos atuando como professoras, o período em que realizaram a graduação era tido como formação do Magistério, o qual não tinha propriamente o escopo do curso de Pedagogia. Nesse sentido, não havia indicativos detalhados sobre diferentes métodos de alfabetização, bem como, pesquisas direcionadas a compreender outras concepções deste ato, no caso a Teoria da Psicogênese. Contudo, o único viés que possibilitou a familiaridade com tal foi por meio de uma segunda graduação.

Por outro lado, essa questão causa preocupação, pois as professoras que atuam no ciclo da Alfabetização não têm conhecimento aprofundado referente a teoria, visto que é uma abordagem importante para aplicar em sala de aula ou aderir alguns princípios. Outrossim, a ausência da temática em formações continuada também tem contribuído nesse desconhecimento e, principalmente, influenciado em práticas não inclusivas e pedagógicas para trabalhar com a turma em geral. De maneira análoga, os docentes que atuam na alfabetização devem ter conhecimentos bem diversos referente aos métodos e práticas pedagógicas, pois há crianças diferentes, as quais criam diversas maneiras de aprender e construir significados (Giuberti, s.d). Em razão disso, defende-se que “a relevância da formação do professor é essencial para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras conscientes e progressistas.” (Silva, Farago, 2016, p.158)

Além disso, é evidente que as profissionais não se atentaram que o programa utilizado na escola, segue alguns princípios semelhantes ao da Psicogênese da leitura e escrita, mesmo que se oponha na prática, visto que o objetivo de ambos os eixos é contribuir no desenvolvimento da criança almejando sua permanência e concretização da alfabetização. Conforme isso, salienta-se que “de nada serve instrumentar professores para uma certa prática quando eles não estão senhores da teoria que a embasa.” (Grossi, 1990, p. 25). Para tanto,

mesmo entendendo que o programa trabalha em seus quesitos de forma diferente a teoria, apenas dividindo em níveis sem analisar as hipóteses das crianças, destaca-se a recomendação, semelhante a teoria, de trabalhar em cima de ações pedagógicas que evidenciam claramente em que nível de aquisição de leitura e escrita a criança se encontra naquele determinado período, para assim poder intervir nas dificuldades e estágios para o aluno progredir sempre.

Perante o que foi apresentado e coletado, alguns docentes em atuação desconhecem a Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita, principalmente suas contribuições para a sala de aula e Alfabetização de crianças com TEA. Posto isso, o desconhecimento referente à teoria impossibilita uma nova concepção do ato de alfabetizar, trazendo a criança como centro do processo, no qual as hipóteses apresentadas por elas ajudam o professor a intervir ou intermediar sua aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com o docente prenda-se aos métodos. Ainda mais, isso interfere negativamente ao impossibilitar que professores usem essa abordagem como alternativa para alfabetizar crianças com TEA, haja vista que esse grupo exige maior organização dos planos e atividades baseadas em suas especificidades, bem como, acompanhamento constante de suas hipóteses de conhecimento para uma intervenção mais precisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da Alfabetização de crianças com TEA desencadeia muitos fatores a serem discutidos e estudados, visto que trabalhar com esse público tem exigido conhecimentos teóricos, clínicos e pedagógicos, todavia alfabetizá-los vai além de ensinar a ler e escrever. Haja vista, no ato de alfabetizar preocupam-se muito em qual método é mais eficaz ou qual não deve ser aplicado em sala, o que acaba ocultando o foco principal desse processo, aquele que aprende, a criança. Para tanto, a Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita traz em sua abordagem uma nova perspectiva de alfabetização, colocando como pauta compreender o desenvolvimento de aprendizagem da criança durante esse processo, no qual a partir de seu contato com a leitura e escrita, cria hipóteses de conhecimento em diferentes níveis específicos.

Desse modo, para maior clareza da temática, a pesquisa teve como objetivo principal, analisar os desafios e estratégias de professores no processo de Alfabetização de crianças com TEA. E como objetivos específicos: identificar as estratégias utilizadas a partir dos planos de aula e material produzido para a alfabetização; avaliar as contribuições da teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita para prática em sala de aula; e conhecer as concepções dos professores sobre as contribuições da psicogênese para alfabetização de crianças com TEA. Em virtude

disso, a metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa de campo em uma instituição escolar, no município de Monteiro/PB, em específico um acompanhamento na turma do 4º ano tarde. Além disso, utilizados instrumentos de geração de dados, tais como, observação participante, entrevista semiestruturada e caderno de campo.

Em razão disso, o estudo viabilizou o entendimento de como se procede a Alfabetização de crianças com TEA, no qual esse processo é composto por desafios para a criança como indivíduo que está em desenvolvimento psicossocial, cognitivo e motor, assim como, para o professor, responsável por mediá-lo. Com isso, partindo das entrevistas e observação, a implementação do Programa Aprender para Valer tornou-se um desafio a mais, condicionando e determinando o trabalho pedagógico das professoras, aumentando a sobrecarga de metas a serem cumpridas por dia, anulando a importância de outras disciplinas na carga horária, impedindo a flexibilização ou atenção maior para crianças com TEA e desconhecendo que uma sala de aula é pluralista.

Outros fatos também evidenciados como desafios foram os estigmas e comportamentos da criança com TEA, em específico com o aluno com TEA. Assim, segundo os relatos, o estigma imposto sobre o aluno com TEA, distorcendo suas características e particularidades, prejudicou inicialmente a adaptação e permanência em sala de aula, o que também tem interferência na interação social, aprendizagem, realização de atividades e comandos. Outrossim, os comportamentos correspondentes ao TEA quando não trabalhados acabam influenciando no processo de aprendizagem, assim como foi relatado quando a criança com TEA apresenta perda de foco e atenção, acaba prejudicando-o na realização de atividades. Ainda mais, foi relatado a má formação de cuidadores para trabalhar com esse público, não havendo uma preparação eficaz.

Prosseguindo, foi constatado as estratégias de ensino no processo de alfabetização feitas e mencionadas pelas professoras e gestora, iniciando pela importância e ação de buscar conhecer e conviver com a criança, a fim de identificar seus gostos, preferências, dificuldades, habilidades, dentre outros, propiciando assim um vínculo maior e facilidade na elaboração de atividades, recursos e metodologias com base nesses fatores. Partindo dessa ideia, o uso de material adaptado não é feito para o aluno com TEA, em que relatam a não necessidade, porém frisam a importância de confeccionar para casos específicos de uma forma que aproxime a criança com TEA do assunto ministrado, de forma mais simples. Ademais, adiciona-se a importância do ambiente alfabetizador, constituído por uma sala de aula que estimule os alunos por meio de sua organização. Por fim, ressalta-se a importância e busca por novidades que contemplem a amplitude do TEA, haja vista os constantes estudos para evidenciarem as

características de tais transtornos, necessitando que profissionais da educação estejam atentos a isso.

Adicionalmente, como um dos pontos cruciais da pesquisa, o conhecimento das participantes a respeito da Psicogênese da Leitura e Escrita, qual apresentou-se de forma oposta, pois maioria desconhece tal abordagem. Tal situação, provoca preocupação e uma nova proposta de estudo que seria entender e conhecer as propostas curriculares dos cursos de Licenciaturas, em específico, de Pedagogia, os quais não trazem a ampla diversidade de métodos e abordagens de ensino, dentre elas a teoria.

Seguindo essa lógica, a proposta da teoria é apresentar a profissionais da educação, em especial, os alfabetizadores a terem uma nova perspectiva do ato de alfabetizar uma criança, no qual vai além da transmissão de normas e preceitos do sistema de escrita alfabética. Em contraste, sugere a mudança de foco do objeto para o sujeito que o estuda, em conhecer a criança antes de qualquer intervenção é imprescindível para que ocorra um processo gradativo na aquisição da leitura e escrita, assim como, de outras habilidades individuais e coletivas. Em suma, os princípios da teoria fazem grandes contribuições para a sala de aula, fazendo com que o professor compreenda melhor o passo a passo que uma criança percorre para ser alfabetizada, como também, reflete sobre seu trabalho pedagógico.

Conforme isso, ao direcionar a compreensão das contribuições da teoria da Psicogênese da leitura e escrita como alternativa de orientação para professores trabalharem com crianças com TEA, as ações e mediações são as mesmas. Primeiramente, por incentivar o docente a buscar conhecer a criança, suas condições, habilidades e conhecimentos prévios, para assim ao realizar as atividades saber até onde e como problematizar as questões, objetivando sempre estimulá-la. Adicionalmente, a constante avaliação diagnóstica ajuda o professor identificar suas aquisições e ritmo individual para aprimorar hipóteses e conhecimentos, em específico, ler e escrever. Portanto, essa proposta contribui para o processo de alfabetização de crianças com TEA seja realmente concretizado, mesmo que seja lento, mas capacita-o a desencadear outras habilidades além de ler e escrever.

Em suma, acreditamos que a pesquisa traz uma temática e proposta a ser pensada para pôr em prática como a aplicação da Teoria da Psicogênese da Leitura e Escrita sendo aliada para trabalhar com crianças com TEA. Assim, fornece informações a professores em atuação, em específico, no ciclo da Alfabetização, como também, estudantes de Pedagogia a aguçar seu interesse sobre a temática e aderir em sua prática em sala de aula. Além disso, o estudo é uma tentativa dentre outras apresentar fatores que podem contribuir na plena concretização da Alfabetização de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dayana. Autismo e educação: o processo inclusivo do aluno autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Pitágoras, Ipatinga, 2020.

ASSOCIATION, American Psychiatric. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução: Aristides Volpato Cordioli. et al. 5. ed. Estados Unidos: Artmed, 2013. 992 p. Título original: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. 5. ed. São Paulo: Ática, 1993.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. 2. ed. Porto Alegre, Artmed: 2007.

BARRETO, Mayra Ferreiro. Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 2, p. 45-56, abr. 2021. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/353593401_Alfabetizacao_e_letramento_de_alunos_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_TEA#:~:text=Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento%20de%20alunos%20com%20Transtorno,July%202021.%20*%20Revista%20Amor%20Mundi%20\(4\):45%2D56](https://www.researchgate.net/publication/353593401_Alfabetizacao_e_letramento_de_alunos_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_TEA#:~:text=Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento%20de%20alunos%20com%20Transtorno,July%202021.%20*%20Revista%20Amor%20Mundi%20(4):45%2D56). Acesso em: 24 jan. 2025

BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). In: MACHADO, Adriana Marcondes, et al. (Org.) **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017. p. 135-148. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/09-20830/>. Acesso em: 9 jan. 2025

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de letramento e processos de alfabetização. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. p. 10-47

BEZERRA, Maria Aparecida Dantas. SILVA, Joelma Santana Reis da. FARIAS, Diego de Sousa. Prática pedagógica : na inclusão da psicomotricidade da Psicogênese da língua escrita. Passira, p.9, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA110_ID_20082021123945.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2509701-monteiro>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília : Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 mar. 2025

BRASIL, Ministério de Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2016. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 9 jan. 2025

Centers for Disease Control and Prevention. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *Surveillance Summaries*, Estados Unidos, ano 2023, v. 72, n. 2, 24 mar. 2023. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, p. 1-20. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/pdfs/ss7202a1-H.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

COSTA, Aline Fernandes; OLIVEIRA, Leuda Evangelista de; SIEMS, Maria Edith Romano. Transtorno do espectro autista e alfabetização. **Revista Brasileira de Educação Básica**. Belo Horizonte - online, Vol. 4, Número Especial Educação Especial, 2021. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2021/03/25/transtorno-do-espectro-autista-e-alfabetizacao/> . Acesso em: 8 out. 2024.

COSTA, Rafaela Virgínia Correia da Silva; CÉSAR, Rozevania Valadares de Meneses; BISPO, Margarida Maria Araújo. Métodos de alfabetização: concepções e desafios. In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 12, 2021, Aracajú. *Anais do 12 ENFOPE*, Aracajú, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/anacl/Downloads/ojsadmin,+15396%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/anacl/Downloads/ojsadmin,+15396%20(1).pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69, Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

DANTAS, José Aclécio; DANTAS, Lilian Karla de Lima Souza. Programa “Educar pra Valer” na rede municipal de educação em João Pessoa: primeiras impressões. *In: Congresso Nacional de Educação*, 6, 2019, João Pessoa. Anais do VI CONEDU, João Pessoa: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62237>. Acesso em: 9 dez. 2024.

ESTADOS UNIDOS. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 09 de dezembro de 1975. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Estados Unidos. 09 dez. 1975.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. 1. ed. Editora Penso, 1999.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização: Um desafio novo para um novo tempo**. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 168

FRANÇA, Milena Genuíno; OLIVEIRA, Beatriz Lima de; OLIVEIRA, Kalina de França. O cuidador escolar como agente de inclusão. *In: Congresso Nacional de Educação*, 7, 2020, Maceió. Anais do VII CONEDU, Maceió: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID5671_30082020231124.pdf . Acesso em: 21 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

GIUBERTTI, Adriana Maria. A Formação de Professores em Psicogênese da Linguagem Escrita. (s.d). Disponível em: https://www3.mte.gov.br/observatorio/formacao_professores_psicogenes_linguagem_escrita.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. In.: GROSSI, Esther Pillar. Didática da alfabetização. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. Didático do nível silábico. 1. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021. 209p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Brasília, DF: IBGE, 2022.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. In.: Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.

LIMA, Stéfanie Melo. LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. São Paulo, p.269-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/>. Acesso em: 8 out. 2024.

LIMA, Eciône Félix de; As contribuições da Psicogênese da língua escrita para a compreensão do processo de alfabetização. In: Congresso Nacional de Educação, 7, 2020, Maceió. Anais do VII CONEDU, Maceió: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID1593_09032020210340.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial , Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos , 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/0c92b186-4746-4c6c-afc8-a9c5b0146ffb/content>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. (org.). Caderno de formação: Formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 192 p. v.2. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. *In: Universidade Estadual Paulista. (org.). Caderno de formação: Formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 192 p. v.2. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf*. Acesso em: 22 fev. 2025.

MIRANDA, Beatriz de Melo, et al. Desafios no processo de ensino/aprendizagem na alfabetização de uma criança com TEA. *In: Congresso Nacional de Educação, 6, 2019, João Pessoa. Anais do VI CONEDU, João Pessoa: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/59825*. Acesso em: 9 jan. 2025.

MONTALVÃO, Deborah Christina Pereira. FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. Desafio na alfabetização de crianças com TEA. Goiás, 2021. p. 1-12. Disponível em: <https://rincon061.org/bitstream/aee/18159/1/TC2%20Debora%20Montalvao.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

OLIVEIRA, Maria Rafaela de. et al. As contribuições da teoria piagetiana para o processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1040_3bbe862464859de050561c8cd0efa617.pdf . Acesso em: 9 jan. 2025.

OSPEDAL, Jady da Silva. Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista. 2022. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Anhanguera, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/49852/1/JADY+DA+SILVA+OS PEDAL.pdf>. acesso em: 27 fev. 2025.

PEROTTI, Ivane Lauriete. O transtorno do espectro do autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na alfabetização. **Percorso Acadêmico**. Belo Horizonte, v. 6, n. 12, jul./dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/P.2236-0603.2016v6n12p353/11261> . Acesso em: 9 jan. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 271 p. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

QUEIROZ, Schirlene Maria de Andrade; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. Mediação docente na alfabetização do aluno com tea: um olhar sobre as estratégias pedagógicas na produção de texto escrito. Recife, 2018. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/QUEIROZ_+FERREIRA+-+2018.2.pdf/f636d050-288c-428c-b0c3-be58432fe5b5. Acesso em: 10 jan. 2025.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 272 p.

SANTOS, Ana Paula Silva; CANEN, Ana. Avaliação Escolar Para a Aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 53-70, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/208/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Alexsandra Ramos da; BARROS, Juliana Maria; LIMA, Rafaella Asfora Siqueira Campos; ALBUQUERQUE, Ana Claudia Prazeres F. Cavalcanti de. Caminhos para a apropriação do sistema de escrita alfabética de uma criança no transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso. Recife, 2016, p. 26. Disponível em: <https://nti.ufpe.br/documents/39399/2404382/SILVA%3B+BARROS%3B+LIMA%3B+ALBUQUERQUE+-+2016.2.pdf/e2ab3c78-188d-4c9f-8644-40bd05eea82f>. Acesso em: 1 set. 2024

SILVA, Antonia Rosemeire Guedes da; FERREIRA, Luis Carlos. Desafios da prática docente na alfabetização de crianças com autismo. *In: Congresso Nacional de Educação*, 9, 2022, Ceará. Anais do IX CONEDU, Ceará: Realize Editora, 2022. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID10055_TB1317_10122023215052.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

SILVA, Franciele Adriana da; FARAGO, Alessandra Corrêa. Psicogênese da língua escrita: contribuições e equívocos. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 3, p. 146-163, 2016. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104525.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SILVA, Ivone Teodoro da; FERREIRA, Joelma Belarmino Vieira. Concepções e práticas no processo avaliativo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Cariacica, 2017. p. 1-17. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/concepcoes-e-praticas-no-processo-avaliativo-da-alfabetizacao-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025

SILVA, Juan Carlos da; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Programa Educar pra Valer (EPV) e a nova gestão pública na rede municipal de ensino de João Pessoa. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 2023, João Pessoa. Anais do IX CONEDU, João Pessoa: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/105426>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. Minas Gerais: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 128p.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa Científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, Monte Claros, v. 1, n.3, p. 168-180, jan/dez. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/download/314/348>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SOUZA, Marcia Daniella Neres de; **Métodos de como alfabetizar a criança com transtorno do espectro autista**. 2018. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Nossa Senhora Aparecida, Aparecida de Goiana, 2018. Disponível em: <http://fanap.br/repositorio/172.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**. Ijuí, vol. 1, n. 2, julho-dezembro, 2003, p. 177-201. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75210209>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Farias de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 16, p. 237-246, dez. 2012
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CN8JBpBvHNF5YGnzPVkqQRh/?format=pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- 1- Como é a organização da escola?
- 2- Como é a organização da sala ? (integrantes)
- 3- Como é o ambiente alfabetizador ? (materiais)
- 4- Há crianças com TEA? Se sim, há cuidador (sua formação)?
- 5- Como funciona a rotina da sala?
- 6- Qual a relação professora-aluno-(cuidadora)?
- 7- Quais os materiais utilizados durante as aulas?
- 8- Qual o plano de aula ? Há plano adaptado ?
- 9- A professora considera os conhecimentos prévios dos alunos?
- 10- A professora considera o nível de compreensão/ aprendizagem do aluno?
- 11- Há indícios do uso dos princípios da Psicogênese na ação pedagógica?
- 12- Qual a metodologia da professora ?
- 13- Qual o nível de suporte da criança com TEA?
- 14- Quais as habilidades da criança com TEA?
- 15- Qual é a desenvoltura da criança com TEA, durante as aulas ?
- 16- Qual o nível de compreensão alfabética que a criança com TEA se encontra?

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**(GESTORA:)**

Nome:

Formação:

Função:

Tempo de atuação no cargo/área:

Tempo de atuação nessa escola:

1-Quais os desafios enfrentados (com base em sua função ou concepção) no processo de alfabetização de crianças com TEA?

2- Quais as estratégias usaria/usa para facilitar o processo de alfabetização de crianças com TEA?

3- Conhece a Psicogênese ? Caso possível, justifique.

4- Estudou sobre a Psicogênese durante a sua graduação?

5- O que a gestão em sua função age para promover a alfabetização de crianças com TEA?

6- A criança com TEA (sujeito alvo da pesquisa), ingressou na instituição alfabetizado? Relate a situação

7- Houve desafios ou facilidade para o processo de ensino/alfabetização?

8- O que a gestão promove na instituição em prol da alfabetização de crianças com TEA? E em específico com a criança-participante ?

9- Em planejamentos e reuniões pedagógicas, há a discussão referente à Psicogênese ?

10 - Você já participou de formações continuadas que abordaram a Psicogênese da leitura e escrita?

11- Você utiliza/utilizou a psicogênese em sala de aula ? (Apresentou em reuniões pedagógicas como uma nova proposta)

12- Conhecendo bem a criança com TEA (sujeito alvo da pesquisa), você o considera Alfabetizado? Considera-o Letrado?

13- Quais as contribuições da Psicogênese para a alfabetização de crianças com TEA?

(PROFESSORA A)

Nome:

Formação:

Função:

Tempo de atuação no cargo/área:

Tempo de atuação nessa escola:

1- Como ocorre a organização do planejamento? (Possibilidade de observar um e horário de aulas)

2- O que é essa “Fluência” trabalhada em sala? O que se trata esse nível ? Como é estabelecido isso?

3- Relate o desempenho e aprendizagem da criança com TEA, na questão da escrita e leitura, desde o início do ano até hoje.

4- Houve alguma situação que a criança apresentou dificuldades em comandos ? Leitura ou escrita? Nesse caso, qual a sua intervenção?

5- Quais os desafios enfrentados (com base em sua função ou concepção) no processo de alfabetização de crianças com TEA? Isso ocorreu com a criança (alvo da pesquisa)?

6- Quais as estratégias usa para facilitar o processo de alfabetização de crianças com TEA?

7- Houve desafios ou facilidade para o processo de ensino/alfabetização?

8- Qual/Quais métodos de alfabetização você usa em sala de aula? Utilizou algum diferente com a criança com TEA?

9- Você estudou sobre a Psicogênese durante a sua graduação?

10- Conhece a Psicogênese ? Caso possível, justifique.

11- Em planejamentos e reuniões pedagógicas, há a discussão referente à Psicogênese ?

12 - Você já participou de formações continuadas que abordaram a Psicogênese da leitura e escrita?

13- Você utiliza/utilizou a psicogênese em sala de aula ? Já apresentou em reuniões pedagógicas como uma nova proposta)

14- O que a gestão promove na instituição em prol da alfabetização de crianças com TEA?

15- Em planejamentos e reuniões pedagógicas, há a discussão referente à Psicogênese ?

16 - Você já participou de formações continuadas que abordaram a Psicogênese da leitura e escrita?

17- Quais as contribuições da Psicogênese para a alfabetização de crianças com TEA?

18- Conhecendo bem a criança com TEA (sujeito alvo da pesquisa), você o considera Alfabetizado? Considera-o Letrado?

(PROFESSORAS B e C):

Nome:

Formação:

Função:

Tempo de atuação no cargo/área:

Tempo de atuação nessa escola:

1- A criança com TEA (sujeito alvo da pesquisa), ingressou na instituição alfabetizado? Relate a situação

2- Houve desafios ou facilidade para o processo de ensino/alfabetização?

3- Você utilizou material adaptado com a criança com TEA?

4- Qual método de alfabetização você utilizou com a criança com TEA?

5- Relate o desempenho e aprendizagem da criança com TEA, na questão da escrita e leitura, considerando o ano inteiro.

6-Quais as estratégias usou para facilitar o processo de alfabetização da criança com TEA?

7- Você estudou sobre a Psicogênese durante a sua graduação?

8- Conhece a Psicogênese ? Caso possível, justifique.

9- Em planejamentos e reuniões pedagógicas, há a discussão referente à Psicogênese ?

10 - Você já participou de formações continuadas que abordaram a Psicogênese da leitura e escrita?

11- Você utiliza/utilizou a psicogênese em sala de aula ? Já apresentou em reuniões pedagógicas como uma nova proposta)

12- Em planejamentos e reuniões pedagógicas, há a discussão referente à Psicogênese ?

13- Você já participou de formações continuadas que abordaram a Psicogênese da leitura e escrita?

14- Quais as contribuições da Psicogênese para a alfabetização de crianças com TEA?

15- O que a gestão realiza na instituição em prol da alfabetização de crianças com TEA?

16- Conhecendo bem a criança com TEA (sujeito alvo da pesquisa), você o considera Alfabetizado? Considera-o Letrado?

(CUIDADORA):

Nome:

Formação:

Função:

Tempo de atuação no cargo/área:

Tempo de atuação nessa escola:

- 1- Descreva como considera o desempenho e aprendizagem da criança com TEA durante todo o ano.
- 2- O que faz para sanar as dúvidas/dificuldades da criança com TEA ?
- 3- Realiza atividades extras com a criança com TEA ?
- 4- Quais os meios você acha que a professora utiliza para alfabetizar?
- 5- Houve alguma situação que a criança apresentou dificuldades em comandos ? Leitura ou escrita? Nesse caso, qual a sua intervenção?
- 6- Você acha que houve desafios ou facilidade para o processo de ensino/alfabetização?
- 7- Conhecendo bem a criança com TEA (sujeito alvo da pesquisa), você o considera Alfabetizado? Considera-o Letrado?
- 8- Sabe o que é psicogênese ?