



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Silviara Cristofolletti Camacho de Souza

Asunción - Paraguay
2025

Silviara Cristofolletti Camacho de Souza

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Tesis presentada al Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción, como requisito parcial para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ortíz Jiménez

**Asunción - Paraguay
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Silviara Cristofolletti Camacho de Souza

Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2025.

Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación: 218 pp.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ortíz Jiménez

Lista de Referencias: p. 150 (ubicación del listado de referencias).

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA)
2. Educação Inclusiva
3. Alfabetização

Silviara Cristofolletti Camacho de Souza

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en fecha /_____/_____/ para la obtención del título
Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

**Asunción - Paraguay
2025**

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese a todos os educadores que se esforçam diariamente pela inclusão das pessoas com TEA, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem como grande desafio para inserí-los na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois Sua bondade e graça é a base de minha gratidão e felicidade!

A minha família, pelo apoio para continuar minha jornada acadêmica.

Aos educadores da Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” e da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP que contribuíram e tornaram possível esta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Ciências de Educação da UAA, pelos ricos conhecimentos compartilhados e pelos momentos de aprendizagem.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luis Ortíz Jiménez, por todo o aprendizado e por me ajudar a conduzir esta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente me apoiaram e colaboraram neste Programa de Doutorado.

“Pois Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre! Amém.” (Romanos 11: 36)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
RESUMEM	xiv
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ABORDAGENS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FOCO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	8
1.1 Alfabetização e o letramento de alunos com o transtorno do espectro do autismo e seus desafios	9
1.2 Desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças com TEA	16
1.2.1 Características Cognitivas no TEA: Impactos na Alfabetização e Pensamento Concreto	20
1.2.2 Dificuldades de Linguagem e Comunicação: Impactos no Desenvolvimento da Fala e no Processo de Alfabetização	25
1.3 Métodos e estratégias de ensino inclusivas para crianças com TEA	27
1.4 Tecnologia e multiletramentos como ferramentas de inclusão e alfabetização	33
1.4.1 Tecnologias Assistivas na Alfabetização de Alunos com TEA: Dispositivos e Ferramentas como Facilitadores no Processo Educacional	36
1.4.2 Inovação na Aprendizagem: Tecnologias para a Melhoria na Alfabetização de Crianças com Autismo	39
1.5 Alfabetização como Instrumento de Inclusão Social para Crianças com TEA	40
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	49
2.1 Justificativa da investigação	49
2.2 Problema da investigação	50
2.3 Objetivos da pesquisa	52
2.3.1 Objetivo Geral	52
2.3.2 Objetivos Específicos	52
2.4 Desenho, tipo e enfoque da pesquisa	52
2.5 Desenho metodológico	53
2.6 Contexto espacial e socioambiental da pesquisa	55
2.7 População e amostra	57
2.8 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	59
2.8.1 Validação do Instrumento	65
2.9 Procedimentos para coleta de dados	68
2.10 Ética da pesquisa	70
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
3.1 Objetivo 1: Identificar as características do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA	74

3.1.1 Triangulação de Informações	83
3.1.1.1 Entrevista	83
3.1.1.2 Observação	84
3.1.1.3 Síntese da Triangulação de Informações	85
3.1.2 Resumo do Objetivo 1	86
3.2 Objetivo 2: Analisar as contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA	88
3.2.1 Triangulação de Informações	94
3.2.1.1 Questionário	94
3.2.1.2 Análise Documental do PDI	94
3.2.1.3 Síntese da Triangulação de Informações	95
3.2.2 Resumo do Objetivo 2	96
3.3 Objetivo 3: Investigar as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA	96
3.3.1 Triangulação de Informações	97
3.3.1.1 Entrevista	98
3.3.1.2 Questionário	98
3.3.1.3 Síntese da Triangulação de Informações	102
3.3.2 Resumo do Objetivo 3	102
3.4 Objetivo 4: Examinar como a escola e a família devem se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA	103
3.4.1 Triangulação de Informações	108
3.4.1.1 Entrevista	108
3.4.1.2 Questionário	111
3.4.1.3 Síntese da Triangulação de Informações	112
3.4.2 Resumo do Objetivo 4	113
3.5 Entrevistas com a Coordenadoria de Educação Especial	114
3.6 Questionários com os docentes alfabetizadores	123
CONCLUSÕES	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
APÊNDICES	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Triangulação dos dados da pesquisa	63
Figura 2 - Percursos da triangulação na validação da pesquisa	68
Figura 3 - Escola Municipal "Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho"	74
Figura 4 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais	77
Figura 5 - Atendimento pela Professora de AEE	77
Figura 6 - Atendimentos em sala de aula regular.....	78
Figura 7 - Sala de Recursos Multifuncionais	79
Figura 8 - Atividades dirigidas em sala de aula	80
Figura 9 - Atividade artística após atividade dirigida	81
Figura 10 - Atividades de recreação, leitura e escrita	81
Figura 11 - Questão nº 2 (formação acadêmica / escolaridade).....	125
Figura 12 - Questão nº 5 (anos de atuação como professor).....	125
Figura 13 - Questão nº 6 (anos de atuação como alfabetizador).....	126
Figura 14 - Questão nº 8 (preparo obtido com a formação pedagógica).....	127
Figura 15 - Questão nº 9 (acesso igualitário à educação)	128
Figura 16 - Questão nº 10 (participação plena).....	128
Figura 17 - Questão nº 11 (diversidade, a equidade e o respeito).....	129
Figura 18 - Questão nº 12 (colaboração entre a escola e família).....	129
Figura 19 - Questão nº 13 (adaptação de currículos e materiais didáticos)	130
Figura 20 - Questão nº 14 (treinamentos e capacitações)	130
Figura 21 - Questão nº 15 (atendimento às necessidades específicas).....	131
Figura 22 - Questão nº 16 (Plano de Desenvolvimento Individual – PDI).....	132
Figura 23 - Questão nº 17 (equipe pedagógica x alfabetização)	132
Figura 24 - Questão nº 18 (frequência de atendimento do Professor AEE).....	133
Figura 25 - Questão nº 19 (participação da família na alfabetização)	134
Figura 26 - Questão nº 20 (frequência de atuação da família na alfabetização)	134
Figura 27 - Questão nº 21 (interação: equipe pedagógica x família).....	135
Figura 28 - Questão nº 22 (interação: Professor AEE x família).....	135
Figura 29 - Questão nº 23 (existe PDI para cada aluno com TEA)	136
Figura 30 - Questão nº 24 (Agente de Apoio x Aluno com TEA).....	136
Figura 31 - Questão nº 25 (Teorias/Metodologias de alfabetização de autistas)	137

Figura 32 - Questão nº 26 (Métodos de alfabetização mais relevantes)	137
Figura 33 - PDI: Identificação e Dados Familiares.....	175
Figura 34 - PDI: Dados Familiares e Informações Gerais	176
Figura 35- PDI: Informações Gerais e Informação Escolar.....	177
Figura 36- PDI: Informação Escolar e Ações Necessidades Especiais (Escola)	178
Figura 37- PDI: Ações Necessidades Especiais (Sala de Aula).....	179
Figura 38- PDI: Ações Necessidades Especiais (Agente Educacional).....	180
Figura 39- PDI: Ações Necessidades Especiais (Família).....	181
Figura 40- PDI: Ações Necessidades Especiais (Saúde)	182
Figura 41- PDI: Organização do AEE	183
Figura 42- PDI: Organização do AEE	184
Figura 43- PDI: Organização do AEE	185
Figura 44- PDI: Organização do AEE	186
Figura 45- PDI: Organização do AEE	187
Figura 46- PDI: Currículo (Língua Portuguesa)	188
Figura 47- PDI: Currículo (Língua Portuguesa)	189
Figura 48- PDI: Currículo (Matemática)	190
Figura 49- PDI: Currículo (Matemática)	191
Figura 50- PDI: Currículo (Artes).....	192
Figura 51- PDI: Currículo (Educação Física)	193
Figura 52- PDI: Currículo (Educação Física)	194
Figura 53- PDI: Currículo (Projeto de Leitura)	195
Figura 54- PDI: Currículo (Projeto de Leitura)	196
Figura 55- PDI: Currículo (Projeto de Leitura)	197
Figura 56- PDI: Orientações	198
Figura 57- PDI: Orientações	199
Figura 58- PDI: Orientações e Avaliação	200
Figura 59- PDI: Assinaturas.....	201
Figura 60- PDI: Assinaturas.....	202

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Objetivos x Instrumentos x Participantes	58
Tabela 2- Objetivos da Pesquisa x Instrumentos de Coleta de Dados	64
Tabela 3 - Público participante da pesquisa (Questionário).....	124

LISTA DE ABREVIATURAS

- AMA** – Associação de Amigos Autistas
- APA** – *American Psychiatric Association*
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DSM** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OPAS** – Organização Pan-Americana da Saúde
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- RME-RC** – Rede Municipal de Educação de Rio Claro/SP
- SME-RC** – Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDHA** – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- TEACCH** - Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos
- TGD** – Transtornos Globais do Desenvolvimento
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura

RESUMEM

La educación inclusiva, prevista por la Constitución Federal y por la Ley Brasileña de Inclusión, busca garantizar a todos los niños el derecho a una educación de calidad. Sin embargo, existen desafíos en la implementación de esta política, especialmente para los niños con TEA, cuyas necesidades específicas requieren adaptaciones pedagógicas. Para la construcción de esta investigación a nivel teórico, nos concentramos en: American Psychiatric Association (2013), Costa (2023), Fernandes (2020), Ferreira & Almeida (2023), Gikovate et al. (2020), Lemos & Ferreira (2022), Lima & Ferreira (2022), Lima & Silva (2023), Magalhães et al. (2020), Mantoan (2003), Martins et al. (2023), Matos & Silva (2024), Medeiros et al. (2024), Mendes (2002), Nogueira et al. (2022), OPAS (2023), Pereira & Martins (2022), Piaget (1973), Rodrigues et al. (2022), Salamanca (1994), Santos & Oliveira (2021), Sena (2020), Silva & Moreira (2022), Soares (2004)(2016)(2020), Souza et al. (2023), Tachinardi (2020), Vygotsky (1993), la Ley n° 13.146/15 - Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad, y otros autores no menos relevantes. El objetivo de este estudio fue analizar la relevancia de la educación inclusiva en el proceso de alfabetización de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en aulas de 1° y 2° grado de la educación primaria de escuela pública municipal, investigando el proceso de aprendizaje y las prácticas pedagógicas más efectivas para la alfabetización de niños con TEA. Para ello, se utilizó una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo, teniendo como lugar de estudio la Ciudad de Rio Claro, en el locus de investigación la Escuela Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” y la Red Pública Municipal de Educación. Se aplicó un cuestionario estructurado a 153 (ciento cincuenta y tres) maestros alfabetizadores, se realizaron entrevistas estructuradas con 02 (dos) profesionales de la Coordinación de Educación Especial, y se llevó a cabo una observación no participante en 3 (tres) clases de 1° y 2° años de la educación primaria. Además, también se utilizó el análisis documental de los Planes de Desarrollo Individual de los estudiantes con TEA observados. Se concluyó que las prácticas pedagógicas más efectivas para la enseñanza de la lectura y escritura de niños con TEA son aquellas adaptadas que promueven una enseñanza directa, sistemática y estructurada, con el profesor desempeñando un papel central en este proceso. Los resultados de la investigación indican que, aunque ha habido avances en las políticas de inclusión en Brasil, aún existen obstáculos significativos, especialmente en las escuelas públicas, relacionados con la formación docente y la adaptación curricular. Además, la escuela debe ser un entorno acogedor, donde todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades, tengan acceso a oportunidades educativas que promuevan la ciudadanía y el desarrollo integral. Por último, se concluye que el éxito de la alfabetización de estudiantes con TEA depende de un compromiso colectivo entre la escuela, la familia y las políticas públicas, para garantizar que el entorno educativo sea accesible, inclusivo y eficaz, proporcionando a estos alumnos las condiciones necesarias para su pleno desarrollo cognitivo y social.

Palabras clave: trastorno del espectro autista (TEA), educación inclusiva, alfabetización de niños con TEA.

RESUMO

A educação inclusiva, prevista pela Constituição Federal (CF) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), visa assegurar a todas as crianças o direito à educação de qualidade. No entanto, há desafios na implementação dessa política, especialmente para crianças com TEA, cujas necessidades específicas exigem adaptações pedagógicas. Para a construção desta pesquisa em nível teórico nos concentramos em: American Psychiatric Association (2013), Costa (2023), Fernandes (2020), Ferreira & Almeida (2023), Gikovate et al. (2020), Lemos & Ferreira (2022), Lima & Ferreira (2022), Lima & Silva (2023), Magalhães et al. (2020), Mantoan (2003), Martins et al. (2023), Matos & Silva (2024), Medeiros et al. (2024), Mendes (2002), Nogueira et al. (2022), OPAS (2023), Pereira & Martins (2022), Piaget (1973), Rodrigues et al. (2022), Salamanca (1994), Santos & Oliveira (2021), Sena (2020), Silva & Moreira (2022), Soares (2004)(2016)(2020), Souza et al. (2023), Tachinardi (2020), Vygotsky (1993), a Lei nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e outros autores não menos relevantes. Objetivou-se com este estudo analisar a relevância da educação inclusiva no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em salas de 1º e 2º do Ensino Fundamental 1 de escola pública municipal, investigando o processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas mais efetivas para alfabetização de crianças com TEA. Para tanto, utilizou-se a pesquisa do tipo descritiva com enfoque qualitativo de pesquisa tendo como lugar de estudo a Cidade de Rio Claro no lócus de Pesquisa a Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” e a Rede Pública Municipal de Educação. Aplicou-se questionário estruturado a 153 (cento e cinquenta e três) professores alfabetizadores, entrevista estruturada com 02 (dois) profissionais da Coordenadoria de Educação Especial e realizou-se observação não participante em 3 (três) turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1. Além disso, utilizou-se também a análise documental dos Planos de Desenvolvimento Individual dos alunos com TEA observados. Concluiu-se que as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA são aquelas adaptadas que promovem o ensino de forma direta, sistemática e estruturada, tendo o professor papel central neste processo. Os resultados da pesquisa indicam que, embora tenha havido avanços nas políticas de inclusão no Brasil, ainda existem obstáculos significativos, especialmente nas escolas públicas, relacionados à formação docente e à adaptação curricular. Além disso, a escola deve ser um ambiente acolhedor, onde todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a oportunidades educacionais que promovam a cidadania e o desenvolvimento integral. Por fim, conclui-se que o sucesso da alfabetização de alunos com TEA depende de um compromisso coletivo entre escola, família e políticas públicas, para garantir que o ambiente educacional seja acessível, inclusivo e eficaz, proporcionando a esses alunos as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento cognitivo e social.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista (TEA), educação inclusiva, alfabetização de crianças com TEA.

ABSTRACT

Inclusive education, as established by the Federal Constitution and the Brazilian Inclusion Law, aims to ensure all children the right to quality education. However, there are challenges in implementing this policy, especially for children with ASD, whose specific needs require pedagogical adaptations. For the construction of this research at the theoretical level, we focused on: American Psychiatric Association (2013), Costa (2023), Fernandes (2020), Ferreira & Almeida (2023), Gikovate et al. (2020), Lemos & Ferreira (2022), Lima & Ferreira (2022), Lima & Silva (2023), Magalhães et al. (2020), Mantoan (2003), Martins et al. (2023), Matos & Silva (2024), Medeiros et al. (2024), Mendes (2002), Nogueira et al. (2022), OPAS (2023), Pereira & Martins (2022), Piaget (1973), Rodrigues et al. (2022), Salamanca (1994), Santos & Oliveira (2021), Sena (2020), Silva & Moreira (2022), Soares (2004)(2016)(2020), Souza et al. (2023), Tachinardi (2020), Vygotsky (1993), Law No. 13.146/15 - Brazilian Inclusion Law for Persons with Disabilities, and other equally relevant authors. The objective of this study was to analyze the relevance of inclusive education in the literacy process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in 1st and 2nd grade classrooms of municipal public elementary school, investigating the learning process and the most effective pedagogical practices for the literacy of children with ASD. To this end, descriptive research with a qualitative focus was used, with the study site being the city of Rio Claro, and the research locus being the Municipal School “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” and the Municipal Public Education Network. A structured questionnaire was applied to 153 (one hundred and fifty-three) literacy teachers, a structured interview with two professionals from the Special Education Coordination was conducted, and non-participant observation was carried out in three 1st and 2nd grade classes of elementary school. In addition, documentary analysis of the Individual Development Plans of students with ASD observed was also used. It was concluded that the most effective pedagogical practices for teaching reading and writing to children with ASD are those adapted to promote direct, systematic, and structured teaching, with the teacher playing a central role in this process. The research results indicate that, although there have been advances in inclusion policies in Brazil, there are still significant obstacles, especially in public schools, related to teacher training and curriculum adaptation. Furthermore, the school must be a welcoming environment where all students, regardless of their particularities, have access to educational opportunities that promote citizenship and holistic development. Finally, it is concluded that the success of literacy for students with ASD depends on a collective commitment between the school, family, and public policies, to ensure that the educational environment is accessible, inclusive, and effective, providing these students with the necessary conditions for their full cognitive and social development.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), inclusive education, literacy of children with ASD

INTRODUÇÃO

A escolha do tema "Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)" para o desenvolvimento desta tese nasceu de uma profunda reflexão sobre a realidade educacional das crianças com TEA e o papel fundamental que a educação inclusiva desempenha em suas vidas. Como educadora, presenciei os desafios que essas crianças enfrentam no processo de alfabetização e senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos para contribuir de maneira mais eficaz para sua inclusão e sucesso acadêmico.

A motivação para este trabalho também se alicerça na compreensão de que a educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma prática que precisa ser efetivamente implementada para que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam desenvolver seu pleno potencial. A partir dessa perspectiva, me vi desafiada a investigar e entender as metodologias de ensino que realmente funcionam na alfabetização de crianças com TEA, buscando integrar teoria e prática em um contexto educacional que promova a igualdade de oportunidades.

Esse estudo encontra respaldo nas ideias de Lev Vygotsky, que enfatiza a importância do contexto social e da interação na aprendizagem. Vygotsky (1993) argumenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da mediação social, onde a interação com o meio e com os outros desempenha um papel crucial na construção do conhecimento. Aplicando essa teoria ao contexto da educação inclusiva, acreditamos que as crianças com TEA necessitam de abordagens pedagógicas que respeitem suas necessidades individuais, mas que também as integrem no ambiente social da escola, permitindo-lhes construir conhecimentos de forma significativa.

Assim, este trabalho visa não apenas explorar as metodologias mais adequadas para a alfabetização de crianças com TEA, mas também contribuir para uma prática educacional mais inclusiva, que valorize e respeite a diversidade, e que se inspire nas teorias de Vygotsky (1993) para promover um desenvolvimento integral e igualitário para todos os estudantes.

A educação inclusiva representa um avanço significativo no campo educacional, uma vez que busca assegurar a participação e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas particularidades e necessidades. Dentre os muitos grupos que se beneficiam dessa abordagem, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) merecem destaque. O processo de alfabetização dessas crianças apresenta desafios únicos, demandando práticas pedagógicas específicas e uma colaboração efetiva entre escola e família. Neste

contexto, é imperativo refletir sobre a importância da inclusão educacional e as estratégias mais eficazes para a alfabetização de crianças com TEA.

Durante os anos 90, o autismo era mal compreendido e frequentemente estigmatizado pela sociedade. A percepção popular sobre o transtorno era baseada em estereótipos negativos e falta de informação. Muitos acreditavam que o autismo era uma forma rara de deficiência mental, vinculada a comportamentos estranhos e isolados, sem explorar a diversidade do espectro autista. Essa falta de entendimento levava à exclusão e marginalização de pessoas com autismo, que eram muitas vezes afastadas do convívio social e educacional.

Os meios de comunicação e a cultura dos anos 90 também influenciaram a visão pública do autismo. Filmes e programas de TV, como “Rain Man”, que apresentavam personagens autistas, contribuíram para aumentar a conscientização, mas frequentemente perpetuavam ideias estereotipadas e limitadas do transtorno. A ênfase em casos extremos de habilidades extraordinárias ou comportamentos incapacitantes não representava a diversidade do espectro autista, criando a ideia de que todos os autistas eram semelhantes aos personagens vistos na mídia.

Nas últimas cinco décadas, estudos epidemiológicos revelaram um aumento na quantidade de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em todo o mundo. Esse crescimento é atribuído a uma maior conscientização sobre o tema e aos avanços na pesquisa, que proporcionaram melhores critérios e tecnologias para o diagnóstico estima-se que no Brasil, aproximadamente 2 milhões de indivíduos vivam com esse transtorno (Brasil, 2014; OPAS, 2023).

Dentro da comunidade de cientistas, as origens do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda não são totalmente esclarecidas, o que mantém um amplo campo de estudo aberto. Vários estudos indicam que o TEA é fruto de uma combinação complexa entre fatores genéticos e ambientais. O DSM-5 (Brasil, 2021) sugere que vários genes podem estar ligados à predisposição para o TEA, enquanto fatores ambientais, como exposição a substâncias tóxicas durante a gravidez, podem também ter influência no desenvolvimento do transtorno. Além disso, descobertas na área da neurociência têm mostrado alterações no desenvolvimento cerebral e nas conexões entre neurônios em pessoas com TEA, sugerindo que essas diferenças neurológicas podem ser cruciais na condição. Contudo, apesar dos avanços, a falta de um consenso claro sobre as causas exatas do TEA continua sendo um desafio para os pesquisadores, ressaltando a importância de estudos mais aprofundados e interdisciplinares para compreender totalmente os mecanismos por trás desse transtorno complexo.

Percebe-se, portanto, que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não possui uma característica única e distintiva, mas sim uma variedade de manifestações possíveis, o que torna a elaboração de uma proposta pedagógica adequada ainda mais complexa e desafiadora (Brasil, 2014). Esta diversidade nas manifestações do TEA implica que não é suficiente apenas conhecer técnicas e métodos de intervenção, é fundamental compreender as diversas características que podem se apresentar, e como cada uma delas impacta o desenvolvimento do aluno. Por exemplo, alguns indivíduos com TEA podem apresentar dificuldades significativas na comunicação verbal, enquanto outros podem ter problemas com a interação social ou comportamentos repetitivos.

A inclusão escolar requer atenção individualizada, adaptando-se às necessidades únicas de cada estudante, a fim de proporcionar as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de cada criança (Lemos et al., 2017). Nesse contexto, o acesso e a permanência de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola exigem a construção de um vínculo entre o professor, o aluno e a família, promovendo uma relação que permita o desenvolvimento de estratégias educacionais que beneficiem tanto a aprendizagem do aluno quanto da turma. Para Soares (2020) o processo de alfabetização e letramento são processos diferentes, mas inseparáveis, “embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes” (p. 10).

Além disso, a intensidade e a combinação dessas características variam de pessoa para pessoa, exigindo abordagens educativas altamente personalizadas. Para atender efetivamente às necessidades educacionais de alunos com TEA, é necessário um conhecimento profundo e específico sobre como essas manifestações influenciam o aprendizado e o desenvolvimento individual de cada estudante. Dessa forma, faz-se necessário que educadores adaptem suas estratégias de ensino para proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, promovendo o progresso acadêmico e pessoal dos alunos com TEA.

Ademais, a complexidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer uma abordagem educacional que vai além da simples adaptação curricular. É necessário que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e, ao mesmo tempo, flexíveis, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem de cada aluno (Souza & Lima, 2022). O docente precisa analisar criticamente diversos aspectos do estudante com TEA, como suas habilidades sensoriais, espaciais, de simbolização, subjetividade, cognição, hiperatividade, estereotípias, socialização, psicomotricidade e afeto, para então desenvolver abordagens pedagógicas eficazes que estimulem a aprendizagem dentro do espectro autista. Além de que, o uso de

tecnologias assistivas e recursos visuais pode ser particularmente útil para facilitar a comunicação e o aprendizado de alunos com TEA, permitindo uma maior participação e engajamento nas atividades escolares (Rodrigues et al., 2022). Desta maneira, percebe-se que uma abordagem educacional para alunos com TEA deve ser holística e adaptativa, considerando a individualidade de cada estudante e proporcionando os suportes necessários para o seu desenvolvimento pleno.

Não existe cura para o transtorno do espectro autista (TEA) porque é uma condição neurológica que requer intervenções psicossociais (Brasil, 2014). Terapia comportamental e treinamentos para familiares e cuidadores são formas eficazes de ajudar a lidar com os desafios de comunicação e comportamento social. Estas intervenções são essenciais para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar do indivíduo com TEA. O início precoce da intervenção é crucial para promover o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas com TEA (Brasil, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma condição neurogênica do desenvolvimento, diagnosticado clinicamente por meio de algum grau de dificuldade na interação social, na comunicação, na linguagem, e por uma variedade de interesses e atividades específicas para o indivíduo, realizadas de forma repetitiva em diferentes intensidades. Essas características se tornam mais evidentes nos primeiros cinco anos de vida, persistindo na adolescência e na vida adulta (Magalhães et al., 2020; Nogueira et al., 2022).

O transtorno do espectro autista também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. Comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotipias motoras simples (p. ex., abanar as mãos, estalar os dedos), uso repetitivo de objetos: p. ex., girar moedas, enfileirar objetos (Brasil, 2021).

O TEA abrange uma ampla gama de manifestações, desde formas leves, onde o indivíduo pode levar uma vida quase normal com algum suporte, até formas graves, onde a pessoa pode necessitar de assistência contínua (Brasil, 2014). As principais áreas afetadas pelo TEA incluem a comunicação verbal e não-verbal, habilidades sociais e comportamentais. Indivíduos com TEA podem apresentar hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como sons, luzes e texturas.

Adicionalmente, o TEA é frequentemente associado a outras condições, como transtornos de ansiedade, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), epilepsia, e dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2021). Essa comorbidade pode complicar ainda mais o diagnóstico e o tratamento, exigindo uma abordagem multidisciplinar. O

diagnóstico precoce e a intervenção são cruciais para melhorar os resultados a longo prazo para indivíduos com TEA. Intervenções terapêuticas, como terapia ocupacional, terapia da fala e programas de intervenção precoce, podem ajudar a desenvolver habilidades sociais, comunicativas e comportamentais.

O entendimento e o tratamento do TEA continuam em evolução, com pesquisas buscando descobrir novas terapias e estratégias de intervenção para apoiar as pessoas que convivem com essa condição (Brasil, 2021). Além dos métodos comportamentais e de treinamento, a terapia ocupacional e a fonoaudiologia são muito importantes. A terapia ocupacional ajuda a melhorar as habilidades motoras e promover autonomia, enquanto a fonoaudiologia trabalha para aprimorar a comunicação verbal e não verbal, fundamentais para a integração social. Isso aliado a conscientização e a aceitação social desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida desses indivíduos, criando um ambiente mais inclusivo e acessível para todos.

A inclusão de alunos com TEA deve ser entendida como um processo contínuo de ajustes e inovações, tanto no âmbito pedagógico quanto na gestão escolar (Ferreira & Almeida, 2023). A criação de uma cultura inclusiva dentro da escola, onde todos os profissionais estejam engajados em promover o desenvolvimento integral de seus alunos, é um dos principais fatores que contribuem para o sucesso da educação inclusiva. A inclusão escolar também é essencial para o desenvolvimento de crianças com TEA. Ambientes inclusivos, com ajustes no currículo e suporte de profissionais especializados, oferecem uma experiência de aprendizado positiva (Lemos et al., 2017). A escola se torna um local onde a criança pode crescer social e academicamente, em um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades específicas. Sendo crucial que as escolas implementem práticas de avaliação contínua para monitorar o progresso dos alunos e ajustar as abordagens pedagógicas conforme necessário.

A colaboração entre professores, especialistas em educação especial, terapeutas e famílias também é essencial para desenvolver e implementar estratégias de ensino que sejam verdadeiramente inclusivas e eficazes (Ferreira & Almeida, 2023). Além disso, especialmente a colaboração entre a família e a escola é fundamental para o sucesso do processo de inclusão desta criança. Pois, o envolvimento familiar permite uma melhor compreensão das necessidades e potencialidades da criança, possibilitando que o professor adapte suas estratégias pedagógicas de forma mais eficaz. Nesse sentido, é importante que haja um diálogo constante entre professores e pais, a fim de ajustar continuamente as práticas educacionais às necessidades do aluno com TEA.

O compromisso de uma educação inclusiva é acolher a diversidade, evitando modelos uniformes que não consideram as realidades dos alunos e suas famílias, o que acaba gerando exclusão e insucesso escolar (Ferreira & Almeida, 2023). Historicamente, pessoas com deficiência tiveram seu acesso à educação negado ou muito limitado. Apesar dos avanços recentes, com mais matrículas, a exclusão escolar ainda atinge desproporcionalmente crianças e jovens com deficiência.

É fundamental reconhecer que uma educação verdadeiramente universal precisa ser flexível e adaptável, levando em conta as necessidades e particularidades de todos os estudantes (Ferreira & Almeida, 2023). Modelos padronizados de ensino frequentemente ignoram as diferenças individuais, resultando em um sistema que não atende às demandas de uma sociedade diversa. Essa padronização não apenas falha em incluir todos os alunos, mas também perpetua a marginalização daqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

Tendo em vista que a alfabetização é um processo fundamental na formação do indivíduo, sendo essencial para sua autonomia e participação plena na sociedade. Para crianças com TEA, esse processo pode ser particularmente desafiador devido às características inerentes ao transtorno, como dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento restritos e repetitivos (Gikovate et al., 2020). Tais características exigem adaptações no ambiente escolar e no método de ensino, garantindo que essas crianças possam desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma eficaz.

A perspectiva inclusiva propõe um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades (Ferreira & Almeida, 2023). Essa abordagem não só beneficia as crianças com TEA, mas também enriquece a comunidade escolar como um todo, fomentando valores de respeito, empatia e cooperação. Contudo, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os professores estejam devidamente capacitados, utilizando tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades específicas desses alunos (Rodrigues et al., 2022). Desta maneira, a formação adequada dos professores é essencial para que eles possam atender às necessidades específicas dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA), proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

Diante desses pontos, torna-se evidente que a alfabetização de crianças com TEA em um contexto inclusivo requer uma abordagem multidimensional, que envolva uma formação contínua e especializada dos professores, o uso de recursos tecnológicos apropriados e uma colaboração estreita entre escola e família (Gikovate et al., 2020). A superação dos desafios

inerentes a esse processo não só contribui para o desenvolvimento integral dessas crianças, mas também fortalece a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

CAPÍTULO I - ABORDAGENS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FOCO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A educação inclusiva, segundo Mantoan (2003 p.16), requer uma mudança no modo como enxergamos a escola, pois não se refere apenas aos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mas a todos os estudantes, visando o sucesso de cada um no ambiente educacional. No contexto dos alunos com deficiência, a história da educação no Brasil passou por quatro fases distintas: exclusão, segregação, integração e, atualmente, a inclusão. Apesar dos avanços conquistados, a inclusão ainda enfrenta diversos obstáculos.

O movimento para integrar estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas tem se espalhado pelo mundo. Desde os anos 90, com a Declaração de Jomtien (Brasil, 1990), a Convenção sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas [ONU], 1989) e a Declaração de Salamanca (Salamanca, 1994), ficou estabelecido que todas as pessoas, incluindo crianças, jovens e adultos, devem ter acesso a oportunidades educacionais adaptadas às suas necessidades de aprendizagem. Portanto, como as pessoas com deficiência requerem cuidados específicos, devem ser implementadas ações que garantam a igualdade de acesso à educação para esse grupo, como parte integrante do sistema de ensino (UNESCO, 1998).

Assim, três elementos catalisam e qualificam a viabilização deste direito: a garantia de interação social, o acesso ao mesmo currículo e a manutenção de altas expectativas para todos os alunos. A inclusão educacional requer que o estudante com deficiência tenha a oportunidade de conviver e interagir com a comunidade escolar, pois essa interação é crucial para o seu desenvolvimento e alcance do potencial (Mantoan, 2003). Além disso, é fundamental que o aluno tenha acesso ao mesmo conteúdo curricular, mesmo que sejam necessárias adaptações nas abordagens pedagógicas. Por fim, manter altas expectativas em relação a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, é um elemento essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva (Ferreira & Almeida, 2023).

A inclusão de estudantes com e sem deficiências na mesma sala de aula enriquece a experiência educacional de todos, além de estimular o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais. Garantir o acesso ao mesmo currículo assegura que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e progresso. Manter altas expectativas para todos os alunos é fundamental, pois

reforça a crença de que todos podem alcançar grandes realizações, criando um ambiente de aprendizagem que incentiva o crescimento e a superação (Ferreira & Almeida, 2023). Assim, a implementação dessas práticas inclusivas não apenas promove a inclusão, mas também fortalece a qualidade e a equidade da educação, beneficiando toda a comunidade escolar.

1.1 Alfabetização e o letramento de alunos com o transtorno do espectro do autismo e seus desafios

Este capítulo busca evidenciar os desafios e particularidades envolvidas no processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Através de uma análise cuidadosa das dificuldades enfrentadas por esses alunos, pretende-se destacar a importância de metodologias pedagógicas inclusivas e adaptadas, que respeitem as necessidades individuais e promovam um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz.

O capítulo explora, inicialmente, as características específicas do TEA que influenciam o processo de alfabetização, como as dificuldades na comunicação, interação social, e a necessidade de estruturas mais previsíveis e organizadas. Em seguida, são discutidas as abordagens pedagógicas mais adequadas para atender essas necessidades, incluindo o uso de recursos visuais, tecnologia assistiva, e estratégias de ensino que valorizam a individualidade de cada aluno.

Além disso, o capítulo enfatiza a importância de um currículo flexível e da formação contínua dos professores para lidar com as demandas específicas dos alunos com TEA. A relação entre família e escola também é abordada como um fator crucial para o sucesso no processo de letramento, destacando a necessidade de um trabalho conjunto que envolva pais, educadores, e outros profissionais especializados.

Por fim, este capítulo pretende não apenas identificar os desafios, mas também apontar caminhos e soluções práticas que possam contribuir para uma alfabetização mais inclusiva e eficaz, garantindo que alunos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e promova seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

A alfabetização e o letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresentam uma série de desafios específicos que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas e uma compreensão aprofundada das particularidades desse transtorno. A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ensino de qualidade. No entanto, para que isso se concretize,

é fundamental reconhecer e abordar os obstáculos que esses estudantes enfrentam no processo de alfabetização e letramento.

A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro do modelo de educação inclusiva apresenta desafios significativos e complexos. Para lidar com esses desafios, a educação inclusiva precisa adotar estratégias pedagógicas personalizadas, levando em conta as necessidades específicas dessas crianças. Gikovate et al. (2020) ressaltam que a alfabetização de crianças com TEA pode ser enriquecida através de ajustes curriculares, uso de recursos visuais e audiovisuais, bem como metodologias de ensino individualizadas. Tais adaptações permitem que essas crianças acessem o conteúdo de forma mais compreensível e significativa, facilitando seu processo de aprendizagem.

Tachinardi (2020) evidencia que as crianças com Transtorno do Espectro Autista podem encontrar obstáculos na escola, especialmente durante a fase inicial de aprendizado da leitura e escrita. Apenas 5 a 10% das crianças com TEA podem ler as palavras melhor do que entendem o texto (às vezes chamado de hiperlexia), mas a grande maioria delas tem dificuldades com ler as palavras e entender o que o texto quer dizer. Há alguns erros comuns quando se trata de ajudar essas crianças com TEA na alfabetização (Tachinardi, 2020).

Para compreender melhor os desafios da alfabetização e letramento de alunos com TEA, é crucial examinar diferentes teorias e práticas educativas. De acordo com Vygotsky (1993), as interações sociais e o ambiente cultural têm influência no desenvolvimento cognitivo das crianças. Portanto, é essencial que a alfabetização desses alunos aconteça em um ambiente propício à interação social e comunicação. Piaget (1973) destaca a importância do estágio de desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem.

Diante disso, é necessário que os educadores adaptem constantemente suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA, que podem apresentar diferentes ritmos de desenvolvimento. A teoria da mente, proposta por Baron-Cohen (1995), indica que pessoas com autismo podem enfrentar dificuldades em compreender as intenções e pensamentos alheios, o que pode prejudicar suas habilidades de comunicação e, por consequência, o processo de alfabetização. Portanto, métodos de ensino que utilizam recursos visuais e práticos tendem a ser mais eficazes.

Na escola, é importante promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, como os autistas, por meio de mudanças inovadoras na estrutura e nas condições do ambiente educacional. Os espaços devem ser acolhedores, com valores de afeto e respeito, para favorecer o desenvolvimento social das crianças. Além disso, é essencial que os profissionais da

educação recebam formação contínua para aplicar melhores práticas pedagógicas e estratégias específicas, incluindo técnicas de comunicação alternativa e o uso de tecnologias assistivas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996) é um instrumento legal que assegura os direitos a uma educação justa e equitativa para os brasileiros. Em especial, o artigo 59 trata da ampliação da educação especial e inclusiva, estabelecendo diversos aspectos sobre a educação e buscando reforçar as políticas de inclusão nos sistemas de ensino. Além disso, a LDB enfatiza a necessidade de adaptação do currículo, formação contínua de professores e a implementação de recursos didáticos adequados para atender às demandas dos alunos com necessidades especiais. A lei também incentiva a colaboração entre escolas, famílias e comunidades para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor (Brasil, 1996).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Além das adaptações curriculares, é fundamental que os professores recebam formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula. Segundo Carneiro (1999), a formação de professores deve incluir conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais, preparando-os para atuar de forma eficaz com alunos que apresentam TEA. A capacitação contínua dos educadores é essencial para que eles possam aplicar metodologias inclusivas e adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno.

Profissionais da área da educação especial enfrentam dificuldades consideráveis devido à diversidade das necessidades dos alunos. Esses desafios são agravados pela constante adaptação a diferentes ambientes educacionais. A crescente demanda por uma educação inclusiva requer uma abordagem abrangente, que inclui a formação contínua dos professores, políticas públicas sólidas e colaboração entre todos os envolvidos na educação.

Santos (2008) afirma que a escola está sempre em constante necessidade de mudanças, pois os educadores necessitam lidar com diferentes adversidades e implantar a igualdade de ensino, desta maneira, a escola:

Recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (p. 9).

Os educadores especializados devem se manter atualizados sobre práticas pedagógicas eficazes e tecnologias assistivas para auxiliar os alunos com necessidades especiais (Rodrigues et al., 2022). Com treinamento apropriado, eles conseguem desenvolver estratégias para lidar com diversos problemas, como deficiências físicas, distúrbios de aprendizagem e TEA. Considerar a alfabetização de crianças com TEA é abrir um leque de possibilidades para que esse processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma progressiva sem comprometer certos aspectos. No Brasil, o número de estudantes com TEA é significativo, e é essencial a adoção de novas políticas públicas que proporcionem suporte adequado a esses alunos. Fumegalli (2012) destaca que:

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos (p.40).

Durante o desenvolvimento das habilidades, o professor desempenha um papel fundamental para ajudar a criança com TEA a superar as dificuldades. Com o devido preparo e treinamento, o professor consegue lidar de forma criativa e perspicaz com os desafios que surgem, o que resulta em um melhor desempenho de aprendizado para os alunos com TEA (Fumegalli, 2012). Por isso, a equipe escolar deve sempre planejar atividades educacionais e treinamentos inovadores. A formação contínua dos professores também é essencial para o sucesso da alfabetização e letramento de alunos com TEA (Carneiro, 1999). Educadores bem-preparados, que entendem as características do autismo e as melhores práticas pedagógicas para esse grupo, estão mais aptos a desenvolver e implementar estratégias de ensino eficazes. A formação deve incluir o conhecimento sobre o uso de tecnologias assistivas, métodos de ensino diferenciados e técnicas de manejo comportamental.

Um dos principais desafios na alfabetização de alunos com TEA é a dificuldade na comunicação. Muitos estudantes autistas apresentam atrasos na linguagem e dificuldades na compreensão e uso da linguagem verbal e não verbal (Brasil, 2014). Isso pode afetar significativamente a habilidade de aprender a ler e escrever, uma vez que a alfabetização tradicionalmente se baseia fortemente na comunicação verbal. Para superar essa barreira, é necessário implementar métodos de ensino que utilizem recursos visuais, gestuais e tecnológicos, além de práticas que incentivem a comunicação alternativa, como o uso de pictogramas e dispositivos de comunicação aumentativa (Gikovate et al., 2020).

Segundo o DSM-5 (Brasil, 2021), as variações linguísticas no Transtorno do Espectro Autista (TEA) são frequentemente marcadas por atrasos significativos ou até pela completa ausência de habilidades comunicativas. Quando há manifestações verbais, estas costumam apresentar padrões incomuns de entonação e ritmo. Em muitos casos, a comunicação ocorre por meio de gestos, sendo comum a dificuldade em iniciar ou sustentar conversas, compreender termos e frases ditas pelo interlocutor, além de interpretar diferentes formas de expressão explícita. Por isso, as palavras direcionadas a crianças com TEA precisam ser claras, objetivas e diretas.

Outro ponto relevante é o desenvolvimento da compreensão auditiva e simbólica. Souza et al. (2023) afirmam que crianças com TEA podem ter dificuldades em entender o significado literal das palavras, o que prejudica a assimilação de conteúdos mais abstratos. A repetição constante de frases e expressões simples, bem como o uso de exemplos concretos no processo de ensino, pode auxiliar na ampliação do repertório linguístico dessas crianças, tornando a comunicação mais eficaz e significativa.

Além das dificuldades de comunicação, os alunos com TEA frequentemente apresentam interesses restritos e padrões de comportamento repetitivos, o que pode dificultar a motivação e o engajamento nas atividades de leitura e escrita. Os educadores precisam ser criativos e flexíveis, adaptando o conteúdo pedagógico para incluir os interesses específicos dos alunos (Gikovate et al., 2020). Ao conectar o material de ensino com os interesses dos estudantes, os professores podem aumentar a motivação e o envolvimento, facilitando o processo de aprendizagem.

Outro desafio significativo é a necessidade de um ambiente de aprendizagem estruturado e previsível (Ferreira & Almeida, 2023). Alunos com TEA frequentemente se beneficiam de rotinas claras e de um ambiente de sala de aula organizado, o que pode ajudar a reduzir a ansiedade e aumentar a capacidade de foco. A implementação de horários visuais, o uso de instruções claras e a criação de um ambiente físico adaptado são estratégias que podem promover um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz para esses alunos.

A integração de estudantes autistas no ambiente escolar é um dos principais e urgentes desafios da educação contemporânea (Ferreira & Almeida, 2023). Para que essa integração seja efetiva, é essencial que a escola acolha não apenas o aluno autista, mas também sua família. O acolhimento da família é um passo fundamental para compreender a singularidade de cada criança e, assim, adaptar o ambiente escolar às suas necessidades. Por meio de entrevistas com os pais ou responsáveis, é possível identificar os interesses, os medos, as habilidades e as dificuldades do aluno, criando um plano pedagógico mais eficaz e personalizado. Nessa perspectiva Belisário Filho e Cunha (2010): argumentam que,

A escola precisa estar em permanente interlocução com a família. Além de todos os benefícios inerentes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de reações que já haviam sido superadas (p.25).

O processo de integração começa com o entendimento das particularidades do aluno autista. Cada criança no espectro do autismo é única e apresenta uma combinação de desafios e capacidades que exigem uma abordagem individualizada (Belisário Filho & Cunha, 2010). A entrevista com a família oferece uma visão essencial sobre o comportamento da criança fora do ambiente escolar, suas preferências e suas dificuldades diárias. Essas informações são valiosas para que os educadores possam planejar atividades e estratégias de ensino que respeitem o ritmo e as necessidades de cada aluno.

O acolhimento do aluno autista e sua família é fundamental para criar um ambiente seguro e confiável. Isso envolve a escola estar preparada para lidar com a diversidade de forma empática e inclusiva, com professores capacitados e adaptações curriculares e estruturais (Oliveira, 2023b). Dessa forma, a família se sente ouvida e respeitada, fortalecendo o vínculo entre escola e casa, o que permite a troca de informações e a continuidade de estratégias pedagógicas, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do tempo, existem requisitos e obstáculos a serem superados. Para que a inclusão tenha êxito, é fundamental a formação de uma rede de suporte, constituída por educadores, especialistas e familiares.

Além das estratégias específicas dentro da sala de aula, é crucial o apoio das políticas públicas para a inclusão educacional (Mendes, 2002). A implementação de leis que garantam recursos adequados, apoio especializado e a formação contínua dos professores é fundamental para criar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Políticas que promovam a colaboração entre famílias, escolas e profissionais de saúde também são vitais para fornecer um suporte abrangente aos alunos com TEA. Outro aspecto crucial para a efetividade da educação inclusiva na alfabetização de crianças com TEA é o apoio e a colaboração entre escola e família. Oliveira (2023b) afirma que a parceria entre esses dois ambientes é vital para o desenvolvimento educacional da criança. As famílias devem ser orientadas e envolvidas no processo de alfabetização, garantindo que as estratégias utilizadas na escola sejam reforçadas em casa.

Contudo, a implementação dessas práticas inclusivas enfrenta obstáculos significativos. Entre eles, a falta de recursos materiais e financeiros nas escolas públicas, que muitas vezes impede a aquisição de tecnologias assistivas e materiais adaptados. Além disso, o preconceito e a falta de sensibilização sobre as necessidades das crianças com TEA ainda são barreiras a serem superadas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelece direitos e garantias para essas crianças, mas sua aplicação efetiva ainda requer esforços contínuos de toda a sociedade.

Por fim, é importante destacar que a inclusão escolar beneficia todos os alunos, não apenas aqueles com necessidades especiais (Fumegalli, 2012). Um ambiente educacional inclusivo promove valores de respeito, empatia e diversidade, preparando todos os estudantes para uma sociedade mais justa e igualitária. Ao enfrentar e superar os desafios da alfabetização e letramento de alunos com TEA, estamos dando passos significativos em direção a uma educação que valoriza e acolhe a diversidade humana.

Desta maneira, a alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo apresentam desafios complexos, mas não intransponíveis (Soares, 2020). Com

abordagens pedagógicas adequadas, um ambiente de aprendizagem estruturado, formação contínua dos educadores e políticas públicas de apoio, é possível proporcionar uma educação de qualidade que atenda às necessidades desses alunos. A inclusão é um direito e, ao trabalhar juntos para superar os desafios, podemos construir um sistema educacional mais inclusivo e equitativo para todos.

1.2 Desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças com TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou simplesmente autismo, é uma condição que, desde o século passado, tem sido reconhecida por suas características peculiares, como a presença de déficits significativos nas áreas da interação social, comunicação verbal e não verbal, além de distúrbios na linguagem (Brasil, 2021). Esse transtorno também é notável pelas estereotipias comportamentais que o acompanham, como observado por Kanner em 1943. Estudos mais recentes, como os conduzidos pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), apontam que o autismo afeta predominantemente indivíduos do sexo masculino, com uma proporção de quatro homens para cada mulher diagnosticada.

No Brasil, estima-se que haja aproximadamente dois milhões de pessoas com TEA, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). No entanto, esse número não é totalmente preciso, visto que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ainda não realizou um levantamento detalhado e oficial sobre essa população. Apesar da Lei nº 13.861, sancionada em 2019, ter incluído o autismo no censo demográfico, os dados concretos sobre a incidência do TEA no país ainda são escassos. Esse cenário sublinha a necessidade urgente de implementar políticas públicas que abordem o desenvolvimento educacional e social das pessoas com autismo, principalmente no que tange à comunicação, interação e comportamento, áreas nas quais essas crianças e adolescentes enfrentam desafios significativos.

No contexto educacional, essa realidade impõe um grande desafio, especialmente pela falta de formação adequada dos docentes para lidar com alunos que apresentam necessidades especiais (Ferreira & Almeida, 2023). Essa carência se reflete na dificuldade dos professores em mediar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, uma vez que o conhecimento sobre os distúrbios da aquisição da linguagem, típicos de alunos com TEA, ainda não é amplamente disseminado nas licenciaturas. Dessa forma, para que esses profissionais possam oferecer um suporte mais eficaz, é fundamental que busquem qualificação contínua,

além de recursos pedagógicos específicos que possam contribuir para a evolução de seus alunos.

Essa necessidade de formação não se limita apenas aos cursos de Pedagogia (Carneiro, 1999). Professores de outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências e literatura, também podem se deparar com alunos com TEA e, por isso, deveriam estar preparados para lidar com as especificidades dessa condição. A inclusão de conteúdos sobre educação especial nos currículos das licenciaturas torna-se, portanto, imprescindível para garantir que todos os futuros professores estejam capacitados para enfrentar os desafios de uma sala de aula cada vez mais diversa.

A deficiência na formação docente para lidar com o autismo reflete-se diretamente na qualidade da educação oferecida a esses alunos. Em muitos casos, os professores não possuem o embasamento teórico e prático necessário para adaptar suas metodologias de ensino às necessidades específicas dos estudantes com TEA (Carneiro, 1999). A consequência disso é uma educação que não promove o desenvolvimento integral desses indivíduos, comprometendo tanto seu desempenho acadêmico quanto seu desenvolvimento social. Um aspecto central na educação de alunos com TEA é a necessidade de intervenções pedagógicas que considerem as características singulares de cada estudante. Essas intervenções devem envolver não apenas o professor, mas também uma equipe multidisciplinar que possa fornecer suporte especializado em áreas como psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Essa abordagem colaborativa é essencial para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja adequado às necessidades de cada aluno, promovendo seu desenvolvimento em todas as esferas da vida.

Outro ponto importante a ser considerado é o uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos inovadores que possam facilitar a aprendizagem dos alunos com TEA (Rodrigues et al., 2022). O uso de aplicativos, softwares educativos e outros dispositivos tecnológicos pode ser um aliado valioso para professores que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas. Essas ferramentas, quando utilizadas de forma adequada, podem contribuir para melhorar a comunicação e a interação dos alunos com autismo, além de facilitar a assimilação de conteúdos curriculares. Contudo, a eficácia dessas tecnologias depende, em grande parte, da formação e capacitação dos professores para utilizá-las de maneira eficiente (Souza & Lima, 2022). Sem um treinamento adequado, os recursos tecnológicos podem se tornar subutilizados, não cumprindo seu papel de apoio ao desenvolvimento dos alunos. Por isso, é fundamental que os programas de formação docente incluam módulos específicos sobre o uso de tecnologias assistivas na educação especial.

Além disso, é importante lembrar que a inclusão de alunos com TEA na escola regular não se resume apenas à inserção física desses estudantes no ambiente escolar. A verdadeira inclusão deve garantir que esses alunos participem ativamente das atividades escolares, que suas peculiaridades sejam respeitadas e que recebam o apoio necessário para que possam aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades (Tachinardi, 2020). Para que isso ocorra, é essencial que toda a comunidade escolar – professores, gestores e funcionários – esteja envolvida no processo de inclusão. A legislação brasileira, apesar de avanços significativos, ainda enfrenta desafios na implementação de políticas eficazes para garantir a inclusão educacional dos alunos com TEA. Embora leis como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) e a já mencionada Lei nº 13.861/2019 representem conquistas importantes, sua efetividade depende de ações concretas, como a oferta de formação continuada para professores e a adequação das escolas para receber alunos com necessidades especiais.

O Transtorno do Espectro Autista demanda um olhar atento e cuidadoso por parte de todos os envolvidos no processo educativo. A formação docente, o uso de tecnologias assistivas e a adoção de uma abordagem multidisciplinar são pilares essenciais para promover a inclusão e o desenvolvimento integral desses alunos (Rodrigues et al., 2022). É necessário um compromisso coletivo para garantir que as escolas sejam ambientes verdadeiramente inclusivos, onde toda as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições, possam se desenvolver plenamente. Nesse contexto, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer uma atenção especial. No DSM-5 (Brasil, 2021), o TEA foi inserido na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), destacando-se por atrasos simultâneos em funções fundamentais, como a socialização e a comunicação.

Para assegurar um ambiente educativo adequado, é essencial que essas políticas educacionais estejam alinhadas com essas classificações e que a inclusão de estudantes com TEA seja conduzida de forma eficaz e cuidadosa, levando em consideração suas necessidades específicas (Gikovate et al., 2020). Essa classificação inclui um conjunto de transtornos que se destacam pela presença de atrasos simultâneos em diversas áreas do desenvolvimento humano. As áreas mais afetadas envolvem, principalmente, a socialização e a comunicação, funções essenciais que apresentam déficits significativos em indivíduos diagnosticados com TEA. A inclusão do autismo nessa categoria no DSM-5 visava a melhor compreensão das múltiplas facetas que o transtorno apresenta.

A categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) engloba cinco tipos principais de transtornos que, em comum, compartilham esse atraso no desenvolvimento de

habilidades fundamentais (Brasil, 2021). No caso das pessoas com TEA, a dificuldade na interação social e na comunicação é especialmente evidente, destacando-se como características centrais do transtorno. Esses déficits tornam o diagnóstico precoce crucial, uma vez que o acompanhamento adequado pode atenuar as dificuldades ao longo do desenvolvimento da criança, promovendo uma evolução mais favorável em termos de inclusão social e acadêmica.

No entanto, em 2022, houve uma importante mudança na Classificação Internacional de Doenças (CID). O sistema foi atualizado, passando do CID-10 para o CID-11, e, com essa transição, o Transtorno do Espectro Autista foi retirado da categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa alteração concedeu ao TEA uma classificação própria e independente, o que reflete a crescente compreensão sobre a natureza complexa e distinta do autismo em relação a outros transtornos do desenvolvimento. Ao receber uma categoria exclusiva no CID-11, o TEA passou a ser reconhecido com mais precisão, permitindo um enfoque mais especializado nas pesquisas e nas abordagens terapêuticas. A modificação reforça a importância de adaptar as políticas de saúde e educação para garantir que o tratamento e a inclusão dos indivíduos com TEA sejam conduzidos de forma específica e adequada, considerando as particularidades do transtorno em suas múltiplas dimensões.

Especificamente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é descrito por Kwee et al. (2009) da seguinte forma:

A principal característica do Transtorno do Espectro Autista é o déficit considerável na interação social, no comportamento e, invariavelmente, na comunicação. Em sua maioria, com ausência de comunicação verbal e, quando presente, nos casos de Autismo Leve e na Síndrome de Asperger, as dificuldades se encontram principalmente no que se refere à pragmática, prejudicando ainda mais a interação social deste indivíduo (p. 217).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange uma série de distúrbios que compartilham traços comuns no desenvolvimento cognitivo, especialmente nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, conhecidos como estereotípias (Brasil, 2021). Esses aspectos se manifestam de forma variada em cada indivíduo, mas, em geral, a presença dessas características tende a criar barreiras significativas para a aprendizagem e o engajamento dentro do ambiente escolar. As dificuldades na comunicação e na interação social tornam o processo de ensino-aprendizagem mais complexo, exigindo

adaptações e estratégias pedagógicas personalizadas para garantir que o aluno com TEA tenha a oportunidade de progredir academicamente.

Além disso, a combinação dessas três características impacta diretamente a participação ativa em atividades de sala de aula, sendo ainda mais desafiador quando se trata de interações com os demais alunos, tanto em momentos formais, como durante as aulas, quanto em contextos informais, como nas brincadeiras, eventos sociais e atividades extracurriculares promovidas pela escola. A limitação nas habilidades sociais dos estudantes com TEA pode levar a um isolamento involuntário, afetando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional, o que reforça a necessidade de intervenções educacionais apropriadas e inclusivas (Souza & Lima, 2022).

Com o passar dos anos e o avanço das pesquisas na área, o entendimento sobre o autismo evoluiu consideravelmente. Foi nesse contexto que o autismo deixou de ser visto como uma condição única e passou a ser compreendido em termos de diferentes tipos, níveis de gravidade e variações de características. Essa mudança de perspectiva levou ao surgimento do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que reflete a diversidade de manifestações do transtorno. Assim, o TEA passou a ser entendido como uma condição abrangente, com graus variados de comprometimento, tanto em termos de interação social quanto de comunicação e comportamento (Brasil, 2021). Isso proporcionou uma abordagem mais inclusiva e personalizada para o diagnóstico e tratamento de indivíduos com autismo.

1.2.1 Características Cognitivas no TEA: Impactos na Alfabetização e Pensamento Concreto

Na década de 1950, o linguista Noam Chomsky desempenhou um papel fundamental na evolução dos estudos sobre Aquisição da Linguagem, desafiando a perspectiva behaviorista que predominava na época, particularmente nas teorias de aprendizagem (Sena, 2020). Chomsky apresentou uma visão inovadora ao propor que a aquisição da linguagem não poderia ser explicada apenas por meio de condicionamento e estímulos externos, como sugerido pelos behavioristas. Em vez disso, ele argumentou que os seres humanos possuem uma capacidade inata para a aprendizagem linguística, o que levou ao desenvolvimento da teoria da gramática gerativa. Essa abordagem revolucionou a compreensão de como a linguagem é adquirida, enfatizando a importância dos processos cognitivos internos na construção do conhecimento linguístico.

Conforme detalhado por Sena (2020),

[...] a abordagem teórica inatista de Chomsky levou os estudiosos contemporâneos a novos questionamentos que evidenciaram novas abordagens teóricas, como o “cognitivismo construtivista” ou “epigenético”, que tem como principal nome Jean Piaget. E o “interacionismo social”, que se distancia tanto do cognitivismo quanto do inatismo, tendo como precursor Lev Vygotsky, que contempla em sua abordagem teórica a questão do social. [...] O interacionismo social parte do pressuposto de que o indivíduo interage ativamente com o meio em que vive, influenciando-o e sendo influenciado por este, em função de sua ação. (p. 291).

À luz disso, entendemos que as ações das crianças são moldadas pela interação com seus colegas, com adultos e com os objetos ao seu redor, refletindo igualmente no processo de aquisição da linguagem. O ambiente escolar se configura como um espaço fundamental para o desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo. A escola oferece um contexto rico em estímulos e oportunidades de interação, essenciais para o progresso na comunicação e na construção de habilidades linguísticas. Neste cenário, nosso estudo adota a abordagem sociointeracionista proposta por Lev Vygotsky, que vê a aprendizagem como um processo de interação profunda entre o indivíduo e os outros. Para Vygotsky (1993), a mediação é uma forma essencial de interação, onde a interação entre o ser humano e o mundo é uma via de mão dupla, cada parte influenciando e transformando a outra. O aprendizado é visto como um fenômeno social, no qual a linguagem e as habilidades são desenvolvidas através da participação ativa em contextos sociais.

Considerando essa perspectiva, é importante reconhecer que, conforme argumenta Hobson (1989), um dos fatores principais que afeta o desenvolvimento de crianças com autismo é a ausência de um componente afetivo que facilitaria a formação de relações interpessoais recíprocas. Hobson sugere que a falta desse componente afeta a capacidade da criança de engajar-se em interações sociais significativas, um aspecto crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas. Em anos posteriores, Hobson (2002) reforça sua posição ao afirmar que as relações interpessoais são o “berço” do pensamento. Ele argumenta que, para o desenvolvimento da vida mental, que precede a aquisição da linguagem, é essencial o envolvimento social com outras pessoas. Esse engajamento inicial não apenas fomenta a formação de habilidades cognitivas básicas, mas também desempenha um papel fundamental na introdução do indivíduo ao uso da linguagem.

Dessa maneira, a falta de interação social e emocional em crianças com autismo pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de comunicação. O engajamento

social, desde os estágios mais iniciais da vida, é considerado um fator formativo crucial que prepara o indivíduo para o aprendizado da linguagem. Este entendimento reforça a importância de criar ambientes educativos que promovam interações significativas e oportunidades de socialização para crianças com autismo. Ao implementar práticas educativas e estratégias de ensino, é fundamental considerar a necessidade de proporcionar experiências de interação social ricas e diversificadas para crianças com autismo. Tais experiências devem ser projetadas para estimular tanto a comunicação verbal quanto a não verbal, ajudando a preencher a lacuna deixada pela falta de experiências sociais iniciais.

Além disso, a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1993), combinada com as observações de Hobson, destaca a importância de integrar aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. Isso pode incluir a criação de ambientes de aprendizagem que encorajem a colaboração, a comunicação e a formação de vínculos emocionais entre os próprios alunos, e entre os alunos e os adultos. A compreensão do impacto das interações sociais no desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo é essencial para a elaboração de práticas educativas eficazes. A integração de teorias como a de Vygotsky e as contribuições de Hobson proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de métodos de ensino que atendam às necessidades específicas dessas crianças e promovam seu crescimento e aprendizado contínuo.

Parte do pressuposto que o envolvimento afetivo e emocional com outras pessoas é uma característica inata que facilita a compreensão de si mesmo e dos outros. Hobson (2002) defende que essas formas de conexão pessoal precedem o pensamento, argumentando que os laços emocionais conectam as pessoas através da mente, criando a base para o início do processo de pensamento. Para Hobson, o engajamento emocional não apenas facilita a formação de vínculos interpessoais, mas também desempenha um papel fundamental na formação das capacidades cognitivas e na compreensão do mundo.

No contexto da aquisição da escrita, particularmente para crianças com autismo, é crucial considerar os fundamentos teóricos propostos por Vygotsky (1993). Vygotsky, um dos principais teóricos do desenvolvimento cognitivo, abordou a importância dos processos de mediação e interação social na aprendizagem. Em nosso estudo, enfocaremos o letramento de crianças autistas, explorando como elas desenvolvem habilidades de escrita e como esses processos podem ser compreendidos à luz das teorias de Vygotsky.

Desde o nascimento, o ser humano começa a adquirir formas de expressão, tanto verbais quanto não verbais, para se comunicar e satisfazer suas necessidades e desejos. A linguagem é um dos aprendizados mais complexos que uma pessoa desenvolve ao longo da vida, e sua

aquisição é um processo contínuo que se estende por toda a existência. A complexidade da linguagem reflete a necessidade constante de adaptação e aprendizado ao longo da vida, e este fenômeno é particularmente evidente na aquisição da escrita em crianças com autismo. De acordo com Vygotsky (1993), “a linguagem surge, inicialmente, como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas em seu ambiente” (p. 117). Essa perspectiva ressalta a importância da interação social e da comunicação como fatores cruciais no desenvolvimento linguístico. Para crianças com autismo, esses aspectos podem apresentar desafios únicos, o que torna essencial a adaptação de práticas educativas para apoiar efetivamente o desenvolvimento da escrita e do letramento.

O estudo do letramento de crianças autistas deve considerar essas complexidades e a necessidade de abordagens personalizadas. A aplicação dos princípios de Vygotsky (1993) pode oferecer informações valiosas sobre como criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da escrita e atendam às necessidades específicas desses alunos. A compreensão dos precursores da escrita e sua aplicação prática são fundamentais para apoiar o progresso de crianças com autismo na aquisição da escrita. Além disso, é importante reconhecer que a aquisição da linguagem e da escrita não é um processo uniforme e que pode variar amplamente entre indivíduos. Fatores como a interação social, a qualidade das práticas educativas e o suporte oferecido a crianças com autismo desempenham papéis significativos nesse processo. Portanto, o desenvolvimento de estratégias educacionais que integrem as teorias de Vygotsky (1993) e considerem as necessidades individuais dos alunos é crucial para promover o sucesso na aquisição da escrita e no letramento.

Com isso, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta uma variedade de características cognitivas que afetam significativamente o desenvolvimento educacional das crianças (Brasil, 2014). Entre essas características, destacam-se as dificuldades com a abstração e o pensamento concreto, que influenciam diretamente a alfabetização e o aprendizado em geral. Essas dificuldades estão relacionadas ao fato de que o pensamento concreto, predominante entre os indivíduos com TEA, limita a capacidade de entender conceitos que não são diretamente observáveis ou experimentáveis. Esse desafio cognitivo pode levar a uma maior necessidade de estratégias pedagógicas que se baseiem em abordagens mais visuais e práticas.

O pensamento concreto, característico do TEA, interfere na capacidade de generalizar aprendizagens e transferi-las para novos contextos (Brasil, 2014). Na alfabetização, isso se traduz em dificuldades na compreensão de conceitos abstratos, como metáforas e inferências, que são frequentemente utilizados na linguagem escrita. A dificuldade em entender e aplicar

tais conceitos pode levar a um atraso na aquisição de habilidades de leitura e escrita, exigindo uma adaptação específica do currículo.

Além disso, Ferreira e Almeida (2023) enfatizam que a dificuldade de abstração nas crianças com TEA está diretamente ligada à necessidade de rotinas e estruturas bem definidas. Essas crianças tendem a ter mais sucesso em ambientes educacionais onde as atividades são claras e previsíveis, o que pode minimizar a sobrecarga cognitiva e ajudar na construção de habilidades básicas de alfabetização. A estruturação do ambiente de aprendizagem em passos concretos e bem definidos pode facilitar a assimilação e o uso de habilidades cognitivas. A compreensão dessas características cognitivas também é crucial para o desenvolvimento de intervenções eficazes. Ferreira e Almeida (2023) sugerem que as estratégias educacionais devem incorporar métodos de ensino que utilizem materiais visuais e manipulativos, que possam ajudar na formação de conceitos e na compreensão de informações abstratas. Recursos como pictogramas e histórias visuais são frequentemente utilizados para ajudar os alunos com TEA a superar barreiras cognitivas.

A dificuldade com a abstração também afeta a capacidade de lidar com tarefas que envolvem múltiplos passos e conceitos complexos. Ferreira e Almeida (2023) relatam que alunos com TEA podem se beneficiar de instruções claras e detalhadas, que dividam atividades complexas em etapas menores e mais manejáveis. Essa abordagem pode melhorar a compreensão e a retenção de informações, facilitando o processo de alfabetização. Além das dificuldades cognitivas, é importante considerar o impacto das características emocionais e comportamentais associadas ao TEA. Ferreira e Almeida (2023) observam que a ansiedade e o estresse, frequentemente presentes em crianças com TEA, podem exacerbar as dificuldades cognitivas, tornando ainda mais desafiador o processo de aprendizagem. Estratégias para reduzir o estresse e promover um ambiente de aprendizagem positivo são, portanto, essenciais.

No contexto da alfabetização, a aplicação de métodos de ensino individualizados tem mostrado ser benéfica. Gikovate et al. (2020) destacam que a personalização do ensino, levando em consideração as necessidades específicas e as características cognitivas dos alunos com TEA, pode promover avanços significativos na leitura e escrita. Programas de intervenção que adaptam o ritmo e a abordagem de ensino de acordo com as características individuais dos alunos tendem a ser mais eficazes. A colaboração entre educadores, terapeutas e pais também desempenha um papel fundamental na promoção da alfabetização em crianças com TEA. Souza e Lima (2022) enfatizam a importância de uma abordagem colaborativa para garantir que as estratégias educacionais sejam integradas e ajustadas conforme necessário. A troca de

informações e a coordenação entre todos os envolvidos no processo educativo são essenciais para apoiar o desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos alunos.

Além disso, o uso de tecnologia assistiva tem se mostrado uma ferramenta valiosa. Souza e Lima (2022) destacam que aplicativos e softwares educativos específicos podem ajudar as crianças com TEA a desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais envolvente e adaptada às suas necessidades cognitivas. A tecnologia pode oferecer recursos visuais e interativos que facilitam a compreensão de conceitos abstratos e promovem uma aprendizagem mais eficaz. É fundamental que os educadores estejam cientes das características cognitivas do TEA e adaptem suas práticas pedagógicas de acordo. Carneiro (1999) sugere que a formação contínua para professores é crucial para garantir que eles estejam atualizados sobre as melhores práticas para ensinar alunos com TEA. Investir na capacitação dos educadores pode melhorar significativamente a qualidade do ensino e o suporte oferecido aos alunos.

A compreensão e a aplicação das estratégias educacionais devem ser constantemente avaliadas e ajustadas. Ferreira e Almeida (2023) ressaltam que a avaliação regular do progresso dos alunos e a flexibilidade na implementação de intervenções são essenciais para atender às necessidades em constante mudança dos alunos com TEA. A adaptabilidade no ensino pode ajudar a superar desafios e promover o sucesso acadêmico. Desta forma, para que se tenha um ambiente inclusivo e de apoio é fundamental para o sucesso educacional das crianças com TEA. Ferreira e Almeida (2023) argumentam que a inclusão não se limita apenas à presença física na sala de aula, mas envolve também a criação de um ambiente onde todas as necessidades dos alunos são atendidas e respeitadas. A inclusão plena promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento social e emocional dos alunos.

Para tanto, a compreensão das características cognitivas do TEA e seus impactos na alfabetização é essencial para a implementação de estratégias educacionais eficazes. A dificuldade com a abstração e o pensamento concreto exigem abordagens pedagógicas específicas e adaptadas às necessidades dos alunos. A colaboração, a personalização do ensino e o uso de tecnologia assistiva são práticas importantes para apoiar o desenvolvimento educacional das crianças com TEA e promover seu sucesso na alfabetização.

1.2.2 Dificuldades de Linguagem e Comunicação: Impactos no Desenvolvimento da Fala e no Processo de Alfabetização

A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrenta desafios significativos em sua trajetória escolar, especialmente nas questões de interação social. Um dos principais

obstáculos é a dificuldade de estabelecer e manter relações sociais, tanto com seus pares quanto com os adultos ao seu redor. Esse cenário demanda um papel fundamental da escola: proporcionar um ambiente de pertencimento para o aluno autista, onde suas especificidades sejam respeitadas e sua oportunidade de aprendizado seja devidamente valorizada (Gikovate et al., 2020). Na prática da educação inclusiva, e particularmente no contexto dos alunos autistas, os educadores devem empreender esforços para acessar e compreender as capacidades linguísticas desses estudantes. Isso inclui a identificação de dificuldades específicas com a leitura e a escrita. A análise dessas dificuldades serve como base para a elaboração e a implementação de um plano de ensino individualizado, que visa adaptar o currículo às necessidades de cada aluno com TEA, promovendo seu desenvolvimento em múltiplas dimensões — comportamentais, sociais e acadêmicas (Souza & Lima, 2022).

A importância de um ambiente escolar inclusivo é destacada por Vygotsky (1993), que direcionou seu foco para as habilidades limitadas de um indivíduo influenciam as posições sociais que lhes são atribuídas. No contexto da educação inclusiva, isso implica que a escola deve considerar não apenas as competências cognitivas dos alunos com TEA, mas também suas habilidades e potenciais individuais (Ferreira & Almeida, 2023).

O ambiente educacional deve ser moldado para permitir novas abordagens de ensino e aprendizado, com o objetivo de promover a identidade e a integração do aluno através da escrita e de outras formas de interação. Para efetivar essa inclusão, é crucial que os educadores desenvolvam estratégias adaptadas às necessidades específicas de cada aluno com TEA (Souza & Lima, 2022). Isso envolve não apenas a adaptação do currículo, mas também a criação de um ambiente que favoreça o engajamento e a participação ativa dos alunos nas atividades escolares. O desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a leitura e a escrita, deve ser abordado de forma a respeitar e atender às necessidades individuais, garantindo que o aluno com TEA possa progredir acadêmica e socialmente (Gikovate et al., 2020).

O papel da escola é, portanto, crucial na promoção de um ambiente onde o aluno com TEA possa não apenas aprender, mas também se sentir valorizado e integrado. Isso requer um comprometimento com práticas pedagógicas inclusivas e uma abordagem individualizada que considere as particularidades de cada aluno (Souza & Lima, 2022). A construção de um ambiente de aprendizado que suporte e celebre as diferenças contribui para o sucesso acadêmico e social dos alunos com TEA. Além disso, a colaboração entre educadores, familiares e especialistas é fundamental para a criação e a implementação de estratégias eficazes. O planejamento e a execução de intervenções educacionais devem ser realizados de forma conjunta, garantindo que todas as dimensões do desenvolvimento do aluno sejam

contempladas e que suas necessidades sejam adequadamente atendidas (Ferreira & Almeida, 2023). Essa abordagem integrada ajuda a assegurar que o aluno com TEA possa alcançar seu pleno potencial dentro do ambiente escolar.

Neste meio tempo, não podemos esquecer que esse processo de alfabetização e letramento requer mais tempo, mais adequações e mudança de estratégias que vão se adaptando à necessidade do autista, sem esquecer da importância da mediação do professor do AEE. Portanto, é preciso nos remetermos ao termo “letramento”. Para Soares (2004, p. 96), o “[...] letramento surgiu da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”, ou seja, a alfabetização em si, definida por Soares (2016, p. 37 e 38) como a faceta linguística da alfabetização, isto é: “[...] a dimensão do processo da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler”.

1.3 Métodos e estratégias de ensino inclusivas para crianças com TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, afetando significativamente o aprendizado (Brasil, 2021). Portanto, a inclusão de estudantes com TEA na escola requer métodos e estratégias de ensino que atendam às suas necessidades individuais e promovam sua participação ativa no contexto educacional. O desafio da inclusão vai além da simples inserção do aluno na sala de aula, sendo necessário garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja acessível e eficaz, respeitando as especificidades de cada estudante com TEA (Ferreira & Almeida, 2023). Este capítulo tem o objetivo de discutir as principais estratégias inclusivas para o ensino de alunos com TEA, com base em estudos recentes e práticas educacionais comprovadas.

As características comportamentais únicas e a grande variedade de manifestações clínicas observadas em pessoas com Transtorno do Espectro Autista, combinadas com a falta de formação profissional adequada e a escassez de recursos nos setores de Saúde e Educação nessa área no Brasil, são fatores que contribuem para as muitas incertezas e implicações que o tema da intervenção no Transtorno do Espectro Autista traz à tona. Porém, existem evidências científicas e experiências práticas que apontam caminhos e resultados sobre como podemos avançar em intervenções educacionais e terapêuticas no Transtorno do Espectro Autista.

A alfabetização é um passo crucial no desenvolvimento de qualquer criança, especialmente daquelas com autismo. Isso permite que elas se conectem com o mundo, compreendam sua realidade e desempenhem um papel ativo, apesar das dificuldades que enfrentam. O processo de alfabetização não se limita apenas à combinação de letras, mas também requer que o professor faça uma conexão entre o conteúdo lido e a realidade do aluno (Gikovate et al., 2020). Para que a inclusão do aluno aconteça, o processo de alfabetização deve estar conectado ao uso de estratégias de ensino variadas, exigindo do professor uma postura crítica, reflexiva e criativa.

O processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve diferentes aspectos, como cognitivos, emocionais e psicomotores, assim como em outras crianças. No entanto, devido às características específicas do transtorno, a escola precisa estar atenta ao desenvolvimento dessa criança e utilizar métodos de ensino apropriados para o seu aprendizado.

Crianças com TEA podem demonstrar formas diversas de aprender, e algumas delas não se beneficiam efetivamente do ensino tradicional, necessitando de abordagens pedagógicas alternativas, com ou sem atividades lúdicas (Gikovate et al., 2020). Os profissionais precisam compreender que a maneira como essas crianças aprendem varia, pois cada uma é única, exigindo a busca por métodos e estratégias de ensino que atendam às suas necessidades específicas. Portanto, os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula evidenciam a necessidade de empregar intervenções pedagógicas eficazes para essas crianças (Ferreira & Almeida, 2023).

Nas crianças com TEA, as informações fornecidas pelo professor nem sempre são assimiladas ou compreendidas da maneira esperada, o que dificulta, em muitas ocasiões, a construção de conhecimentos com significado. É comum que apresentem dificuldades motoras e, em muitos casos, necessitem de intervenções pedagógicas especializadas. Desde a realização de tarefas simples, como segurar um lápis, até atividades mais complexas de participação em sala de aula, essas crianças frequentemente precisam de estímulos e estratégias específicas para se engajarem no processo de aprendizagem (Matos & Silva, p.5, 2024).

Para os alunos com TEA, a motivação desempenha um papel crucial. Estudos indicam que o uso de incentivos lúdicos e visuais, como reforço positivo e recursos multimodais, pode facilitar o engajamento e a retenção de informações (Silva & Souza, 2021). Crianças com TEA podem não responder aos métodos tradicionais de ensino, exigindo do professor uma abordagem flexível e adaptada às suas particularidades, considerando também aspectos

emocionais e comportamentais, como ansiedade e dificuldades de interação social, que podem influenciar o aprendizado (Lemos & Ferreira, 2022).

Já em crianças com TEA de alto desempenho, também conhecidas como autistas com habilidades cognitivas avançadas, a absorção de informações tende a ser mais eficaz. No entanto, mesmo nesses casos, o uso de estratégias de ensino personalizadas continua sendo necessário para maximizar o potencial de aprendizagem. Nesses alunos, a elaboração de atividades deve ser cuidadosamente planejada, levando em consideração seu perfil clínico e cognitivo. Embora possam apresentar uma linguagem mais desenvolvida e habilidades cognitivas preservadas, as dificuldades relacionadas à interação social e à compreensão de nuances sociais ainda persistem, impactando sua capacidade de se envolver em atividades grupais e de desenvolver relações interpessoais (Rodrigues & Mendes, 2020).

Pesquisas recentes também apontam que alunos com TEA de alto funcionamento podem demonstrar um nível elevado de foco em áreas específicas de interesse, o que pode ser explorado pedagogicamente para promover o aprendizado em outras áreas. Estratégias que integram esses interesses com o currículo escolar têm se mostrado eficazes na motivação desses estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais (Martins et al., 2023).

Dessa forma, tanto para crianças com TEA que enfrentam desafios motores e cognitivos mais significativos quanto para aquelas de alto desempenho, a aplicação de métodos pedagógicos inovadores e flexíveis é essencial. A capacitação contínua dos educadores e a presença de profissionais especializados são fundamentais para garantir que as necessidades individuais desses alunos sejam atendidas, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade (Ferreira & Almeida, 2023).

É crucial lembrar que ao selecionar e aplicar estratégias para crianças com TEA, é necessário considerar que indivíduos com autismo, sejam crianças ou adultos, apresentam diferentes níveis de habilidades e dificuldades em termos de desenvolvimento social, linguístico, cognitivo, motor e emocional. O chamado "espectro de características do autismo" reflete a ampla diversidade de habilidades e desafios nesses aspectos, variando significativamente de pessoa para pessoa. Assim, os métodos pedagógicos e terapêuticos devem ser ajustados de acordo com as particularidades de cada aluno, considerando suas necessidades específicas (Silva & Moreira, 2022).

Conforme já discutido e sustentado por estudos científicos recentes, as principais características observadas em crianças com TEA incluem dificuldades na comunicação e interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento. Essas

dificuldades se manifestam tanto na comunicação verbal (como a fala) quanto na comunicação não verbal (gestos, expressões faciais etc.), sendo sinais frequentemente notados no cotidiano das crianças com autismo. Profissionais que lidam com esses alunos – como professores, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e médicos – além de familiares, devem estar atentos a esses sinais para garantir uma intervenção precoce, o que é fundamental para o desenvolvimento mais eficaz (Nogueira et al., 2022).

Os primeiros indícios para intervenção incluem a identificação de alguns desses sinais, como o atraso na fala em relação à idade esperada, a ausência completa de fala, e mudanças na prosódia (entoação e ritmo da fala, que podem resultar em uma fala monótona). Há também casos de inversão pronominal, em que a criança se refere a si mesma usando pronomes como "ele" em vez de "eu" (por exemplo, "Ele não quer" para dizer que não quer algo), além da ecolalia, que consiste na repetição de falas alheias. A rigidez no entendimento de significados, dificultando a compreensão de metáforas, piadas, sarcasmo ou expressões com duplo sentido, também é comum, assim como o contato visual reduzido ou ausente durante as interações (Santos & Oliveira, 2021).

Ademais, crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades em iniciar a comunicação com outras pessoas e em expressar seus desejos por meio de gestos representativos. A atenção compartilhada durante interações também é desafiadora, e esses alunos podem ter dificuldades em participar de brincadeiras sociais, como jogos de faz de conta ou atividades que exijam imaginação (Medeiros et al., 2024). De acordo com estudos recentes, essas dificuldades, quando identificadas e tratadas precocemente, podem ser minimizadas através de intervenções personalizadas e contínuas, resultando em avanços consideráveis no desenvolvimento global da criança (Ferreira & Almeida, 2023).

Além disso, a literatura atual reforça a importância do envolvimento de uma equipe multidisciplinar na abordagem do TEA, o que inclui não apenas profissionais da área da saúde, mas também educadores capacitados. A formação continuada de professores, com foco nas especificidades do autismo, é fundamental para garantir uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz. A aplicação de tecnologias assistivas, o uso de métodos visuais e sensoriais e a adaptação do ambiente escolar são estratégias que têm mostrado grande eficácia no apoio ao desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA (Rodrigues et al., 2022).

Portanto, o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e terapêuticas direcionadas a crianças com TEA deve considerar a ampla variabilidade de características do espectro. A identificação precoce de sinais de autismo, aliada a um suporte adequado e contínuo, pode fazer

uma diferença significativa na vida dessas crianças, proporcionando-lhes maiores oportunidades de aprendizado e socialização (Nogueira et al., 2022).

De acordo com a Associação de Amigos Autistas (AMA), os tratamentos e intervenções mais amplamente utilizados no Transtorno do Espectro Autista (TEA) são aqueles baseados em evidências científicas, que visam promover o desenvolvimento cognitivo, comportamental e social dos indivíduos diagnosticados. Entre essas abordagens, destaca-se a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), amplamente reconhecida como uma prática eficaz. A ABA foca em modificar comportamentos específicos por meio de reforços positivos, incentivando a aquisição de habilidades de comunicação, interação social e autonomia. Estudos recentes, como o de Oliveira e Santos (2021), demonstram que essa técnica oferece resultados positivos, especialmente quando aplicada de forma intensiva e individualizada, adaptada às necessidades de cada criança.

Outro tratamento importante é a terapia ocupacional, que contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras e da autonomia de crianças com TEA, facilitando a integração sensorial e o desempenho em atividades diárias. Segundo Lima e Ferreira (2022), a terapia ocupacional atua como uma ferramenta essencial para crianças autistas que apresentam dificuldades na coordenação motora e na interação com o ambiente. Essa abordagem foca no desenvolvimento de competências necessárias para a participação social, escolar e familiar, permitindo que a criança autista adquira maior independência.

Além dessas intervenções, a fonoaudiologia desempenha um papel crucial no tratamento de crianças com TEA, especialmente aquelas que apresentam déficits na comunicação verbal. Estudos de Souza et al. (2023) indicam que a intervenção precoce com fonoaudiólogos pode aumentar significativamente as habilidades linguísticas e comunicativas, promovendo uma melhora substancial na capacidade de interação social. As terapias baseadas na comunicação alternativa e aumentativa (CAA), por exemplo, ajudam a compensar as dificuldades na fala e promover uma comunicação mais eficaz.

No entanto, é importante destacar que nenhuma intervenção é única ou suficiente por si só. O tratamento de crianças com TEA requer uma abordagem multidisciplinar, que envolva não apenas os profissionais da saúde e educação, mas também a participação ativa da família. De acordo com Oliveira (2023b), o envolvimento da família no processo terapêutico é fundamental para que os tratamentos sejam realmente eficazes. A família, atuando em parceria com os profissionais, pode reforçar as práticas aprendidas nas terapias, além de proporcionar um ambiente de suporte e acolhimento para o desenvolvimento da criança.

Desta maneira, os tratamentos e intervenções mais eficazes para o TEA são aqueles que combinam diferentes abordagens terapêuticas com comprovação científica, como a ABA, terapia ocupacional, fonoaudiologia e o apoio familiar. Essas intervenções, quando realizadas de forma integrada e adaptada às necessidades individuais de cada criança, mostram-se fundamentais para promover o desenvolvimento integral e a inclusão de pessoas com TEA na sociedade (Ferreira & Almeida, 2023).

O Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos (TEACCH) é uma abordagem amplamente reconhecida por seu foco na estruturação ambiental e na organização das atividades diárias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Criado na Universidade da Carolina do Norte, esse método tem como objetivo principal proporcionar autonomia e independência aos indivíduos, utilizando ferramentas visuais, como quadros e agendas, que ajudam na organização das rotinas e facilitam a compreensão das expectativas diárias. Segundo estudos recentes, como os de Pereira e Martins (2022), o TEACCH possibilita que a criança aprenda a lidar com o ambiente de forma organizada, o que reduz o estresse causado por mudanças inesperadas e promove uma melhora significativa na aprendizagem.

A individualização do programa é outro aspecto fundamental do TEACCH. A proposta do método é adaptar o ensino e as estratégias de intervenção às necessidades específicas de cada criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento. Costa e Andrade (2021) destacam que essa abordagem personalizada permite que as crianças desenvolvam habilidades em diferentes áreas, como comunicação, socialização e organização. Ao utilizar recursos visuais e seguir uma rotina bem estruturada, as crianças com TEA podem internalizar melhor as atividades, o que facilita o aprendizado de novos conceitos e comportamentos.

Um dos principais benefícios do TEACCH é a ênfase na autonomia do aluno. Através da utilização de painéis visuais e agendas, as crianças são estimuladas a tomar decisões e a completar tarefas de forma independente. Estudos de Lima e Silva (2023) mostram que essa independência é essencial para que a criança desenvolva habilidades que possam ser transferidas para diferentes contextos, incluindo a vida familiar e escolar. A estrutura clara e previsível do método reduz as ansiedades relacionadas às mudanças e permite que a criança se concentre melhor nas atividades propostas, o que, por sua vez, melhora seu desempenho acadêmico e social.

O TEACCH tem mostrado resultados superiores em relação a outros métodos de intervenção em termos de organização ambiental e clareza nas instruções. Segundo Rodrigues e Carvalho (2024), o uso de ferramentas visuais não apenas melhora a comunicação entre

professores e alunos, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo, no qual a criança se sente mais segura para explorar suas capacidades. A redução das alterações na rotina, uma característica comum do TEACCH, contribui para minimizar comportamentos disruptivos e promove uma interação social mais adequada.

Ao promover a independência e a autonomia, esse método tem sido amplamente utilizado em diversos países, com resultados comprovadamente eficazes na melhoria da qualidade de vida das crianças e suas famílias (Costa & Andrade, 2021). A estrutura individualizada e o uso de recursos visuais fazem do TEACCH uma metodologia altamente recomendada para a educação de crianças com TEA.

1.4 Tecnologia e multiletramentos como ferramentas de inclusão e alfabetização

A tecnologia e os multiletramentos desempenham um papel cada vez mais central na educação inclusiva, especialmente na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O uso de dispositivos tecnológicos, como tablets e plataformas digitais, tem se mostrado uma ferramenta eficaz para promover a inclusão e facilitar o processo de aprendizagem de crianças autistas, que muitas vezes apresentam dificuldades de comunicação e interação social (Oliveira et al. 2020). O conceito de multiletramentos, por sua vez, introduz uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade de linguagens e semioses presentes na sociedade contemporânea, oferecendo um caminho promissor para adaptar a educação às necessidades desses alunos (Rojo & Moura, 2019).

A alfabetização de crianças com TEA é um desafio que requer estratégias diferenciadas, e as tecnologias digitais têm demonstrado potencial para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias possibilitam a personalização do ensino, respeitando o ritmo e as características individuais dos alunos (Rodrigues et al., 2022). Estudos recentes apontam que o uso de tecnologias assistivas, como softwares educacionais e dispositivos interativos, auxilia na construção de competências linguísticas, ampliando as oportunidades de interação e desenvolvimento cognitivo (Rodrigues et al., 2022). Além disso, as práticas de multiletramento criam ambientes de aprendizagem onde a multiplicidade de linguagens – escrita, oral, visual, digital – pode ser explorada em prol da inclusão. Barbosa e Costa (2020) ressaltam que o ensino de multiletramentos para crianças com necessidades especiais, como o TEA, favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas em um contexto mais amplo, o que é essencial para sua inclusão social e educacional.

O ambiente digital oferece às crianças com TEA um espaço onde podem se engajar de maneira mais efetiva em atividades de leitura e escrita. As plataformas digitais, por exemplo, têm se mostrado particularmente úteis na alfabetização de alunos autistas, fornecendo recursos interativos que promovem o aprendizado de forma lúdica e acessível (Santos et al., 2022). Esses recursos permitem que os alunos pratiquem suas habilidades linguísticas de maneira autônoma, ao mesmo tempo em que recebem feedback imediato, ajustado às suas necessidades específicas (Santos & Lima, 2021).

No contexto da educação inclusiva, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para garantir o sucesso dos alunos com TEA. Segundo Lima e Silva (2021), a integração das tecnologias digitais no currículo escolar deve ser acompanhada de um plano de ensino individualizado, capaz de atender às especificidades de cada aluno. Esse plano deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e sociais, promovendo uma aprendizagem abrangente e significativa. Outro ponto importante é o papel do professor no processo de mediação do uso das tecnologias. O docente deve estar capacitado para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, ajustando as atividades conforme as respostas dos alunos e suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como proposto por Vygotsky (2000). A presença do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também é fundamental nesse processo, oferecendo suporte tanto aos alunos quanto aos demais profissionais da escola (Santos & Lima, 2021).

Conforme discutido por Almeida et al. (2020), a combinação de práticas pedagógicas inclusivas com o uso de tecnologias assistivas favorece o desenvolvimento de competências fundamentais para a alfabetização de crianças com TEA. As plataformas digitais, por sua flexibilidade e capacidade de adaptação, permitem que essas crianças avancem no seu processo de aprendizagem em um ambiente seguro e motivador. O grande desafio para as escolas, especialmente as públicas, é garantir que essas tecnologias estejam disponíveis para todos os alunos. A falta de infraestrutura adequada ainda é um obstáculo significativo, mas, como defendem Santos e Lima (2021), é essencial que políticas públicas sejam desenvolvidas para promover o acesso igualitário a essas ferramentas. A escola, portanto, deve estar preparada para incorporar as inovações tecnológicas como parte integral do processo de inclusão, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Atualmente, observa-se uma crescente necessidade de integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas atividades educacionais, uma vez que, mesmo em contextos cotidianos, essas ferramentas estão presentes de forma significativa (Sales, 2014).

Essa presença constante impõe desafios à educação, à prática pedagógica e às dinâmicas em sala de aula. A utilização das TDIC em ambientes escolares torna-se uma exigência para o aprimoramento das metodologias de ensino, especialmente em um cenário onde a tecnologia está profundamente entrelaçada às práticas sociais e culturais. A inserção dessas ferramentas exige dos professores não apenas habilidades técnicas, mas também uma reformulação pedagógica que favoreça uma abordagem mais interativa e adaptada às demandas contemporâneas (Santos & Lima, 2021).

Esse processo de adaptação tecnológica demanda uma reavaliação das práticas tradicionais, levando em consideração as mudanças na forma como os alunos interagem com o conhecimento e com o mundo ao seu redor. A educação, que historicamente se apoiou em metodologias expositivas, agora é desafiada a incorporar modelos de aprendizagem mais colaborativos e mediados pela tecnologia, a fim de tornar o aprendizado mais envolvente e acessível. Segundo Sales (2014), a presença das TDIC também promove uma transformação no papel do professor, que passa a atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os estudantes a navegar por múltiplas fontes de informação e a desenvolver competências essenciais para a sociedade digital. Isso requer, além de uma formação técnica, uma sensibilidade pedagógica para integrar essas ferramentas de forma eficaz no currículo.

Dessa forma, o uso das tecnologias digitais, embora desafiador, também proporciona oportunidades para inovar as práticas educativas, oferecendo novas formas de interação e aprendizado. É fundamental que os educadores se apropriem dessas tecnologias, adaptando-as à realidade de seus alunos e às especificidades de cada contexto escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e dinâmica. As TDIC, segundo Sales (2014), permitem que as barreiras tradicionais do ensino sejam superadas, facilitando a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, que considerem as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. Assim, essas ferramentas se consolidam como elementos chave para a renovação das práticas educacionais, ampliando o acesso à informação e promovendo uma educação mais diversificada e personalizada.

É importante lembrar que a simples presença das tecnologias não garante uma transformação efetiva na aprendizagem. Para que o potencial das TDIC seja plenamente aproveitado, é necessário que haja um planejamento pedagógico cuidadoso, que integre essas ferramentas de forma crítica e consciente, visando o desenvolvimento integral dos alunos e a preparação para os desafios do século XXI. Diante disso, as escolas e os professores são instigados a se adaptar a essas novas realidades, utilizando as TDIC como aliadas no processo de ensino-aprendizagem (Santos & Lima, 2021). O sucesso dessa integração depende, em

grande parte, do compromisso com a formação continuada e do desenvolvimento de estratégias que promovam o engajamento dos alunos e uma aprendizagem significativa.

1.4.1 Tecnologias Assistivas na Alfabetização de Alunos com TEA: Dispositivos e Ferramentas como Facilitadores no Processo Educacional

Rodrigues et al. (2022) destacam que o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado uma ferramenta valiosa no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dispositivos como tablets e softwares de comunicação estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, oferecendo suporte essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desses estudantes. Estudos recentes destacam a importância dessas tecnologias na criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas desses alunos (Costa, 2023). Os tablets, por exemplo, proporcionam uma interface interativa que pode ser personalizada para atender às necessidades individuais de cada aluno com TEA. Segundo Lima e Santos (2021, p.85), "os aplicativos educacionais disponibilizados em dispositivos móveis oferecem oportunidades únicas para o engajamento dos alunos com TEA, permitindo que eles aprendam de maneira mais visual e tátil, o que pode ser especialmente benéfico para aqueles que têm dificuldades com métodos tradicionais de ensino". Essa abordagem adaptada pode auxiliar na superação das barreiras relacionadas à comunicação e ao aprendizado, promovendo um progresso mais significativo na alfabetização.

Além disso, os softwares de comunicação, como os aplicativos de linguagem aumentativa e alternativa, têm se revelado recursos cruciais para alunos com TEA que enfrentam desafios na comunicação verbal. De acordo com Oliveira e Pereira (2021, p. 92), "esses softwares oferecem uma gama de opções para a expressão das necessidades e ideias dos alunos, facilitando a interação e a participação ativa em atividades acadêmicas e sociais". A utilização desses recursos pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem e para a integração mais efetiva dos alunos com TEA no ambiente escolar.

A integração das tecnologias assistivas no currículo escolar também demanda uma formação adequada dos professores. Segundo Almeida e Costa (2023, p.110), "é fundamental que os educadores recebam treinamento específico para a utilização dessas tecnologias, a fim de maximizar seu potencial e garantir que sejam empregadas de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem". A formação contínua dos professores é essencial para que eles possam adaptar e aplicar essas ferramentas de acordo com as necessidades dos alunos, promovendo um

ambiente educacional mais inclusivo e acessível. Com a utilização dessas tecnologias assistivas também exige a adaptação das práticas pedagógicas. Pereira e Silva (2022) enfatizam que o sucesso na implementação de tecnologias assistivas depende diretamente da capacidade dos professores para ajustar suas metodologias de ensino e incorporar essas ferramentas de maneira que atendam às necessidades específicas de cada aluno com TEA. Isso pode incluir a criação de atividades personalizadas e a utilização de recursos multimídia que favoreçam o aprendizado e a participação dos alunos.

Outro aspecto importante é a avaliação contínua da eficácia dessas tecnologias. Segundo Fernandes e Almeida (2023, p. 64), "a avaliação regular do impacto das tecnologias assistivas no processo de alfabetização é essencial para ajustar e melhorar as estratégias pedagógicas, garantindo que essas ferramentas estejam realmente contribuindo para o desenvolvimento acadêmico dos alunos". A coleta de feedback e a análise dos resultados obtidos são fundamentais para a otimização do uso dessas tecnologias e para a promoção de um ensino mais eficiente. Além dos dispositivos e softwares, a integração de tecnologias assistivas deve considerar a participação ativa dos alunos no processo de escolha e uso dessas ferramentas. Segundo Castro e Rodrigues (2022), é muito importante envolver os alunos na seleção e personalização das tecnologias assistivas, pois pode aumentar o engajamento e motivação destes, promovendo um sentimento de autonomia e controle sobre seu próprio aprendizado. Esse envolvimento pode contribuir para uma maior aceitação e aproveitamento das tecnologias pelos alunos.

A implementação eficaz das tecnologias assistivas também requer a colaboração entre diferentes profissionais da educação, incluindo especialistas em tecnologia, psicólogos e terapeutas. Segundo Santos e Lima (2021, p. 82), "uma abordagem colaborativa pode ajudar a garantir que todas as dimensões das necessidades dos alunos com TEA sejam atendidas, promovendo um suporte mais abrangente e coordenado". Essa colaboração pode facilitar a integração das tecnologias assistivas no ambiente escolar e melhorar os resultados educacionais para esses alunos. Todavia, a utilização de tecnologias assistivas no processo de alfabetização de alunos com TEA representa um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de cada estudante. De acordo com Rodrigues et al. (2022), essas tecnologias oferecem novas oportunidades para o aprendizado e a participação dos alunos com TEA, ajudando a superar os desafios e a promover um desenvolvimento acadêmico mais equitativo. A continuidade da pesquisa e da prática nesse campo é essencial para garantir que essas tecnologias continuem a evoluir e a atender às demandas educacionais dos alunos com TEA.

Segundo Frade (2010), o conceito de tecnologia digital abrange o conjunto de mídias informacionais e comunicacionais, descritas como o "conjunto de 'veículos de linguagens' utilizados para a comunicação humana, com o objetivo de atender a diferentes interesses e propósitos, conforme o público-alvo" (Frade, 2010, p. 15). A integração das tecnologias digitais no ambiente escolar, consideradas como "veículos de linguagens", pode facilitar processos de ensino-aprendizagem que sejam interativos, interdependentes e diversos, harmonizando-se com a realidade dos indivíduos envolvidos.

Entretanto, o verdadeiro desafio do sistema educacional contemporâneo é garantir que essas ferramentas tecnológicas realmente contribuam para uma educação de qualidade. Segundo Almeida e Costa (2023), a integração eficaz da tecnologia no ambiente escolar é crucial para o desenvolvimento das competências digitais dos alunos, preparando-os para um futuro cada vez mais digitalizado. Isso envolve mais do que apenas a introdução de dispositivos tecnológicos em sala de aula; exige uma reestruturação das práticas pedagógicas para que a tecnologia se torne uma ferramenta efetiva de ensino e aprendizagem. É necessário que os educadores recebam formação adequada para utilizar essas ferramentas de maneira que enriqueça o processo educativo e envolva os alunos de forma significativa.

Além disso, é fundamental que a implementação dessas tecnologias considere as especificidades de cada contexto escolar e as necessidades individuais dos alunos. Pereira e Silva (2022) destacam que as tecnologias digitais devem ser utilizadas de forma estratégica para promover a inclusão e a equidade no acesso ao conhecimento, assegurando que todos os alunos possam se beneficiar de forma igualitária. A adaptação tecnológica nas escolas deve também contemplar a criação de ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos, onde os alunos possam explorar e aplicar suas habilidades digitais em situações práticas. Isso requer um planejamento pedagógico cuidadoso e uma avaliação contínua da eficácia das ferramentas utilizadas.

Em suma, o objetivo é criar um ambiente educacional que não apenas incorpore tecnologias digitais, mas que também aproveite seu potencial para transformar o ensino e a aprendizagem (Almeida & Costa, 2023). O sucesso dessa transformação depende da capacidade dos educadores e das instituições de ensino em integrar a tecnologia de forma criativa e pedagógica, promovendo uma educação que prepare os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

1.4.2 Inovação na Aprendizagem: Tecnologias para a Melhoria na Alfabetização de Crianças com Autismo

Inicialmente, é importante abordar as definições dos termos alfabetização e letramento. Conforme Lazzarotto (2010), esses conceitos são interdependentes. No entanto, há uma discussão contínua sobre essas definições devido às transformações sociais que, inevitavelmente, impactam o ambiente escolar, além das novas descobertas científicas que oferecem novas perspectivas sobre a educação formal. Como afirma a Lazzarotto (2010):

Alfabetização e Letramento se somam. Um é dar condições ao sujeito de ser capaz de ler, (decodificar) e escrever (codificar) além de fazer uso adequado da língua escrita, significa orientar a criança para o domínio da tecnologia escrita. O outro é resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, levando o aluno ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita (p. 07).

Assim, compreende-se que um aluno alfabetizado é aquele que adquiriu o conhecimento sobre o uso da linguagem através da leitura e escrita, quando consegue interpretar as funções e significados da combinação de letras, sílabas e fonemas. Esse aluno também é capaz de transmitir mensagens por meio dessa forma de comunicação. Por outro lado, o letramento envolve a capacidade de abstrair esses significados para contextos reais e tangíveis. Em outras palavras, Cunha (2016) reforça que embora sejam conceitos distintos, um conceito apoia o outro em uma via de mão dupla, resultando em um marco significativo na trajetória social, cultural e histórica de cada indivíduo.

Uma vez compreendidos esses conceitos, é fundamental entender como ocorre o processo de alfabetização no Brasil e a forma como é abordado na educação formal, isto é, nas instituições escolares. No entanto, descrever esse processo é desafiador, pois ele tem experimentado mudanças substanciais em um curto período da nossa história. Além disso, há uma variedade de facetas e um conjunto de fatores e referências a serem considerados, que vão desde as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2019) até o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar, passando pelo contexto específico de cada sala de aula em diferentes regiões do país.

O processo de alfabetização, como delineado pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2019), concentra-se principalmente nos primeiros três anos do Ensino Fundamental 1. Espera-se que, ao término do terceiro ano, a criança tenha alcançado a alfabetização plena. Essa fase inicial é crucial, pois estabelece as bases para o desenvolvimento das habilidades de

leitura e escrita que serão fundamentais ao longo da vida escolar. Além das diretrizes gerais, é importante considerar as particularidades e os desafios que cada instituição enfrenta. O contexto local e as características específicas de cada turma influenciam diretamente a implementação e os resultados das práticas pedagógicas. As escolas devem adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades e ritmos de aprendizagem de seus alunos, levando em conta as diversidades e especificidades encontradas em cada ambiente educacional.

A integração de estratégias de ensino adaptadas e personalizadas é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições individuais, possam alcançar os objetivos de alfabetização estabelecidos. Isso inclui o uso de recursos didáticos variados, abordagens pedagógicas diferenciadas e a consideração das características individuais de cada aluno. Além disso, as práticas pedagógicas devem ser continuamente avaliadas e ajustadas com base nas necessidades emergentes dos alunos (Pereira & Silva, 2022). A formação e o desenvolvimento profissional dos educadores são essenciais para que eles possam implementar métodos eficazes e inovadores no processo de alfabetização. O apoio contínuo e a atualização dos conhecimentos dos professores contribuem para a melhoria das práticas educacionais e para o sucesso dos alunos.

Portanto, a alfabetização é um processo complexo e dinâmico que exige uma abordagem integrada e flexível. Soares (2020) destaca ser necessário que todos os envolvidos no processo educacional, incluindo gestores, professores e familiares, trabalhem juntos para garantir que os alunos recebam o suporte adequado para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. A colaboração e o comprometimento de todos são fundamentais para alcançar os objetivos de alfabetização e promover uma educação de qualidade. Desta forma, a compreensão e a implementação eficaz dos conceitos de alfabetização e letramento são essenciais para o sucesso educacional (Soares, 2004). A constante adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e a integração de estratégias eficazes são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo na leitura e na escrita.

1.5 Alfabetização como Instrumento de Inclusão Social para Crianças com TEA

A alfabetização desempenha um papel fundamental na inclusão social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois possibilita a aquisição de habilidades comunicativas e a interação efetiva com o meio. Esse processo educativo vai além do simples

aprendizado da leitura e da escrita; trata-se de uma ferramenta que permite a essas crianças expressar seus pensamentos e sentimentos, facilitando sua integração em diversos contextos sociais e educativos (Façanha, 2020). A educação inclusiva, nesse sentido, enfrenta tanto desafios como oportunidades, exigindo práticas pedagógicas adaptadas para atender às necessidades específicas desses alunos. A formação continuada dos professores, por exemplo, é essencial para que eles possam aplicar estratégias de ensino mais inclusivas e eficazes, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as diferenças (Camargo & Bosa, 2012).

Para que a alfabetização cumpra seu papel de inclusão, Gikovate et al. (2020) destacam ser crucial que as metodologias pedagógicas sejam ajustadas e que os educadores estejam preparados para lidar com as particularidades dos estudantes com TEA. A capacitação docente e o uso de materiais didáticos diferenciados são fatores que contribuem significativamente para a integração desses alunos no ensino regular. A colaboração de profissionais especializados, como psicólogos e fonoaudiólogos, também é fundamental, pois eles ajudam a identificar as necessidades individuais de cada criança e a desenvolver estratégias específicas para o seu aprendizado (Araújo et al., 2020). A adaptação curricular emerge como uma estratégia indispensável, permitindo a flexibilização de objetivos e conteúdo para atender às singularidades dos alunos com autismo. Isso possibilita que a alfabetização se torne um meio de inclusão, não uma barreira, garantindo que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento de forma significativa e contextualizada (Johnson & Smith, 2021). Além disso, o envolvimento das famílias e o acompanhamento multidisciplinar desempenham papéis vitais nesse processo, pois a parceria entre escola e família permite um entendimento mais profundo das necessidades e potencialidades das crianças, facilitando a implementação de práticas pedagógicas mais assertivas (Fernandes, 2020).

O ambiente escolar, por sua vez, precisa ser acolhedor e inclusivo, promovendo a conscientização e o respeito às diferenças, o que reduz o estigma associado ao autismo e contribui para a construção de uma sociedade mais justa. A inclusão escolar de crianças com TEA não deve se limitar ao aspecto acadêmico; deve, antes, englobar o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, essenciais para a interação e a participação ativa na comunidade escolar (Stravogiannis, 2023, p 28). Políticas públicas que garantam o acesso a uma educação de qualidade e inclusiva são necessárias para promover o desenvolvimento integral dessas crianças. O trabalho conjunto entre professores, famílias e profissionais especializados é essencial para garantir que a alfabetização seja, de fato, um instrumento de

inclusão social. Esse esforço conjunto permite que as crianças com TEA desenvolvam seu pleno potencial, participando de maneira ativa e autônoma na sociedade (Santos, 2008).

Desta forma, a abordagem pedagógica centrada no aluno, considerando suas necessidades e ritmos de aprendizagem, deve ser a base do processo de alfabetização. O uso de métodos de ensino individualizados, que respeitem as características de cada criança, é fundamental para alcançar uma educação inclusiva e significativa. Dessa forma, a alfabetização se torna um meio eficaz para promover a inclusão social e a construção da cidadania (Cunha, 2016).

O desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais, por meio da alfabetização, possibilita que as crianças com TEA interajam de maneira mais efetiva com o mundo ao seu redor, aumentando sua autonomia e qualidade de vida. Isso reflete diretamente em sua capacidade de exercer a cidadania e participar ativamente da sociedade. O processo educativo, portanto, deve ser contínuo e integrador, levando em conta não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos (Façanha, 2020). Com isso, para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário que todos os atores envolvidos no processo educativo estejam comprometidos e capacitados. O trabalho de educadores, familiares e profissionais de saúde deve ser coordenado para garantir que a alfabetização seja um caminho para a inclusão social e o desenvolvimento integral de cada criança com TEA (Johnson & Smith, 2021).

A alfabetização, quando realizada de maneira inclusiva e adaptada, pode ser um valioso instrumento de inclusão social para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permitindo que adquiram habilidades essenciais para a interação social e o desenvolvimento pessoal, promovendo sua inserção na sociedade de forma plena e digna (Araújo et al., 2020). Para que isso aconteça, é crucial refletir sobre as estratégias de ensino adotadas, analisando as práticas pedagógicas e desenvolvendo abordagens diferenciadas que considerem as especificidades de cada criança. Nesse sentido, é relevante examinar as metodologias empregadas pelos docentes no processo de alfabetização de estudantes com TEA, uma vez que o ensino requer que o professor promova a interação entre as partes envolvidas, incentivando a criação de métodos inovadores que integrem o pensar, o sentir e o agir dentro do contexto educacional (Façanha, 2020). Assim, a parceria entre escola, família e profissionais especializados se torna essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e contribua para o desenvolvimento integral de suas competências sociais e acadêmicas.

O desenvolvimento da autonomia e das competências é alcançado por meio do aprendizado. Aprender significa adquirir novas habilidades e tornar-se capaz de realizar tarefas que anteriormente não eram possíveis. No presente estudo, discutiu-se de maneira clara e objetiva os processos de alfabetização de crianças com autismo. Sob essa ótica, é fundamental discutir esse tema, pois é necessário utilizar recursos e estratégias adequadas para abordar a questão, considerando que ainda há uma carência de trabalhos sobre o tema nos espaços educacionais. Nas escolas, a inclusão de estudantes com alguma deficiência no ensino regular tem crescido significativamente. No entanto, não basta apenas a presença do aluno para garantir seu aprendizado; é crucial que a escola e os educadores estejam preparados para acolher esses estudantes. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se mostra apta a oferecer todas as condições necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando um ambiente que favoreça o aprendizado e a inclusão de todos (Silva & Moreira, 2022).

Certamente, alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um desafio considerável para muitos educadores, uma vez que grande parte não se sente devidamente preparada para lidar com as especificidades que esse processo demanda. Isso reforça a necessidade urgente de uma formação contínua e especializada, que possibilite aos professores o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas às necessidades desses alunos. Além disso, Araújo et al. (2020) ressaltam ser essencial que os educadores cultivem um olhar mais atento e acolhedor, capaz de promover a empatia e a conexão emocional, facilitando o engajamento e a participação efetiva dos estudantes com TEA nas atividades escolares.

A alfabetização de crianças autistas exige mais do que apenas conhecimento teórico; demanda uma compreensão aprofundada das particularidades do espectro autista, que vão além das dificuldades de interação social e dos comportamentos repetitivos comumente associados ao TEA (Cunha, 2019). É importante destacar que esses sintomas, embora comuns, não são os únicos que caracterizam o transtorno. Existem manifestações menos evidentes, como dificuldades sensoriais, alterações na comunicação e no processamento de informações, que muitas vezes passam despercebidas, o que pode atrasar o diagnóstico e, consequentemente, o início de um acompanhamento adequado. Nesse contexto, o papel do professor se torna ainda mais crucial. Ele não apenas ensina, mas também observa e identifica sinais que podem indicar a necessidade de uma intervenção especializada. Segundo Lemos e Ferreira (2022), a atenção cuidadosa às nuances comportamentais e comunicativas da criança em sala de aula é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e responsivo. Para isso, a colaboração entre educadores e profissionais da saúde, como psicólogos e terapeutas

ocupacionais, é imprescindível, pois permite um acompanhamento mais completo e eficiente do desenvolvimento do aluno.

Outro aspecto importante a ser considerado é a participação ativa da família nesse processo. Os pais são os primeiros a notar comportamentos atípicos e, por estarem mais próximos da criança, desempenham um papel vital na identificação precoce de sinais do espectro autista. Segundo Oliveira (2023b), a parceria entre escola e família deve ser fortalecida para garantir que as intervenções sejam consistentes e eficazes, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Essa colaboração cria um suporte contínuo e abrangente, essencial para o progresso da criança em todas as áreas do desenvolvimento. Para além do contexto escolar e familiar, é necessário que a sociedade como um todo se conscientize sobre a diversidade de manifestações do TEA. A visão restrita e estereotipada do autismo pode levar à subestimação das capacidades das crianças autistas, dificultando sua inclusão plena em diversos ambientes. Portanto, promover o conhecimento e a compreensão sobre o espectro autista é uma forma de combater o preconceito e fomentar a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos (Souza & Lima, 2022).

Dessa forma, percebe-se que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrenta desafios significativos para estabelecer interações sociais, o que pode afetar de maneira ampla seu desenvolvimento, incluindo a aquisição da fala, da linguagem e a própria aprendizagem (Nogueira et al., 2022). Essas dificuldades manifestam-se, frequentemente, pela falta de reciprocidade emocional, ausência de contato visual e uma capacidade reduzida de compreender e participar das situações sociais cotidianas. Além disso, o desinteresse em manter conversas pode ser visto como um obstáculo adicional à sua integração social e ao progresso comunicativo.

Nesse contexto, a alfabetização de crianças com TEA demanda um esforço colaborativo que envolve educadores, familiares e a comunidade. A formação continuada dos professores, o engajamento proativo dos pais e o suporte especializado são aspectos essenciais para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo e inclusivo (Silva & Moreira, 2022). Reconhecer e valorizar as particularidades de cada aluno é fundamental para construir um ambiente educativo que não apenas acolha as diferenças, mas também promova o desenvolvimento integral e a inclusão social dessas crianças, garantindo-lhes uma participação plena e digna na sociedade.

Para saber se um aluno apresenta autismo, deve-se observar os seguintes sinais: o aluno evita contato visual, o desenvolvimento da linguagem parece ser diferente, o aluno não responde quando é chamado, parece surdo, fica fazendo movimentos repetitivos sem motivo

aparente, costuma mexer com os dedos e as mãos de forma peculiar, costuma emitir sons e palavras repetidas, fora do assunto, isola-se dos colegas sem motivos, comunica-se melhor quando fala de tema do seu interesse, reage excessivamente a barulhos altos ou a contato físico, tem pouca noção de situações perigosa, segue rotinas próprias muito rígida e incomoda-se quando foge da rotina, etc. Se algum aluno apresenta algum desses comportamentos, pode ser que esse aluno seja autista (Ziraldo, 2013).

A citação apresentada oferece um conjunto de sinais comportamentais que podem indicar a presença de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um aluno. A observação atenta desses sinais é crucial para a identificação precoce do autismo, uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por dificuldades na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2013). Os sinais mencionados refletem características comuns entre indivíduos com TEA, como a dificuldade em estabelecer e manter contato visual, que pode ser um indicador de dificuldades nas habilidades sociais e na compreensão das interações interpessoais. O desenvolvimento da linguagem, frequentemente alterado em crianças autistas, pode incluir atrasos ou uma maneira peculiar de se expressar, com ênfase em temas de interesse pessoal (APA, 2013).

Além disso, comportamentos repetitivos, como movimentos das mãos e a emissão de sons ou palavras sem relação com o contexto, são frequentemente observados em crianças com autismo (APA, 2013). A hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como barulhos altos, pode provocar reações intensas, enquanto a resistência a mudanças na rotina é uma característica comum que pode gerar desconforto. Esses sinais não devem ser vistos isoladamente, mas sim em um contexto mais amplo de comportamento e desenvolvimento. Nogueira et al. (2022) destacam que a detecção precoce é fundamental, pois permite intervenções adequadas que podem promover a inclusão e o desenvolvimento social e acadêmico do aluno. Assim, percebemos a importância de que a criança com autismo seja incentivada e integrada no meio social, pois, se permitir que permaneça isolada, ela tende a se afastar cada vez mais. A inclusão inicia-se no lar e se estende para a escola e a sociedade como um todo, não havendo espaço para preconceitos e apelidos inadequados, como se observava no passado. Cunha (2019, p. 24) ressalta que “o autismo pode se manifestar nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se evidentes por volta dos três anos de idade”.

Neste contexto, se a criança já está em fase escolar, é fundamental a atenção do professor e da instituição de ensino, pois, conforme Gaiato (2019, p. 21), “os sintomas também variam e, por isso, não se encontram correlações significativas entre grandes amostras nas pesquisas”. Diante disso, compreende-se que o grau e a severidade variam consideravelmente,

ou seja, nem toda criança com autismo apresenta os mesmos sinais. Contudo, é imprescindível o trabalho conjunto (família, escola e profissionais especializados) para que se realize uma avaliação da criança, possibilitando assim a identificação do nível de gravidade do seu autismo. Gikovate et al. (2020) destacam que a formação de educadores e a sensibilização das equipes pedagógicas para reconhecer esses sinais é vital para estabelecer estratégias que favoreçam a inclusão e o aprendizado de alunos com TEA no ambiente escolar.

Conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2013) há três categorias de severidade para o TEA:

Nível 1, exigindo apoio; nível 2, exigindo apoio substancial; e nível 3, exigindo apoio muito substancial. No nível 1, o indivíduo apresenta, na ausência de apoio, déficits na comunicação social que causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a abertura sociais dos outros; no nível 2, apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitado em dar início a interações sociais e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais que partem de outros; no nível 3, apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, os quais causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e respostas mínima a aberturas sociais que partem de outros (p. 52).

A citação aborda as dificuldades de comunicação social características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que variam em termos de gravidade e necessidade de apoio (APA, 2013). As habilidades de interação social, tanto verbais quanto não verbais, são impactadas de diferentes maneiras, resultando em prejuízos significativos na capacidade de iniciar e responder adequadamente às interações sociais. Esses déficits podem se manifestar como dificuldades para estabelecer e manter relacionamentos sociais, responder a estímulos sociais de maneira típica ou adaptar comportamentos às demandas contextuais, exigindo diferentes níveis de suporte para garantir um funcionamento mais eficaz e uma melhor qualidade de vida.

Ainda que a etiologia do Transtorno do Espectro Autista (TEA) permaneça indefinida, há investigações que sugerem potenciais fatores de risco associados ao desenvolvimento desse transtorno. Dentre esses fatores, destacam-se a idade avançada dos pais no momento da concepção, a ocorrência de infecções durante a gestação, que desencadeiam respostas imunológicas intensas no organismo materno, além de condições como o micro bioma da mãe, diabetes gestacional e sangramento durante a gravidez, bem como a gestação de múltiplos

(Gaiato, 2018). Essas variáveis, entre outras, têm sido exploradas por estudiosos, embora nenhuma delas tenha sido comprovada como causa definitiva. Além dos fatores mencionados, é importante enfatizar que, até o momento, não existem exames médicos específicos, testes laboratoriais ou técnicas de imagem que possam ser utilizados de forma conclusiva para confirmar um diagnóstico de TEA (APA, 2013). Essa limitação diagnóstica ressalta a complexidade do transtorno e a necessidade de um diagnóstico clínico cuidadoso, baseado em observações comportamentais e no histórico de desenvolvimento da criança. Dessa forma, apesar dos avanços científicos, a causa do autismo permanece incerta, exigindo cautela e uma abordagem multidisciplinar para avaliação.

Essa incerteza quanto às causas do autismo reflete a complexidade do transtorno e reforça a necessidade de continuar investindo em pesquisas que possam esclarecer melhor os fatores envolvidos (APA, 2013). A ausência de marcadores biológicos específicos torna o diagnóstico ainda mais desafiador, o que demanda dos profissionais uma atenção minuciosa e um conhecimento aprofundado sobre o comportamento e o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o papel dos pais e educadores também é crucial, pois são muitas vezes os primeiros a perceber sinais que indicam a necessidade de uma avaliação mais detalhada. Dada a importância de um diagnóstico precoce, a criança com TEA requer um olhar inclusivo e sensível não apenas da família, mas de todos os envolvidos em seu entorno social e educacional. Esse olhar deve ser ampliado para uma perspectiva de apoio contínuo, que garanta a identificação precoce e o encaminhamento adequado para serviços especializados. Nogueira et al. (2022) destacam que a intervenção precoce é fundamental para promover o desenvolvimento de habilidades e potencializar as oportunidades de aprendizado e interação social, fatores que contribuem para a qualidade de vida e a inclusão.

Além disso, o acompanhamento por uma equipe multidisciplinar é essencial para atender às múltiplas necessidades da criança com TEA (APA, 2013). Profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais devem trabalhar de forma integrada para desenvolver um plano de intervenção individualizado que considere as características únicas de cada criança. Esse apoio especializado permite uma abordagem mais eficaz, tanto na promoção do desenvolvimento quanto no enfrentamento das dificuldades associadas ao transtorno. Oliveira (2023b) reforça que o envolvimento da família também desempenha um papel crucial nesse processo, pois é no ambiente familiar que a criança com TEA encontra o suporte afetivo e a estimulação necessária para seu desenvolvimento. Os familiares precisam ser orientados e capacitados para lidar com os desafios cotidianos, de modo a proporcionar um ambiente acolhedor e facilitador para a criança. A formação de redes de

apoio e o acesso a serviços especializados são fatores que contribuem significativamente para a qualidade de vida das famílias.

Por fim, é fundamental que a sociedade como um todo compreenda e valorize a diversidade das manifestações do TEA, promovendo uma cultura de inclusão que vá além da tolerância, buscando a verdadeira integração e respeito às diferenças (Silva & Moreira, 2022). A conscientização sobre o autismo deve ser ampliada para que todos possam colaborar na construção de um ambiente mais inclusivo e acessível para as pessoas com TEA.

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo expor o trajeto da tese, ou seja, os diversos caminhos explorados até a conclusão da investigação. Serão abordados aspectos fundamentais como a fundamentação teórica, a metodologia utilizada e o tipo de pesquisa empreendida, com o intuito de esclarecer de forma precisa e detalhada as etapas percorridas desde o início até o término do trabalho. Assim, busca-se garantir que não haja ambiguidade quanto aos procedimentos adotados e às decisões tomadas ao longo do processo, proporcionando uma visão clara e abrangente do desenvolvimento da pesquisa. A apresentação meticulosa desses elementos permitirá que o leitor compreenda não apenas os resultados finais, mas também a lógica e as escolhas que fundamentaram cada fase do estudo, evidenciando a relevância e a coerência das abordagens utilizadas ao longo da tese.

2.1 Justificativa da investigação

A educação inclusiva é um tema vital no cenário educacional atual, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de excelência. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão escolar é essencial para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A alfabetização dessas crianças representa um desafio significativo, exigindo uma abordagem pedagógica especializada e diferenciada. Destacar a importância de uma alfabetização inclusiva para crianças com TEA é fundamental para promover práticas educacionais que atendam suas necessidades específicas e potencializem seu aprendizado.

As crianças com TEA apresentam características únicas que podem dificultar o processo de alfabetização, como dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na interação social e a presença de comportamentos repetitivos e restritivos. Essas particularidades exigem métodos de ensino adaptados, que considerem as individualidades de cada aluno. Portanto, entender essas características é crucial para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes, que possibilitem a essas crianças o pleno desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

Além disso, a perspectiva inclusiva na educação propõe um ambiente escolar que valorize e respeite a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A implementação de práticas inclusivas não apenas beneficia as crianças com TEA,

mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando a escola adota um modelo inclusivo, todos os alunos aprendem a valorizar as diferenças, desenvolvendo empatia, respeito e cooperação. Assim, a inclusão de crianças com TEA no processo de alfabetização tem um impacto positivo não só sobre essas crianças, mas sobre toda a comunidade escolar.

Outro ponto relevante é a necessidade de formação contínua e especializada dos professores. A alfabetização de crianças com TEA requer conhecimentos específicos sobre o transtorno e técnicas pedagógicas adequadas. Investir na formação dos educadores é essencial para garantir que eles estejam preparados para lidar com as demandas desse público, utilizando recursos e metodologias que facilitem o aprendizado. A capacitação dos professores é um fator determinante para o sucesso da educação inclusiva, pois possibilita a criação de um ambiente escolar adaptado e acolhedor.

O estudo focado na alfabetização de crianças com TEA em um contexto inclusivo é robusta e multifacetada. A importância desse tema reside na necessidade de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, capacite os educadores, envolva as famílias e utilize recursos tecnológicos para atender às necessidades específicas desses alunos. A inclusão educacional das crianças com TEA não é apenas um direito, mas uma condição essencial para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.2 Problema da investigação

Como a educação inclusiva pode ser eficaz na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as especificidades de suas necessidades educacionais?

A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um contexto de educação inclusiva representa um desafio complexo e multifacetado. A educação inclusiva, fundamentada no princípio de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades, têm direito a uma educação de qualidade na escola regular, demanda uma profunda reestruturação das práticas pedagógicas tradicionais. Isso implica na adoção de estratégias que atendam às diversas necessidades dos alunos com TEA, cuja condição neurológica afeta significativamente suas capacidades de comunicação, interação social e comportamento.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatric Association [APA], 2013), o TEA varia amplamente em termos de gravidade e apresentação dos sintomas, o que exige uma abordagem altamente individualizada na educação. Estudos como o de Irigoyen et al. (2012) apontam que crianças com TEA enfrentam desafios adicionais no processo de alfabetização devido às suas dificuldades de comunicação e processamento de informação. Estas dificuldades podem se manifestar de diferentes maneiras, desde problemas na decodificação de palavras até dificuldades na compreensão de textos, requerendo estratégias de ensino adaptadas a cada caso específico.

A perspectiva da educação inclusiva, conforme discutido por Gikovate et al. (2020), propõe a utilização de adaptações curriculares e metodologias pedagógicas diversificadas para atender às necessidades específicas de alunos com TEA. Adaptações como o uso de recursos visuais e audiovisuais, bem como a implementação de um ensino mais individualizado, têm mostrado ser eficazes no apoio ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nessas crianças. No entanto, a efetividade dessas práticas depende de uma formação contínua e especializada dos professores, capacitando-os para lidar com a diversidade de perfis presentes nas salas de aula inclusivas.

Ainda que a legislação brasileira, através de instrumentos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), estabeleça a obrigatoriedade da inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares e proíba a discriminação na matrícula, a qualidade da inclusão educacional ainda é um aspecto que necessita de atenção. Segundo Mendes (2002), a efetividade da educação inclusiva está intrinsecamente ligada ao contexto social, econômico e cultural das escolas, bem como aos recursos materiais e financeiros disponíveis. Portanto, a formação inicial e continuada dos professores deve ser adequada para capacitá-los a lidar com a heterogeneidade das turmas, articulando teoria e prática de maneira reflexiva.

A formação de professores para a educação inclusiva, como argumenta Carneiro (1999), não pode ser desvinculada do processo de luta pela melhoria da educação como um todo. A capacitação dos docentes deve incluir conhecimentos específicos sobre TEA e práticas pedagógicas inclusivas que promovam a participação ativa e a aprendizagem significativa de todas as crianças. Este enfoque é crucial para garantir que a alfabetização de crianças com TEA não apenas ocorra, mas que seja de alta qualidade e equitativa.

Assim, a questão central é entender como a educação inclusiva pode ser efetivamente implementada para garantir que crianças com TEA alcancem sucesso no processo de alfabetização. É necessário um esforço colaborativo entre políticas públicas, formação docente,

recursos educacionais adequados e o envolvimento da comunidade escolar e das famílias. Somente por meio dessa abordagem integrada é possível promover uma educação inclusiva que realmente atenda às necessidades individuais e promova o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

2.3 Objetivos da pesquisa

2.3.1 Objetivo Geral

Analisar a relevância da educação inclusiva no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar as características do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA.
2. Analisar as contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA.
3. Investigar as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA.
4. Examinar como a escola e a família devem se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA.

2.4 Desenho, tipo e enfoque da pesquisa

A pesquisa adota um desenho qualitativo de caráter exploratório, com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1. O estudo busca compreender como os professores alfabetizadores desenvolvem estratégias e adaptações para facilitar o aprendizado dessas crianças, bem como os desafios enfrentados nesse contexto educacional.

Trata-se de um estudo de caso múltiplo, que examina em profundidade o contexto educacional de diferentes escolas que adotam políticas de educação inclusiva. A pesquisa de estudo de caso é adequada para explorar fenômenos complexos e dinâmicos em ambientes reais, permitindo uma análise detalhada das práticas pedagógicas e das interações em sala de

aula (Yin, 2016). Dessa forma, a investigação foca em compreender as particularidades de cada caso, comparando-os para identificar padrões e variações nas abordagens de alfabetização para crianças com TEA.

O enfoque da pesquisa é interpretativo, orientado pela perspectiva construtivista, a qual reconhece a importância das experiências subjetivas e contextuais na construção do conhecimento (Creswell, 2014). O estudo visa interpretar como os docentes percebem e implementam estratégias de ensino inclusivo, e como as crianças com TEA respondem a essas abordagens. A ênfase está em compreender os significados atribuídos pelos participantes aos processos educacionais e as dinâmicas de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades individuais e coletivas presentes nos contextos escolares investigados.

O estudo utiliza a triangulação de métodos, combinando questionário estruturado, entrevistas estruturadas, observações não participantes e análise documental para garantir uma compreensão mais rica e profunda do fenômeno investigado. Esse enfoque permite captar diferentes dimensões do processo de alfabetização, desde as percepções dos educadores até as práticas concretas em sala de aula, e como estas impactam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças com TEA.

A escolha desse desenho metodológico e enfoque teórico justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão dos processos educacionais inclusivos, proporcionando subsídios para a elaboração de práticas pedagógicas mais efetivas e adaptadas às necessidades de crianças com TEA. Assim, a pesquisa contribui para o avanço do conhecimento na área de educação inclusiva e para a formulação de políticas e práticas que promovam uma educação de qualidade para todos.

2.5 Desenho metodológico

A pesquisa foi conduzida na Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho”, localizada na Rede Pública Municipal de Educação de Rio Claro, São Paulo, uma escola regular que conta com salas de recursos multifuncionais. Nessas salas, é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto no horário regular quanto no contraturno escolar, proporcionando apoio especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Paralelamente, o estudo envolveu a participação de três crianças diagnosticadas com TEA, com idades entre 6 e 7 anos, todas matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fim de garantir a homogeneidade dos participantes, foram estabelecidos critérios rigorosos

de inclusão, que exigiam um diagnóstico formal de TEA, o processo de alfabetização em andamento e frequência regular nas aulas. Os responsáveis legais pelas crianças foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I), em conformidade com as normas éticas. Esse procedimento seguiu rigorosamente as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, assegurando o respeito aos princípios éticos que norteiam pesquisas dessa natureza. A seleção criteriosa dos participantes e o cumprimento das diretrizes éticas contribuíram para a validade e a integridade dos resultados, além de garantir a proteção e o bem-estar das crianças envolvidas no estudo.

Para a coleta de dados, com o intuito de investigar a inclusão de alunos com TEA no processo de alfabetização, a pesquisa adotou a seguinte abordagem:

- Observação não participante e reflexiva: Realizada em sala de aula, com foco nas interações pedagógicas entre professores e alunos, assim como na participação das crianças com TEA nas atividades de alfabetização.
- Questionário estruturado: Aplicado aos professores alfabetizadores responsáveis pelas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1 da rede pública municipal de educação de Rio Claro / SP, abordando suas percepções sobre os desafios e as estratégias adotadas no processo de alfabetização das crianças com TEA.
- Entrevista estruturada: Aplicada aos professores da equipe da Coordenadoria da Educação Especial da rede pública municipal de educação de Rio Claro / SP, abordando suas percepções sobre os desafios e as estratégias adotadas no processo de inclusão e alfabetização das crianças com TEA.

O questionário estruturado permitiu explorar de maneira aprofundada as percepções dos professores sobre os desafios e as práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar, incluindo suas estratégias de ensino e as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização de alunos com necessidades educacionais especiais, como os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A aplicação desse instrumento possibilitou a coleta de dados qualitativos valiosos, que foram posteriormente analisados para identificar padrões e categorias relevantes ao estudo.

Esse processo de coleta de dados foi fundamental para compreender a visão dos professores e como suas experiências individuais contribuíram para a implementação das práticas inclusivas e pedagógicas na escola. Além disso, as respostas obtidas forneceram uma amostra representativa do universo escolar, garantindo a validade dos resultados e permitindo

que as conclusões fossem embasadas em uma visão ampla e diversificada do ambiente educacional

Com relação aos procedimentos, inicialmente foi realizada uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP e com a direção da Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho”, para apresentar o projeto e obter autorização para a realização do estudo (Apêndice II). Em seguida, foi estabelecido contato com os professores e coordenadores (pedagógico e AEE) da Escola, para explicar os objetivos da pesquisa e garantir a adesão voluntária.

As observações ocorreram em sala de aula, durante o período regular de aulas, com duração de 4 horas por sessão, em um total de dez sessões, em cada uma das turmas analisadas. Foram realizadas observações em sala de aula com o objetivo de analisar as interações pedagógicas entre os professores (sala regular, AEE e agente educacional) e os alunos, com especial atenção à participação das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas atividades de alfabetização.

Os questionários estruturados foram respondidos pelos alfabetizadores por meio de formulário eletrônico, e as respostas foram registradas para posterior análise. Já as entrevistas estruturadas foram conduzidas em um espaço reservado na própria escola, e as respostas foram registradas em formulário impresso para posterior análise.

2.6 Contexto espacial e socioambiental da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho”, localizada na cidade de Rio Claro – SP, em turmas de Ensino Fundamental 1 (1º e 2º anos), com os professores alfabetizadores, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) responsáveis pela sala de recursos multifuncionais desta Escola, e junto à Coordenadoria de Educação Especial da rede pública municipal de educação de Rio Claro / SP – Brasil.

A Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” é uma escola que pertence à rede pública municipal de educação de Rio Claro – SP, seu prédio está localizado na Avenida 13 Jw, 140 - Novo Jardim Wenzel, Rio Claro – SP. O bairro Novo Jardim Wenzel é um bairro carente, onde a situação socioeconômica de grande parte dos alunos que frequentam a escola é de pobreza e de insegurança alimentar, sendo muitas famílias assistidas pelo programa do governo federal “Bolsa Família” e por programas municipais, como o de distribuição de cestas básicas de alimentos.

A Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” possui atualmente a seguinte estrutura de atendimento: 4 salas de maternais, 8 salas de Educação Infantil, 12 salas de Educação Fundamental, totalizando 24 salas de aula, atendendo 513 alunos nos dois turnos escolares.

A rede pública municipal de educação de Rio Claro / SP é formada por 68 unidades escolares nas modalidades da Educação Básica: Educação Infantil (Etapas I e II), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com aproximadamente 20 mil estudantes atendidos por mais de 2 mil funcionários (professores e administrativos). Atualmente estimam-se 180 turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1 em toda a rede pública municipal de educação de Rio Claro, cada turma possui um professor responsável que trabalha diretamente com a alfabetização de crianças.

Já a Coordenadoria de Educação Especial da rede pública municipal de educação de Rio Claro/SP é composta por duas profissionais especializadas, que desempenham um trabalho coletivo com todas as escolas da rede municipal, se relacionando com diversos profissionais destas escolas (professores de salas de aula, professores de Atendimento Educacional Especializado, coordenadores pedagógicos, direção escolar, entre outros), objetivando o melhor atendimento às necessidades específicas dos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, dentre eles o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

No que diz respeito ao contexto educacional, a rede pública municipal de educação de Rio Claro / SP tem adotado políticas de inclusão conforme as diretrizes nacionais, buscando garantir a inserção e a participação efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais. Nem todas as escolas contam com salas de recursos multifuncionais, mas todas oferecem apoio pedagógico especializado para atender às especificidades de crianças com TEA. No entanto, ainda enfrentam desafios relacionados à formação continuada dos professores, à adaptação curricular e à infraestrutura adequada para promover uma inclusão plena e efetiva.

O contexto socioambiental do município é caracterizado por desigualdades significativas, refletidas na distribuição de recursos e na oferta de serviços públicos. A presença de programas e projetos de inclusão educacional, varia conforme a localidade e a disponibilidade de recursos. Essa desigualdade impacta diretamente as oportunidades de aprendizagem e o acesso a uma educação inclusiva de qualidade para crianças com TEA.

Além disso, o município apresenta uma rede de apoio diversificada, composta por associações de pais, ONGs e centros de atendimento especializados que colaboram com as escolas no acompanhamento de alunos com TEA. A interação entre essas instituições e as escolas participantes é um fator relevante para a implementação de práticas inclusivas mais

abrangentes e adaptadas às necessidades das crianças. O suporte comunitário desempenha um papel essencial na promoção de um ambiente educativo mais acolhedor e inclusivo, proporcionando apoio não apenas aos alunos, mas também às famílias e aos profissionais envolvidos.

Dessa forma, o contexto espacial e socioambiental da pesquisa reflete a complexidade das práticas inclusivas em um cenário marcado por disparidades regionais e desafios estruturais. Esse panorama evidencia a importância de uma análise aprofundada das condições locais e das iniciativas implementadas, a fim de identificar os fatores que facilitam ou dificultam o processo de alfabetização de crianças com TEA no âmbito da educação inclusiva.

2.7 População e amostra

Participam do presente projeto de pesquisa as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1 da Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho”. Com relação a amostra de salas de aula, como é uma amostra relativamente pequena, pois só nos interessam as turmas de alfabetização, todas as turmas da Escola participarão da amostragem, um total de 3 (três) salas de aula, o que envolverá 3 professores e seus respectivos alunos com TEA, bem como os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) responsáveis pela sala de recursos multifuncionais desta Escola.

Participam também desta pesquisa os professores alfabetizadores da rede pública municipal de educação de Rio Claro - SP. Atualmente estimam-se 180 professores responsáveis por turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1 em toda a rede pública municipal de educação de Rio Claro. Como a amostra será escolhida de maneira aleatória, isto é, o critério utilizado a princípio é ser professor alfabetizador e aceitar participar da pesquisa.

Segundo Castanheira (2013) a amostragem aleatória simples é o tipo de amostragem probabilística muito utilizada, pois dá eficácia e exatidão à amostragem, além de ser o procedimento mais fácil de ser aplicado, isto é, todos os elementos da população possuem a mesma probabilidade de pertencerem à amostra.

Com relação a amostra de participantes da equipe da Coordenadoria de Educação Especial da rede pública municipal de educação de Rio Claro / SP – Brasil, como é uma amostra relativamente pequena, todos eles participarão da amostragem, um total de duas participantes.

Tabela 1- Objetivos x Instrumentos x Participantes

Objetivos	Instrumentos	Participantes
1	Observação	3 professores alfabetizadores e grupo de crianças com TEA em salas de aula do Ensino Fundamental 1 (1º e 2º anos) com aproximadamente 25 alunos por turma.
2, 3 e 4	Questionário (Apêndice IV)	180 professores de rede pública municipal de Rio Claro – SP que lecionam em turmas de Ensino Fundamental 1 (1º e 2º anos) e que trabalham com a alfabetização de crianças com TEA.
4	Entrevista (Apêndice III)	2 profissionais da equipe da Coordenadoria de Educação Especial da rede pública municipal de educação de Rio Claro / SP que trabalham na gestão de ações educacionais voltadas ao atendimento de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, dentre eles o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
2	Análise Documental (Apêndice V)	Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos com TEA que estudam nas salas de aula que foram alvo de Observação.

Fonte: Autoria própria (2024)

A pesquisa abrangeu como população-alvo professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 de escolas públicas do município de Rio Claro / SP, que implementam práticas de educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A população é composta por um total de 200 professores, que atuam diretamente com alunos em processo de alfabetização, e aproximadamente 100 crianças diagnosticadas com TEA, matriculadas nessas instituições de ensino.

Para a amostra, foi utilizada uma técnica de amostragem intencional, com o objetivo de selecionar participantes que atendessem a critérios específicos, garantindo uma representação significativa para o estudo. A amostra final foi composta por 3 professores que possuem experiência em sala de aula com alunos com TEA, e que participam diretamente do processo de alfabetização, além de 3 crianças diagnosticadas com TEA, que se encontram em diferentes etapas do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A seleção dos professores levou em consideração fatores como a experiência mínima de dois anos no ensino inclusivo e a participação em formações específicas sobre alfabetização e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Já para as crianças, os critérios incluíram a confirmação do diagnóstico de TEA por laudo médico, a frequência regular às aulas e a autorização dos responsáveis para participação na pesquisa. Além disso, a amostra incluiu entrevistas com Professores da Coordenadoria de Educação Especial, com o intuito de explorar suas percepções e expectativas em relação ao processo de alfabetização em contexto inclusivo. Esses dados adicionais contribuíram para uma compreensão mais ampla dos desafios e das potencialidades enfrentados na prática educativa, considerando não apenas a visão dos professores, mas também a visão da gestão na mediação do aprendizado.

A escolha dessa amostra específica permitiu a obtenção de informações detalhadas e contextuais sobre o processo de alfabetização de crianças com TEA, dentro de uma perspectiva inclusiva. Isso favoreceu a identificação de práticas pedagógicas eficazes e de obstáculos enfrentados, contribuindo para a formulação de recomendações que possam ser aplicadas em contextos educacionais similares.

2.8 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 163), a "seleção do instrumental metodológico está intimamente ligada ao problema a ser investigado; a escolha será influenciada por diversos fatores pertinentes à pesquisa, como a natureza dos fenômenos, o objeto de estudo e outras questões que possam surgir no contexto da investigação."

Além disso, a técnica e os instrumentos utilizados devem ser adequados para atender às expectativas do estudo. Os resultados serão apresentados em um texto descritivo, que buscará refletir de maneira precisa as informações obtidas por meio da investigação realizada com os docentes em uma escola da rede municipal de educação de Rio Claro, Estado de São Paulo, Brasil.

Para a realização da pesquisa sobre "Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", foram empregadas diversas técnicas e instrumentos de coleta de dados, visando garantir uma abordagem abrangente e aprofundada. As estratégias escolhidas permitem captar tanto as percepções dos educadores quanto o desempenho das crianças no processo de alfabetização.

Na primeira etapa da coleta de dados, a pesquisadora pretende realizar observações não participativas e reflexivas durante as aulas de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas de Ensino Fundamental 1 (1º e 2º anos) da Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho”, localizada em Rio Claro, SP. O objetivo dessa observação é acompanhar o trabalho pedagógico dos alfabetizadores junto às crianças diagnosticadas com autismo. Foram realizadas 4 horas diárias de observação, durante 20 dias de aula, em três turmas diferentes, com foco nas interações entre os professores e os alunos com TEA, bem como na aplicação das atividades de alfabetização. O pesquisador registrou aspectos como a utilização de recursos didáticos, a adequação das atividades e a resposta dos alunos às abordagens pedagógicas.

Na segunda etapa, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário aos professores alfabetizadores da rede pública municipal de Rio Claro, utilizando o sistema *Google Forms*. O questionário será constituído por perguntas fechadas, estruturadas em três blocos: no primeiro bloco, busca-se identificar o perfil dos professores e sua formação; no segundo bloco, o objetivo é compreender o processo da educação inclusiva com as crianças com TEA; no terceiro bloco, o objetivo é conhecer o processo de alfabetização de crianças com TEA, incluindo os planejamentos pedagógicos e o contato dos docentes com essas crianças durante o processo de ensino/aprendizagem.

O questionário estruturado foi respondido por 153 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os questionários foram respondidos com duração média de 10 a 15 minutos, e os resultados foram salvos no sistema *Google Forms*. Este instrumento permitiu explorar de maneira flexível as experiências dos docentes em relação às práticas de alfabetização de alunos com TEA, abordando temas como as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as percepções sobre a educação inclusiva.

Na terceira etapa, serão realizadas entrevistas com a equipe pedagógica multidisciplinar da rede pública municipal de Rio Claro/SP. As entrevistas incluirão perguntas estruturadas e não estruturadas, com a finalidade de analisar como esses profissionais direcionam suas práticas laborais multidisciplinares no processo de inclusão e de alfabetização de crianças com TEA. Este instrumento permitiu explorar de maneira flexível as experiências da Coordenadoria de Educação Especial em relação às práticas de alfabetização de alunos com TEA, abordando temas como as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as percepções sobre a inclusão. As entrevistas foram realizadas por meio de um formulário impresso, com intervalo de uma semana para conclusão, e as respostas foram registradas no próprio formulário pelas entrevistadas, sendo as respostas posteriormente analisadas.

Como é sabido as técnicas de coleta de dados mais adequadas, segundo Gil (2020), são as que possibilitam a livre expressão dos participantes que é em essência o retrato da experiência vivida e no caso dessa pesquisa a escolhida foi a aplicação de questionário estruturado notadamente por permitir a livre expressão dos pesquisados, cuja intenção da pesquisadora foi exatamente a de garantir e sustentar a veracidade da pesquisa com dados reais e equilibrados sobre o objeto da pesquisa, destacadamente em razão da experiências dos questionados sobre o tema investigado: educação inclusiva e a alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista (TEA).

Nesse aspecto, a pesquisadora dedicou-se a estudar minuciosamente a formulação das questões, levando em consideração tanto a objetividade quanto a clareza das perguntas e sua intencionalidade. O questionário foi elaborado de maneira a orientar as perguntas para o real alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, fundamentada na visão e nas concepções dos participantes sobre a inclusão e a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A aplicação do questionário visou extrair a percepção dos professores sobre sua prática na sala de aula. Os instrumentos foram elaborados com base na experiência dos docentes do Ensino Fundamental 1 e aplicados por meio do *Google Forms*. O principal objetivo foi compreender as práticas de inclusão e alfabetização utilizadas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e identificar os recursos que os professores empregam para dinamizar as aulas nesse contexto. Dessa forma, buscou-se descrever e interpretar os dados de maneira objetiva, validando e conferindo consistência às questões da pesquisa de forma clara e coerente, garantindo, ainda, o anonimato dos participantes e dos respondentes.

Nesse sentido, a pesquisadora também se preocupou em selecionar os respondentes com base na experiência deles na área e no objeto da pesquisa, de forma que as respostas refletissem efetivamente os métodos utilizados para alfabetizar alunos com TEA. Foi fundamental considerar a capacidade dos participantes de expressar de maneira concreta a sua realidade como professores do Ensino Fundamental 1, respondendo de forma assertiva a todas as questões propostas. Essa abordagem garantiu a veracidade e a precisão de sua atuação em sala de aula, visando, assim, a qualidade das respostas e permitindo uma interpretação adequada por parte da pesquisadora.

O questionário estruturado foi concebido como um mecanismo de coleta de dados, composto por uma série de perguntas a serem respondidas através do *Google Forms*. As respostas obtidas estão expressas no capítulo de resultados da pesquisa e foram validadas por meio da triangulação das informações, da teoria e da experiência dos participantes.

Considerou que todo trabalho de coleta de informações deve ser realizado com atenção ao entendimento dos participantes. Como enfatiza Minayo (2008, p. 204), “a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos, e por isso mesmo é tão rica e significativa.” Dessa maneira, a pesquisadora teve o cuidado de estudar o tema com antecedência, permitindo-lhe formular as questões de forma adequada e acompanhar sua aplicação. As perguntas foram elaboradas de maneira fechada e simples, alinhadas ao nível cultural e profissional dos respondentes, garantindo uma comunicação clara e eficaz.

Nesse contexto, o pesquisador, além de reunir informações, observa os procedimentos e a participação dos respondentes em seu ambiente natural, ou seja, em seu local de trabalho. A observação é realizada de modo que os sujeitos não tenham consciência de que estão sendo monitorados; o observador não se envolve diretamente na situação analisada e não interage com o objeto da observação. Essa abordagem representa uma estratégia eficaz para acompanhar de perto a postura dos participantes, proporcionando uma perspectiva qualitativa mais aprofundada.

É evidente que o questionário estruturado, como qualquer instrumento de coleta de dados, é uma ferramenta didática que requer do pesquisador habilidades de persuasão para criar um ambiente propício à confiança e credibilidade entre os participantes. O pesquisador deve estar em sintonia com o tema e com o tipo de abordagem, ajustando o questionário à realidade do assunto em estudo e esclarecendo aos participantes a intenção e os objetivos da pesquisa, a fim de evitar quaisquer dúvidas.

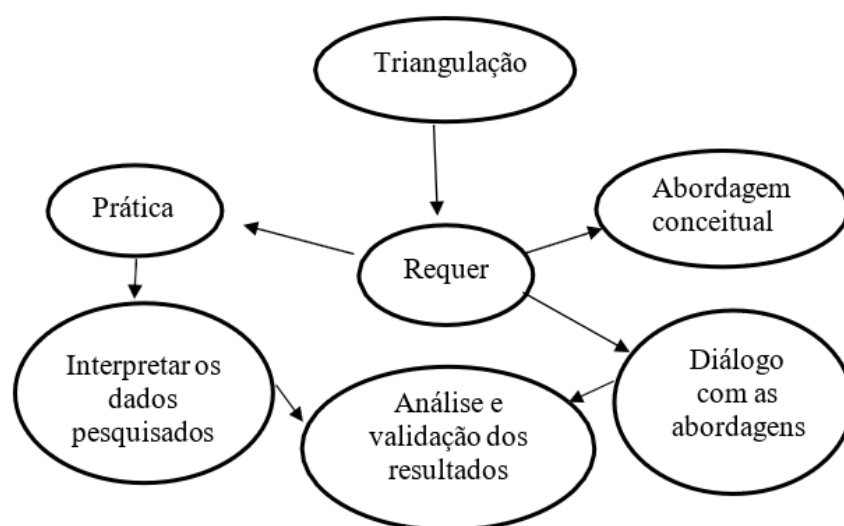
Nesse contexto, é importante reconhecer que a entrevista estruturada é um instrumento de coleta de dados onde os sujeitos pesquisados devem considerar critérios objetivos ao responder, evitando a interferência da subjetividade. Tal interferência poderia comprometer a seriedade das respostas, afetando a postura dos participantes e, conseqüentemente, a confiabilidade das informações fornecidas, prejudicando a interpretação e análise dos resultados, bem como a integridade da pesquisa.

Além disso, a pesquisa foi marcada pela formulação direta de questões e pela coleta de dados sobre a inclusão e a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A técnica de questionamento adotada se fez presente no questionário e a entrevista, que, segundo Gil (2020), consiste em um conjunto de perguntas respondidas pelos participantes. Essa abordagem permite, conforme o autor, a obtenção de dados a partir da perspectiva dos respondentes, que são encorajados a expressar suas opiniões. O questionário e a entrevista foram desenvolvidos com perguntas fechadas, apresentadas de maneira clara, de modo a evitar

ambiguidades. Segundo Gil (2020) são instrumentos que permitem uma coleta de dados rápida, não exigindo treinamento prévio dos respondentes e garantindo o anonimato dos participantes. Ele também oferece uma visão abrangente sobre os princípios e objetivos da pesquisa, refletindo as opiniões dos questionados de maneira efetiva.

A coleta de dados foi estruturada de acordo com os objetivos da pesquisa, utilizando como instrumento a pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores reconhecidos que abordam especificamente a educação inclusiva e a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Adicionalmente, foram realizadas investigações em plataformas digitais, como *Google Acadêmico* e *SciELO*, e uma pesquisa documental com ênfase nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com TEA observados.

Figura 1- Triangulação dos dados da pesquisa



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Destaca-se, ainda, a aplicação de um questionário estruturado, cujo objetivo é explorar a percepção dos professores da referida escola sobre a alfabetização dos alunos com TEA. Essa aplicação levou em consideração as condições de trabalho dos docentes e a estrutura funcional da instituição, visando apresentar os resultados de maneira abrangente e coerente.

Dessa forma, a pesquisa configura-se como um estudo descritivo de enfoque qualitativo, entendendo-se que toda investigação deve ser planejada, apropriando-se de forma coerente das teorias relevantes. No que se refere à análise documental, busca-se interpretar de maneira precisa o teor e a finalidade específica dos documentos, neste caso, os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com TEA de turmas de 1º e 2º anos da Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho”, Rio Claro, São Paulo – Brasil.

A pesquisa em questão teve início em abril de 2024 na Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho”, onde foram estabelecidos os objetivos e o roteiro de investigação. O cuidado com os aspectos relacionais entre os pesquisadores e os participantes foi uma prioridade, assim como o aprofundamento dos requisitos essenciais para o sucesso do estudo. O foco principal da pesquisa é responder a questões relacionadas à inclusão e alfabetização de alunos com TEA, com ênfase nas atividades de alfabetização como ferramentas pedagógicas que facilitam a aprendizagem.

Destaca-se que o objetivo da pesquisadora é identificar as metodologias e práticas pedagógicas dos educadores relacionadas à alfabetização dos alunos, além de fomentar a discussão entre os professores sobre sua atuação pedagógica e a importância da alfabetização no contexto de alunos com TEA. Em outras palavras, a expressão dos participantes incorpora valores significativos que se manifestam em sua prática pedagógica e postura na sala de aula. No contexto desta pesquisa, isso revela a concepção e a cultura de alfabetização dos professores e da escola. A seguir, estão descritos os objetivos a serem alcançados:

Tabela 2- Objetivos da Pesquisa x Instrumentos de Coleta de Dados

Objetivo de Pesquisa	Instrumento de Coleta de Dados
1. Identificar as características do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA	Observação não participante em salas de aula
2. Analisar as contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA	Questionário
	Análise documental (PDI)
3. Investigar as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA	Questionário
4. Examinar como a escola e a família devem se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA	Questionário
	Entrevista

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Nesse mesmo contexto, a intenção da pesquisadora é, por meio de um questionário estruturado, entrevista estruturada e de uma observação não participante, identificar os conteúdos abordados nas diversas disciplinas do currículo que promovam a discussão sobre a alfabetização dos alunos e, se necessário, impactem a prática dos educadores. O objetivo é evidenciar a importância da aprendizagem, não apenas centrada no conteúdo, mas, sobretudo, na prática e na inserção de materiais voltados para a alfabetização dos alunos. Ademais, busca-se conhecer projetos que utilizem a alfabetização diferenciada como uma ferramenta pedagógica, fundamentando-se na proposta pedagógica da escola.

2.8.1 Validação do Instrumento

A elaboração dos instrumentos de validação desta pesquisa teve como ponto de partida o levantamento de dados realizado por meio da aplicação de um questionário estruturado, composto por vinte e seis perguntas, aplicado a uma amostra de 180 (cento e oitenta) professores da rede municipal de Rio Claro, São Paulo. A solidez da validação foi assegurada através das técnicas adotadas, principalmente o questionário estruturado, que foi submetido à avaliação de cinco professores-doutores especialistas na temática central da pesquisa. Esses especialistas, com profundo conhecimento sobre o assunto abordado, foram selecionados com o objetivo de obter diferentes tipos de evidências que contribuíssem para a adequação do instrumento aos padrões exigidos pelos especialistas.

A orientação metodológica seguiu as recomendações de Campoy (2018), que destaca a importância da avaliação das propriedades psicométricas de um instrumento para determinar sua qualidade e confiabilidade. Com base nessas orientações, buscou-se assegurar que o questionário estivesse em conformidade com os critérios de validade e coerência científica.

Os especialistas envolvidos na avaliação consideraram cuidadosamente a relevância da temática de estudo, assim como o objetivo geral e específicos da pesquisa. Esse processo de revisão crítica permitiu ajustes e aprimoramentos no questionário e na entrevista, garantindo que os instrumentos estivessem adequados para captar com precisão as informações necessárias à investigação. O retorno dos especialistas desempenhou um papel fundamental na garantia de que as questões fossem formuladas de maneira clara, objetiva e diretamente vinculadas aos objetivos da pesquisa, mantendo uma coerência com a prática pedagógica dos docentes envolvidos no estudo. Para assegurar a precisão dessa avaliação, a opinião dos especialistas foi guiada por dois critérios principais:

1º **Clareza**: se refere à qualidade da pergunta.

2º **Coerência**: se a pergunta condiz com os objetivos da pesquisa.

Com base nas contribuições dos especialistas, foram implementadas as alterações necessárias, resultando na versão final do questionário e da entrevista, que foram aplicados aos professores participantes deste estudo. A solidez da validação foi reforçada pela triangulação das respostas dos docentes, da pesquisa bibliográfica e da análise dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com TEA observados, permitindo à pesquisadora conduzir uma interpretação clara e detalhada dos dados obtidos. Essa abordagem também possibilitou à pesquisadora intervir de forma crítica, utilizando sua interpretação das respostas dos professores para destacar aspectos que considera essenciais para promover a qualidade do ensino e melhorar o ambiente escolar.

A confiabilidade desta pesquisa foi assegurada pela ausência de intervenção direta da pesquisadora junto aos participantes, que voluntariamente responderam à solicitação, sem qualquer tipo de imposição ou restrição quanto às suas opiniões ou falas. Esse procedimento foi respaldado por princípios éticos, respeitando a individualidade e posição de cada participante. Conforme Gunther (2006), a triangulação é definida como o uso de abordagens múltiplas com o intuito de evitar distorções entre o método, a teoria ou o pesquisador, buscando-se, assim, alcançar um resultado consistente e alinhado com os objetivos previamente estabelecidos. Além disso, de acordo com Farmer et al. (2006), a triangulação é uma abordagem metodológica valiosa, especialmente quando envolve a combinação de múltiplos métodos. Nesse estudo, foram utilizados o questionário estruturado, a entrevista estruturada, a pesquisa bibliográfica (teorias) e a análise documental do Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com TEA, além da observação não participante, reforçando a credibilidade e a riqueza dos dados coletados.

É fundamental compreender que a validação de uma pesquisa não se restringe apenas à verificação dos dados coletados, mas, sobretudo, ao propósito do estudo e à habilidade do pesquisador em interpretar as percepções dos participantes sobre o objeto investigado. O pesquisador deve também apoiar-se na revisão bibliográfica, estabelecendo uma correlação entre os dados e as teorias, com o compromisso de manter a qualidade do processo de pesquisa. Isso inclui a definição de critérios objetivos que, além de validar as perspectivas dos participantes, forneçam ao pesquisador a segurança necessária para alinhar os dados coletados, garantindo a qualidade das informações e, assim, a robustez do estudo. A confrontação dos dados com bases científicas é essencial para sustentar a consistência da pesquisa.

Esse processo visa embasar a investigação de maneira coerente, assegurando a qualidade por meio dos dados obtidos. A pesquisa deve preocupar-se com todas as etapas,

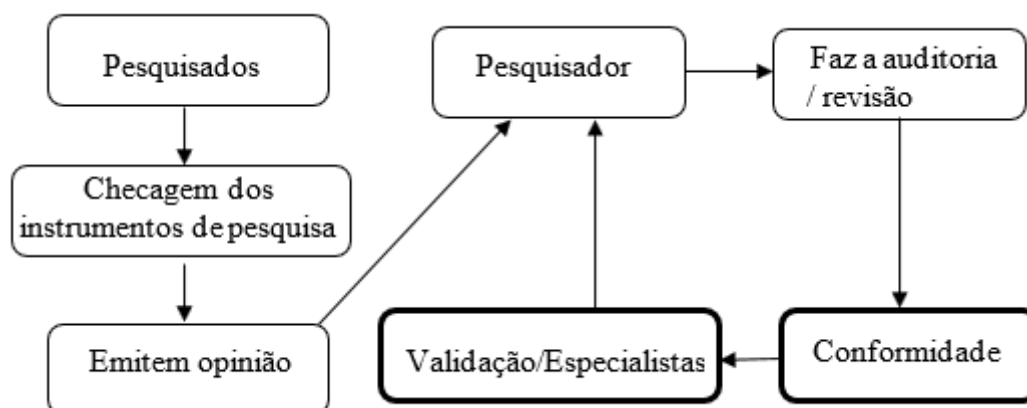
desde a formulação do problema, passando pela escolha de fontes e bases de dados, até o desenho metodológico. Além disso, o respeito às opiniões e percepções dos participantes é crucial, assim como a capacidade de interpretar os dados com rigor. Por fim, é necessário estabelecer um diálogo eficaz entre as teorias e os dados coletados, proporcionando consistência à análise e relevância ao estudo como um todo.

A validade dos procedimentos pode ser definida, conforme indicado por Creswell e Miller (2000), pela precisão com que se descreve a realidade dos participantes e pela confiabilidade dos dados. É importante destacar que a validade não se restringe aos dados em si, mas às inferências que se fazem a partir deles. Para os autores mencionados, a validade é representada pelo conjunto do processo de pesquisa, fundamentada na habilidade do pesquisador em interpretar os dados de maneira adequada. Isso inclui a realização de um pré-teste do questionário estruturado para verificar e validar a aplicabilidade junto aos testadores antes de sua aplicação definitiva aos participantes da pesquisa. O conteúdo validado por meio desse processo referenda o questionário como um instrumento eficaz para a coleta de dados.

A preocupação da pesquisadora não se limitou à simples aplicação do questionário estruturado e da entrevista estruturada, mas, acima de tudo, em assegurar sua confiabilidade e consistência como ferramentas de pesquisa. A sensibilidade dos instrumentos, sob a perspectiva e o contexto do estudo, também foi um ponto de atenção, garantindo que o questionário e a entrevista fossem relevantes para o alcance dos objetivos estabelecidos. Além disso, o questionário e a entrevista buscaram identificar a percepção dos participantes sobre o objeto da investigação, contribuindo para uma análise mais detalhada e significativa.

É essencial que o pesquisador adote uma postura reflexiva, ou seja, que esteja consciente de seus próprios preconceitos e reflita sobre eles. A falta dessa reflexão pode levar a um viés que desvirtue o objetivo principal do estudo, comprometendo tanto os resultados quanto a validação da pesquisa. Esse desvio de foco, segundo Creswell e Miller (2000), pode prejudicar a integridade da investigação, uma vez que a validade deve ser vista como um paradigma a ser perseguido ao longo de todo o processo de pesquisa. Os autores destacam ainda que o próprio contexto do pesquisador influencia a escolha dos métodos e procedimentos adotados no estudo. Além disso, a validade pode ser reforçada pela triangulação entre os participantes, o pesquisador e o orientador da pesquisa, garantindo uma visão mais ampla e equilibrada dos dados coletados.

Figura 2 - Percursos da triangulação na validação da pesquisa



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A verificação refere-se à análise do instrumento de pesquisa realizada pelos participantes, que, em seguida, expressam suas opiniões por meio de respostas escritas (no contexto desta investigação). Essas respostas são enviadas à pesquisadora, que, após interpretar os dados, elabora o texto da pesquisa e o submete ao orientador para auditoria e revisão. Quando o texto está em conformidade com os critérios estabelecidos pela pesquisa, o orientador valida os dados e o relatório (tese), que, por sua vez, é devolvido à pesquisadora. A partir desse ponto, a pesquisadora pode depositar o trabalho e, posteriormente, realizar a defesa da sua pesquisa.

Além disso, é importante ressaltar que esse processo de validação é essencial para assegurar a integridade e a qualidade do trabalho, permitindo que a pesquisadora tenha uma base sólida para a defesa de suas conclusões. Cada etapa é cuidadosamente planejada para garantir que os dados coletados sejam relevantes e que as interpretações sejam precisas, contribuindo assim para a credibilidade e a robustez da pesquisa.

2.9 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, composto por vinte e seis perguntas fechadas, com ênfase na inclusão e alfabetização. O objetivo principal foi identificar as concepções dos educadores sobre as questões relacionadas com a inclusão e a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como a sua importância e essencialidade para o desenvolvimento infantil, além de sua função como facilitador da aprendizagem. Complementarmente, a coleta de dados incluiu a

observação não participante, a entrevista estruturada e a análise dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com TEA da escola, que revela uma atenção insuficiente à relevância da alfabetização para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Todo o processo de coleta de dados foi conduzido de maneira ética, respeitando as opiniões dos professores entrevistados, assim como a posição do diretor da instituição. O tratamento dos dados dos professores foi conduzido de forma amistosa e respeitosa, mantendo-se uma postura profissional e pautada no respeito mútuo. A pesquisadora evitou qualquer intervenção direta ou indireta, visando proporcionar um ambiente confortável para que os participantes expressassem livremente suas opiniões e concepções.

Buscou-se compreender a dinâmica dos professores em sala de aula e qual é a sua perspectiva sobre a inclusão e a alfabetização, especialmente em relação ao aprendizado e ao quanto esta pode influenciar a capacidade tanto do professor quanto do aluno em assimilar as atividades relacionadas à alfabetização. Não se trata apenas do desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos, mas, sobretudo, do aprimoramento cognitivo e físico deles, além do impacto na socialização do conhecimento e na troca de experiências entre alunos e professores, assim como na promoção da autonomia do estudante.

Foi discutido o papel do professor em motivar e incentivar os alunos a buscarem o autoconhecimento, considerando o comportamento e as características individuais de cada um. Nesse contexto, a pesquisadora atuou como observadora, limitando-se a acompanhar a discussão sem interferir nas abordagens dos participantes. A atenção foi voltada para as opiniões de cada educador, mantendo-se disponível para esclarecer eventuais dúvidas que os professores pudessem ter sobre o tipo e a intenção da pesquisa. Isso se justifica pelo fato de que qualquer intervenção da pesquisadora poderia influenciar as respostas e, conseqüentemente, comprometer a clareza das respostas dos participantes em relação à temática investigada, colocando em risco a validade dos resultados obtidos.

Por outro lado, a pesquisadora demonstrou preocupação na elaboração do questionário estruturado e da entrevista estruturada, formulando perguntas da forma mais clara possível, ou seja, utilizando uma linguagem simples e acessível. O objetivo foi evitar interpretações ambíguas e, assim, minimizar confusões no momento das respostas. A compreensão de que a coleta de dados e informações, quando realizada de maneira direta, facilita a assimilação por parte dos participantes, possibilita ao pesquisador a condensação dos dados, conferindo relevância e importância significativas à pesquisa, além de servir como ponto de partida para a

elaboração do trabalho, o que também simplifica a interpretação e a análise das informações obtidas.

A pesquisadora se esforçou para descobrir a melhor forma de fazer com que os participantes se sentissem à vontade e seguros ao responderem as questões de maneira concisa, sem constrangimentos. O relacionamento estabelecido foi amistoso, mas com ênfase na ética, ou seja, sempre de maneira cortês. O feedback positivo dos participantes foi essencial, pois eles estavam dispostos a contribuir voluntariamente com a pesquisa, respeitando a visão e a opinião de cada um. Isso garantiu que os participantes se comprometessem espontaneamente a responder o questionário estruturado e a entrevista estrutura com a maior clareza possível, fortalecendo, assim, a intenção da pesquisa.

2.10 Ética da pesquisa

Ao longo da coleta e interpretação dos dados, a pesquisadora manteve uma postura ética rigorosa, cumprindo os princípios essenciais da investigação científica, com foco na proteção dos direitos dos participantes e na preservação da confidencialidade das informações. A análise dos dados foi conduzida de forma ética e clara, garantindo que as respostas dos docentes fossem organizadas e sintetizadas com base nas perguntas elaboradas, sem qualquer tipo de distorção ou influência externa. Tal postura ética é fundamental, pois assegura a integridade do processo de investigação e demonstra respeito pela autenticidade das respostas dos envolvidos. Gil (2020) enfatiza a relevância de interpretar as informações com base nas percepções genuínas dos participantes, o que confere validade aos resultados da pesquisa.

A pesquisadora, ao conduzir a observação não participante, garantiu que sua presença no ambiente escolar não gerasse interferências ou alterações nas interações e comportamentos dos participantes. Esse cuidado ético na observação foi crucial para que a coleta de informações ocorresse de maneira imparcial, preservando a validade dos dados obtidos. A neutralidade adotada durante o processo respeitou as manifestações e contribuições espontâneas dos professores, estabelecendo uma base sólida para a análise dos dados sem comprometer a veracidade das informações ou a relação de confiança entre pesquisadora e participantes. Essa prática reforça o compromisso ético da pesquisa com a preservação da autenticidade e da integridade, assegurando a confiança mútua entre todos os envolvidos no estudo.

A coleta e o tratamento dos dados foram conduzidos com uma abordagem que priorizou a ética em todas as fases do estudo. A pesquisadora garantiu o anonimato dos participantes,

evitando qualquer forma de identificação ou exposição que pudesse comprometer a confidencialidade das respostas. Essa precaução foi essencial para permitir que os professores expressassem suas opiniões e percepções de maneira livre, sem temer consequências negativas. A imparcialidade na análise dos dados foi preservada, respeitando-se as visões dos participantes e adotando uma postura ética que excluiu qualquer forma de manipulação dos resultados. Assim, foi possível garantir que as respostas refletissem com precisão as perspectivas dos professores, promovendo um processo de pesquisa ético e confiável.

Ademais, a triangulação entre diversas fontes de dados foi empregada como estratégia para validar as informações, fortalecendo a consistência e a credibilidade da pesquisa. A pesquisadora utilizou as respostas dos questionários e das entrevistas, a observação direta e a análise documental, com destaque para a avaliação dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com TEA, a fim de corroborar as informações obtidas. Esse processo de triangulação desempenhou um papel fundamental na validação dos resultados, permitindo comparar as percepções dos professores com as diretrizes institucionais e as observações realizadas durante a coleta de dados. Durante todo o procedimento, manteve-se o compromisso ético de garantir que os dados fossem analisados de forma imparcial e objetiva, sem que o resultado final fosse influenciado por vieses ou preconceitos.

A análise documental também foi conduzida com rigor e ética. A avaliação dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com TEA, teve o propósito de assegurar que os documentos examinados fossem autênticos e refletissem de maneira fidedigna as diretrizes educacionais da instituição investigada. Segundo Flick (2004), a análise documental deve ser realizada com atenção à autenticidade e à relevância dos documentos para a pesquisa. Nesse contexto, por exemplo, o PDI revelou-se um recurso crucial, pois abordava as orientações da escola sobre o currículo do ensino regular e sobre a atuação dos educadores em sala de aula. Ao examinar o PDI, a pesquisadora respeitou sua integridade, utilizando-o como uma fonte fundamental para compreender o cenário educacional da instituição analisada.

Além disso, todo o processo de interpretação e análise dos dados foi conduzido com uma abordagem ética criteriosa, que considerou os princípios fundamentais da pesquisa científica. A pesquisadora examinou os dados de maneira imparcial, seguindo uma lógica científica que permitiu a integração coerente das informações coletadas com o referencial teórico previamente estabelecido. Essa metodologia garantiu que os resultados da pesquisa fossem embasados em uma análise rigorosa e ética, assegurando a confiabilidade dos fatos e a validade das conclusões apresentadas. A experiência da pesquisadora também desempenhou

um papel crucial na correta e objetiva condução dos dados, contribuindo para a qualidade da pesquisa e expandindo o conhecimento sobre o tema em questão.

Por fim, a ética permeou todas as etapas da pesquisa, desde a coleta inicial dos dados até a interpretação final dos resultados. A pesquisadora manteve um compromisso ético contínuo, assegurando que cada fase do processo fosse conduzida com respeito, integridade e responsabilidade. A imparcialidade no tratamento dos dados reflete o rigor com que a pesquisa foi realizada, garantindo que os resultados apresentados fossem consistentes com as observações e análises efetuadas. O respeito à dignidade dos participantes, incluindo estudantes com deficiência, bem como a fidelidade ao conteúdo documental examinado, reforçam a robustez da pesquisa, assegurando que os resultados obtidos sejam confiáveis e possam servir de base para futuras investigações no campo da educação inclusiva.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base nos aspectos apresentados no marco metodológico, chegamos à fase de análise e interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa. Nesse contexto, nos concentraremos na abordagem qualitativa para aprofundar o universo investigado. Com intuito de dar voz aos participantes do estudo, apresentaremos as percepções dos sujeitos envolvidos, visando assim alcançar os objetivos propostos por meio de uma análise tanto descritiva quanto explicativa dos dados.

A análise e interpretação dos dados de maneira sistemática está organizada da seguinte forma: inicialmente, os dados coletados foram organizados conforme os objetivos da pesquisa, onde apresentamos os dados coletados pelos instrumentos, destacando as opiniões e contribuições de cada participante da pesquisa, seguidas de sua análise e interpretação. Ao término da análise de cada objetivo, elaboramos um breve resumo, claro e objetivo, revisitando os dados coletados com o intuito de atingir o objetivo proposto.

A seguir destacamos os participantes desta pesquisa científica com base nos instrumentos de coleta de dados utilizados:

- Observação não participante e reflexiva: 3 (três) professores regentes de salas de aula do Ensino Fundamental 1 (1º e 2º anos), 3 (três) crianças com TEA, 3 (três) profissionais de apoio que atendem as crianças com TEA, e 2 (duas) Professores de AEE.
- Questionário: 180 (cento e oitenta) professores alfabetizadores de rede pública municipal de educação de Rio Claro – SP (RME-RC) que lecionam em turmas de Ensino Fundamental 1 (1º e 2º anos) e que trabalham com a alfabetização de crianças com TEA.
- Entrevista: 2 (duas) profissionais da equipe da Coordenadoria de Educação Especial da RME-RC que trabalham na gestão de ações educacionais voltadas ao atendimento de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, dentre eles o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
- Análise Documental: Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) dos alunos com TEA que estudam nas salas de aula que foram alvo de Observação.

Com intuito de facilitar a citação de documentos e preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, nomearemos por siglas da seguinte forma:

- C – Coordenadora de Educação Especial
- A – Aluno com TEA
- PR – Professor da Sala Regular
- AE – Agende Educacional
- PDI – Plano de Desenvolvimento Individual de aluno com TEA da Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” da RME-RC

3.1 Objetivo 1: Identificar as características do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA

Com a análise de dados coletados pela Observação, pretendemos responder ao seguinte questionamento: Quais são as características do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA?

A pesquisa de Observação foi realizada na Escola Municipal “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho”, localizada na cidade de Rio Claro – SP, em três turmas de Ensino Fundamental (1º e 2º anos), e acompanhou a rotina escolar de alunos com TEA.

Figura 3 - Escola Municipal "Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho"



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Como o foco da pesquisa é a observação não participante e reflexiva de alunos com TEA, em sala de aula de turmas de alfabetização, foram assim selecionadas três salas de aula para a coleta de dados: 1º Ano B (tarde), 1º Ano C (tarde) e 2º Ano B (manhã), cada uma com

apenas um aluno com TEA. As outras salas de 1º e 2º ano do E.F. I da Escola não possuíam alunos autistas diagnosticados com laudo.

Realizaram-se 10 (dez) momentos de observações não participantes e reflexivas em cada sala de aula, com 4 (quatro) horas diárias de pesquisa, totalizando 40 (quarenta) horas de observação em cada sala. Dentro desse horário também foi realizada a observação da participação dos alunos com TEA durante o atendimento individual realizado pelo Professor de AEE na sala de recursos multifuncionais, bem como das aulas de Educação Física, Projeto de Artes e Projeto de Leitura. Além da sala de aula, observou-se os alunos com TEA nos demais ambientes escolares: pátio, parque e refeitório. Essa pesquisa de campo foi realizada na escola dos referidos alunos neurotípicos (TEA), ou seja, no local onde os fatos acontecem: sua aprendizagem da alfabetização e sua inclusão.

Na RME-RC são denominados Agentes Educacionais os profissionais que acompanham as crianças com TEA na sala de aula regular. A formação acadêmica exigida para exercer essa função nas escolas é apenas o Ensino Médio completo. Alguns desses Agentes Educacionais são profissionais efetivos da Prefeitura (concurso público), porém a maioria são contratados por meio de empresa prestadora de serviços (funcionários terceirizados), e possuem a formação básica (Ensino Médio completo).

Observou-se que alguns destes Agentes Educacionais são estagiários de pedagogia, enquanto outros são professores eventuais, que não possuem vínculo com a escola, mas ficam à disposição dela, aguardando alguma demanda de ensino, como por exemplo, a ausência de um professor efetivo para substituição. Notou-se uma grande diferença na qualidade do atendimento prestado pelos professores eventuais e estagiários de pedagogia se comparado ao atendimento de agentes educacionais que não possuem a formação pedagógica (apenas o ensino médio).

De modo geral, durante o período de observação, verificou-se que ocorre uma alta rotatividade de agentes educacionais que acompanham os alunos com TEA, o que dificulta a interação do Professor de AEE da escola com esse profissional, prejudicando a qualidade do trabalho de acompanhamento do aluno com TEA.

Por meio da observação realizada, constatou-se que no início de cada ano letivo, os professores das salas regulares de cada ano da escola (Ex: professores do 1º ano das turmas A, B e C), elaboram juntos o Plano de Ensino Anual daquela série escolar, destacando os componentes curriculares de Língua Portuguesa (Alfabetização), Matemática e Ciências Naturais que serão trabalhados durante todo o ano letivo, em todas as salas de aula daquela série, naquela escola. Os professores de Educação Física, Projeto de Artes e Projeto de Leitura

também preparam, por ano escolar, seus respectivos Planos de Ensino Anual. Posteriormente, todos estes planos de ensino anuais são encaminhados para apreciação da coordenação pedagógica da escola.

Além disso, no início do ano letivo, o Professor de AEE se reúne com as famílias dos alunos com TEA para realizar a anamnese sobre o aluno autista. Todas as informações obtidas pela anamnese são essenciais para entender as particularidades de cada aluno com TEA, juntamente com o Plano de Ensino Anual daquela série escolar, auxiliam o Professor de AEE no desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (Apêndice V), que considera as limitações e capacidades individuais de cada aluno com TEA, proporcionando sua inclusão por conduzir a prática pedagógica dos educadores da escola em direção às necessidades educacionais de cada aluno.

Após elaborar o PDI, o professor de AEE repassa o documento para apreciação da coordenação pedagógica da escola. Somente depois dessas etapas é que o PDI será repassado ao professor da sala regular e aos professores especialistas, bem como ao agente educacional, profissional que acompanha o aluno com TEA em sala de aula, auxiliando-o diretamente na realização das atividades diárias.

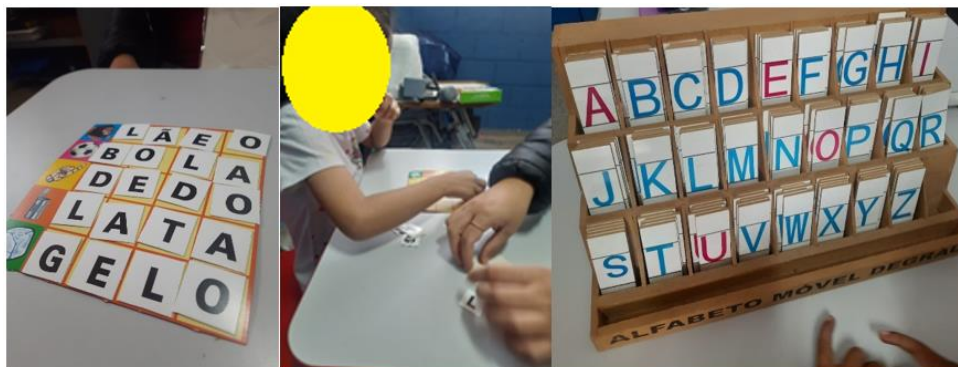
Relacionado ao assunto da alfabetização, o PDI destacou as seguintes atividades a serem desenvolvidas: Atividades de composição de palavras com o uso de alfabeto móvel (letras e números); atividades com o alfabeto concreto; atividades de alfabetização e consciência fonológica por meio de vídeos a partir do método multissensorial, fônico e articulatorio;

Ao término do ano letivo, o Professor de AEE elabora o “Relatório Individual do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, que detalha os aspectos pedagógicos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA referentes ao AEE. Este relatório descreve as principais atividades desenvolvidas, e como o aluno autista avançou em sua aprendizagem, bem como apresenta as necessidades ainda apresentadas pelo aluno, e faz projeções sobre o que pode ser feito. Por fim, o relatório faz indicações para o agente educacional do próximo ano letivo, sugerindo a forma de trabalho, com o aluno, em relação ao tipo de apoio: alta intensidade (apoio constante e intenso); média intensidade (apoio periódico e regular); e baixa intensidade (apoio de curto prazo, mesclando com atividades coletivas e individuais).

Na observação do acompanhamento aos alunos com TEA realizado pela Professora de AEE, verificou-se que o atendimento individual na Sala de Recursos Multifuncionais é feito

de forma lúdica, com o uso de jogos e brinquedos educacionais, que despertam o interesse, prendendo o foco dos alunos com TEA, e contribuindo para a aprendizagem da alfabetização.

Figura 4 - Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Certas atividades incluem jogos que auxiliam aos alunos com TEA o despertar de sua consciência para a melhor compreensão e percepção de sentimentos e expressões.

Figura 5 - Atendimento pela Professora de AEE



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

O Professor de AEE também realiza o atendimento na sala de aula do aluno com TEA (Ensino Colaborativo) para interagir e orientar durante a aula regular. Assim, em alguns momentos, o aluno recebe o atendimento simultâneo de duas profissionais da educação (ver na próxima figura, à esquerda a Professora de AEE, e à direita a Agente Educacional). Importante ressaltar que a Professora da Sala Regular está presente na sala ministrando aula para a turma.

Figura 6 - Atendimentos em sala de aula regular



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A seguir, transcrevemos alguns registros, realizados pela pesquisadora, durante a coleta de dados da Observação não participante e reflexiva:

“Fui apresentada a professora da sala do 2ºB (Turma T2B), onde estuda a aluna A3 com o Transtorno do Espectro Autista. A professora da sala regular (PR3) me apresentou aos alunos e cada um falou seu nome. A aluna (A3), olhando para baixo, disse seu nome, com um som bem baixinho. A professora (PR3) então, disse para ela falar mais alto, porém eu disse que tinha conseguido escutar, apesar de ter falado bem baixinho mesmo. A aluna (A3) tem suporte de uma Agente Educacional, que não se encontrava na sala, pois estão deixando-a, desenvolver sua autonomia. Segundo a professora (PR3), a aluna (A3) já está alfabetizada e entende tudo o que é explicado para ela, e realiza rapidamente todas as atividades propostas. A professora (PR3) comentou que às vezes ela é agressiva consigo mesma, e em alguns momentos, se mostra geniosa, principalmente, quando contrariada, faz uma certa birra.”.

Pode-se constatar pela observação que a aluna com TEA (A3) estava, por decisão da Professora da sala regular (PR3), sem o acompanhamento do Agente Educacional. Essa situação permaneceu por algumas semanas, quando, motivado por problemas de comportamento da aluna (A3), a Professora (PR3) requisitou novamente a presença do Agente Educacional.

“Durante a merenda, outra aluna pisou no seu pé e ela reagiu, dando um soco no rosto da menina. Ela teve uma reação impensada, um impulso, porque segundo a professora (PR3), ela não costuma ser agressiva com os outros alunos (a não ser consigo mesmo), apesar de fazer um tempo que isso não acontece.”.

Percebe-se que a Aluna (A3) apresenta dificuldades de socialização, problemas de comportamento e agressividade, sendo necessário acompanhamento por parte de equipes multiprofissionais.

“Segundo a professora (PR3), no dia que a aluna (A3) não quer fazer as atividades, não adianta forçá-la, pois ela não faz. A sala (T2B) tem 19 alunos no total. A aluna (A3) é uma aluna com TEA de nível de suporte 1, muito inteligente, e a professora (PR3) relatou que na provinha que estava realizando, tinha duas atividades com figuras e três palavras, e que ela pintou as palavras de forma correta, antes mesmo que a explicação fosse dada.”.

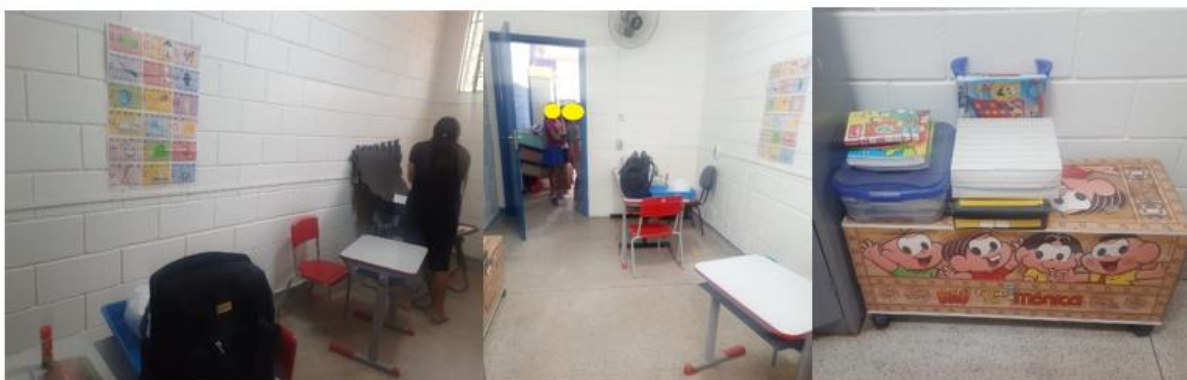
"Sobre aluna (A3), a professora (PR3) relatou que a aluna fala bem baixinho, que é muito difícil entender, realiza as atividades, porém tem dias que ela não quer realizar de maneira alguma e não adianta insistir, nem mesmo com a agente educacional auxiliando, querendo ajudá-la, ela não aceita.”. Identifica-se que a Aluna (A3) apresenta problemas com a fala e que necessita ser motivada para melhorar a interação em sala de aula.

“Foi relatado que no ano passado, ela (A3) estudava no período da tarde, e que de manhã, ela está sentindo muito sono, chegando até dormir na carteira, ou seja, ela ainda não se adaptou com esse horário da manhã.”.

Analisando o caderno da aluna (A3), percebeu-se que ela faz as atividades iguais a que são dadas na sala de aula e também faz algumas atividades diferenciadas, deixadas pela professora de AEE.

Referente a estrutura da escola: “A escola, tem uma sala de recursos multifuncionais, onde contam com duas professoras especialistas em Educação Especial, uma no período da manhã e outro no período da tarde.”.

Figura 7 - Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Referente aos Agentes Educacionais de Apoio: “Nas três salas tem auxiliares para o suporte dos alunos, sendo uma professora com formação, e duas agentes educacionais, contratadas por empresa terceirizada.”.

“O aluno ajudante do dia escolheu um livro para que a Professora (PR1) lê-se para toda a sala. O aluno com TEA (A1) copia a rotina da lousa, com bastante dificuldade. A professora (PR1) auxilia e pede para ele escrever seu nome na folha. Ele (A1) escreve de maneira correta, mas tem pouca firmeza na mão, isso faz com sua letra saia bem fraquinha no papel.”.

Figura 8 - Atividades dirigidas em sala de aula



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

“O aluno (A1) é diagnosticado com Transtorno do espectro autista, encontra-se no nível 2 de suporte, não é verbal, com uma agente educacional para auxiliá-lo. Essa, estava com uma cadeira junto à mesa do aluno (A1), e durante a aula ficou auxiliando o aluno em suas atividades diferenciadas. O aluno (A1), tem um irmão gêmeo (A2), na outra sala do 1º ano, que também é diagnosticado com transtorno espectro autista.”. Pela observação percebeu-se, que o aluno (A1) se acalma, pois permaneceu sentado o tempo inteiro durante as realizações das suas atividades específicas, porém o aluno (A1) tem muita dificuldade de socialização e não interage com ninguém.

Nota-se que o Aluno com TEA (A1) gosta de histórias e as reproduz através de desenhos na lousinha e no papel com uso do giz de cera. Parece ter se adaptado a rotina escolar. O aluno (A1) demonstra grande interesse por personagens, como: Pokémon, Sonic, Bob Esponja, Turma da Mônica, Marsha e o Urso.

Figura 9 - Atividade artística após atividade dirigida



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

"[...] enquanto os alunos faziam a rotina e o cabeçalho, o aluno (A2), puxou a agente educacional pela mão e a levou até o armário da sala, demonstrando que queria a massinha, ela iria dar somente uma, porém ele quis todas, e ela cedeu. Começou a caminhar com a massinha na mão, por toda a sala sem parar, isso durante uns 20 minutos, sempre amassando a massinha com as mãos. Logo após, levou a agente educacional, novamente ao armário e solicitou um brinquedo, com fichas nas cores amarela e azul. Brincou, até que uma aluna, pegou uma ficha azul e colocou no brinquedo, ele resmungou, ficou muito bravo e fez o sinal de não para ela, com o dedo, a Agente Educacional retirou a ficha azul e logo em seguida, o aluno B, colocou uma ficha amarela.”. Percebe-se que a intenção do aluno (A2) era alternar as cores da fileira, por esse motivo, é que ficou tão bravo com a outra aluna, pois no seu raciocínio a ficha seria a amarela e não a azul, como ela tinha colocado. O aluno (A2) gosta de enfileirar as fichas, porém com uma sequência lógica (rigidez de pensamento).

Figura 10 - Atividades de recreação, leitura e escrita



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

“Depois disso, (A2) voltou a brincar com a massinha, tentando reproduzir um dinossauro. Num rompante, veio até a mesa onde a pesquisadora estava sentada, a abraçou. Voltou para sua mesa, e sentou-se, no colo da Agente Educacional, ficou mexendo em seu cabelo, em sua orelha e no rosto todo dela, demonstrando ser muito carinhoso.”. Mesmo a observação sendo realizada de modo não participante, o referido aluno com TEA (A2) demonstra carinho com as pessoas em que percebe ter o seu interesse.

“Logo em seguida, o aluno (A2) começou a brincar com o jogo de memória, que a Agente Educacional pegou para ele. Esse jogo tem como tema, vários brinquedos, tais como: dados, patins, bolas, bonecas, etc. O aluno (A2) não está utilizando o jogo como jogo da memória, e sim colocando a massinha por cima das pecinhas do jogo, e dessa forma organizando sua própria brincadeira, demonstrando a sua criatividade ao brincar. Depois de uns 15 minutos, começou a selecionar, por pares as pecinhas do jogo de memória.”. Nota-se no aluno (A2) muita criatividade e interesse por jogos e atividades lúdicas.

“No dia de hoje, observou-se, que o aluno (A2) estava muito agitado, desde a hora de sua chegada a escola. Andou muito pela sala, produziu muito sons, como se tivesse conversando ou mesmo falando, também cantou da sua maneira. Estava muito feliz e muito agitado também, em certo momento, começou a subir em cima das cadeiras dos alunos, todos olhavam para ele estranhando muito essa atitude do aluno (A2), depois subiu em cima da sua própria cadeira e ficou resmungando e balançando suas mãos.”. Essas ações ocorreram no momento em que a Agente Educacional que o assiste estava realizando, a pedido da direção, outra atividade acadêmica fora da sala de aula. Constata-se a necessidade de acompanhamento em tempo integral do aluno com TEA em sala de aula.

“Hoje teve ensaio da música para festa junina, e ele (A2) pegou na mão da pesquisadora para que ela dançasse junto com ele, depois a professora tentou ir ao seu lado, ele fez que não com a cabeça e com os dedos, a outra professora também tentou ir dançar ao seu lado e ele fez não, com o dedo.”. Nota-se que há dificuldade de socialização do aluno (A2).

“Com a mão chamava, gesticulava e apontava para a pesquisadora, demonstrando que queria dançar somente com a pesquisadora. Ficou muito feliz por ela aceitar dançar com ele, a música toda, por duas vezes.”. Mesmo a observação sendo realizada de modo não participante, neste dia o aluno com TEA (A2) queria a atenção exclusiva da pesquisadora, rejeitando a interação com outros educadores da escola.

“No horário da merenda, (A2) fez questão que a pesquisadora, se sentasse ao seu lado com as pernas para dentro do banco, assim como ele. Neste dia todos os alunos estavam comendo banana, então a pesquisadora questionou a Professora (PR2) e a Agente Educacional

(AE2) se ele (A2) não comia banana. As duas educadoras responderam que não, aliás disseram que o aluno (A2) não comia nenhuma fruta. Pedi (pesquisadora) para mim uma banana para Agente Educacional (AE2), porém ela achou que era para o aluno (A2) e ela reforçou dizendo que ele não comeria. Quando ela (AE2) foi me entregar a banana, ele (A2) demonstrou que queria a banana, a pesquisadora começou a comer a sua banana e pediu para a professora pegar, uma banana para o Aluno (A2). A Agente Educacional (AE2) pegou a banana, descascou, e ofereceu para ele (A2) comer e assim, o aluno comeu pela primeira vez a banana na escola. O aluno (A2) fazia caretas, talvez pela consistência da banana ser mole, ou porque a banana estava um pouco azedinha. Todos na mesa ficaram felizes, em vê-lo comendo a banana e elas (PR2 e AE2) admiradas, porque ele (A2) nunca tinha comido banana na escola.”. Na ocasião acima descrita, constata-se a existência de seletividade alimentar por parte do aluno com TEA (A2).

3.1.1 Triangulação de Informações

A seguir, prosseguiremos com a análise dos dados coletados frente ao questionamento proposto pelo Objetivo 1, realizando a triangulação das respostas da equipe de Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC obtidas pela Entrevista, com informações obtidas por meio de Observação realizada em salas de aula de 1º e 2º anos com alunos autistas.

3.1.1.1 Entrevista

Ao término da entrevista, junto à equipe da Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC, havia uma pergunta aberta (Questão nº 34), de caráter opcional, para que os coordenadores pudessem fazer uma breve reflexão sobre a Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com TEA. Abaixo destaca-se a fala de um dos coordenadores de Educação Especial (C2) sobre as características do processo de aprendizagem das crianças com TEA:

“As legislações em relação à educação inclusiva vêm avançando positivamente, principalmente a legislações específicas para os estudantes com TEA, que tem crescido no número de matrículas no ensino regular. O desafio é enorme, pois é necessário mudanças de concepções e das nossas práticas, que fomos formados para trabalhar com turmas homogêneas. Trabalhar com outros profissionais também é um desafio, sempre tivemos a nossa sala de aula e agora precisamos dividi-la com agente educacional, Professor de AEE e muitas vezes com

clínicas multiprofissionais. Temos um longo caminho a percorrer para garantir a permanência com qualidade desses estudantes, desde estrutura física, aquisição de materiais até a formação de professores e funcionários, mas o trajeto é necessário e tem que ser um compromisso de todos. Todas as crianças, independentemente de ter TEA, têm suas particularidades em relação à aprendizagem. Uns necessitam de estímulos auditivos, outros mais visuais e outros mais sensoriais. É necessária uma avaliação específica do estudante com TEA para verificar seu estilo de aprendizagem, para traçar metas para a alfabetização. Utilizar imagens e temas de seus interesses beneficia essa aprendizagem. Alguns alunos conseguem aprender por um método Global, mas outros aprendem do micro para o macro. É necessário paciência, intensidade e repetição.” (C2).

Verificou-se na fala da coordenadora de Educação Especial (C2) da SME-RC a necessidade de adaptar e personalizar as atividades para alunos com TEA, de modo a atender as particularidades de cada aluno. A fala também reflete sobre a dificuldade de se trabalhar de forma colaborativa, e sobre os desafios para se garantir a qualidade no atendimento aos alunos com TEA, com cuidados que envolvem desde a estrutura física, a aquisição de materiais até a formação de professores e funcionários.

3.1.1.2 Observação

A LBI (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orientam as escolas a oferecerem suporte adequado a alunos com necessidades especiais. Na observação pode-se constatar que a Escola estudada segue essas diretrizes da legislação brasileira ao disponibilizar agentes educacionais para apoio individualizado. O apoio especializado é essencial para o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos, contudo, há necessidade de aprimoramento nas práticas pedagógicas para garantir que as suas necessidades específicas sejam plenamente atendidas.

A aluna A3, diagnosticada com TEA nível 1, apresenta bom desempenho acadêmico, realizando rapidamente as atividades propostas. De acordo com sua professora (PR3), ela (A3) já está alfabetizada e acompanha o conteúdo da sala, o que sugere um desenvolvimento cognitivo dentro do esperado para sua faixa etária. Entretanto, a aluna enfrenta dificuldades na socialização e no controle de impulsos, evidenciado pela reação agressiva em uma situação de conflito com uma colega. Tais comportamentos são comuns em crianças com TEA, que tendem a ter dificuldades em processar estímulos sociais. Para esses casos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é fundamental para a formação integral do aluno autista.

O aluno A2, diagnosticado com TEA de nível 2, apresenta desafios maiores, especialmente na comunicação e interação social, pois é não verbal e necessita de suporte contínuo para participar das atividades. A presença de uma agente educacional (AE2) que o acompanha demonstra o cumprimento das políticas inclusivas, que garantem o direito à educação adaptada. No caso do referido aluno (A2), a presença de profissional de apoio é crucial para o sucesso de sua inclusão escolar, pois precisa de um nível maior de suporte.

A estrutura física da escola, que conta com uma sala de recursos multifuncionais e profissionais especializados (AEE), está em consonância com as exigências da educação inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido de forma complementar à sala de aula regular, proporcionando aos alunos com deficiência o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social. A presença da sala de recursos e de professores especializados em educação especial na escola observada reflete a importância desses espaços como locais de apoio pedagógico e de personalização do ensino para atender às demandas específicas dos alunos com TEA.

A resistência da aluna A3 em realizar atividades em determinados dias evidencia a necessidade de metodologias mais flexíveis e de estratégias motivacionais que respeitem o ritmo e o interesse dos alunos com TEA. Já as dificuldades de socialização do aluno A1 também merecem atenção especial, uma vez que a interação social é um dos principais desafios para crianças com TEA.

Um exemplo do impacto positivo das interações estruturadas é observado no momento em que o aluno A2 comeu uma banana pela primeira vez na escola, incentivado, de modo não intencional, pela pesquisadora. Tal ação evidencia a importância de intervenções gradativas e acolhedoras no desenvolvimento de novas habilidades e na ampliação da aceitação de novos estímulos. As crianças com TEA tendem a ser mais seletivas em relação a alimentos, e experiências positivas e repetidas são essenciais para a introdução de novos alimentos. Esse processo reflete os princípios da educação inclusiva, que valoriza o desenvolvimento da autonomia e da participação plena de todos os alunos no ambiente escolar.

3.1.1.3 Síntese da Triangulação de Informações

Por fim, ao analisar os dados coletados na observação não participante e reflexiva, e nas entrevistas, sob a ótica do questionamento do objetivo 1, identificamos as características do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA, tais como:

- a) Aprendizado em ritmo próprio (mais lento);

- b) Desenvolvimento lento, anormal ou ausente da fala (privilegiar estratégias de aprendizagem adequadas às particularidades);
- c) Interesse exagerado por temas muito específicos (hiperfoco);
- d) Entendimento literal (usar instruções objetivas);
- e) Desestímulo por atividades muito longas (propor tarefas mais simples e curtas);
- f) Dificuldade na comunicação e de percepção nas relações sociais (privilegiar estratégias de aprendizagem adequadas às particularidades);
- g) Previsibilidade (criar rotinas de ensino e estudo);
- h) Dificuldades de interação social (preferir atividades lúdicas e colaborativas);
- i) Rotina de repetição (reforçar o aprendizado).

3.1.2 Resumo do Objetivo 1

A análise dos dados coletados por meio da observação não participante e reflexiva na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) permite uma compreensão mais profunda sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA. A observação, enquanto ferramenta metodológica, contribui para captar de maneira fidedigna o comportamento dos alunos no contexto escolar e a atuação dos educadores frente às demandas educacionais desses estudantes.

Ao longo do processo de observação, um aspecto que se destacou foi a diversidade de estratégias pedagógicas empregadas pelos educadores para adaptar o conteúdo às necessidades específicas dos alunos com TEA. A adoção de recursos visuais, materiais concretos e o uso de atividades lúdicas revelaram-se eficazes para facilitar a compreensão e o envolvimento dos alunos com TEA no processo de alfabetização. Essa constatação reforça a importância de metodologias dinâmicas e individualizadas, que respeitem o ritmo e as particularidades de cada criança.

Outro ponto relevante observado foi o impacto da interação social no desenvolvimento das habilidades comunicativas e cognitivas dos alunos com TEA. Embora as dificuldades de interação social sejam características do transtorno, a observação evidenciou que, com a mediação adequada, as crianças conseguiram se envolver em atividades colaborativas, o que potencializou seu aprendizado. A figura do educador como mediador (Agente Educacional) foi essencial para criar um ambiente de inclusão, onde as barreiras comunicativas foram minimizadas através de intervenções direcionadas e planejadas.

Os dados coletados também indicam que o planejamento pedagógico diferenciado para esses alunos autistas está fortemente relacionado ao sucesso de suas jornadas de alfabetização. Observou-se que, em salas de aula onde o planejamento incluía objetivos claros e estratégias voltadas à adaptação curricular, as crianças com TEA demonstraram avanços significativos no reconhecimento de letras e palavras, bem como no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. A inclusão de atividades sensoriais, associadas ao uso de tecnologia assistiva, se mostrou uma prática relevante para a inclusão e participação efetiva dessas crianças no ambiente escolar.

No entanto, algumas dificuldades também foram observadas durante a coleta de dados. Em alguns casos, os educadores relataram limitações no acesso a recursos pedagógicos adequados para atender às demandas dos alunos com TEA, o que resultou em desafios para a implementação de práticas inclusivas consistentes. A falta de formação específica para lidar com as nuances do transtorno também foi citada como uma barreira, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam a formação e a capacitação continuada dos educadores.

Outro fator relevante identificado durante a observação foi a resistência de alguns alunos a mudanças na rotina escolar. Crianças com TEA, em particular, podem apresentar dificuldades em adaptar-se a novas atividades ou ambientes, o que pode interferir no processo de alfabetização. Nesse contexto, o suporte oferecido pela equipe pedagógica mostrou-se essencial para lidar com esses desafios. A colaboração entre professores regulares, agentes educacionais e professores de AEE contribuiu para a construção de estratégias individualizadas, que promoveram o engajamento dos alunos e reduziram os comportamentos de resistência.

Com base nos dados observados, pode-se concluir que o processo de aprendizagem da leitura e escrita para as crianças com TEA exige um planejamento cuidadoso, e uma abordagem pedagógica centrada na individualidade de cada aluno. A observação revelou que, quando essas condições são atendidas, os alunos com TEA demonstram avanços notáveis em sua alfabetização. Todavia, é fundamental que os educadores recebam suporte contínuo e tenham acesso a recursos apropriados, para alcançar êxito nas etapas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA.

3.2 Objetivo 2: Analisar as contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA

Com a análise de dados coletados pelo Questionário e pela Análise Documental dos PDIs de alunos com TEA, pretendemos responder ao seguinte questionamento: Quais são as contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA?

A seguir elencamos as perguntas do Questionário que possuem dados coletados referentes às contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA:

Pergunta nº 9 do Questionário: Em sua opinião, sua escola desenvolve uma educação inclusiva que garante o acesso igualitário à educação dos(as) alunos(as) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente").

A maioria dos professores alfabetizadores (92,2%) consideram que suas escolas desenvolvem uma educação inclusiva que garantem, de modo razoável (48,4%) a satisfatório (43,8%), o acesso igualitário à educação dos(as) alunos(as) com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 9 do Questionário, acesse a página nº 128.

Pergunta nº 10 do Questionário: Em sua opinião, sua escola desenvolve uma educação inclusiva que garante a participação plena dos(as) alunos(as) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente").

A maioria dos professores alfabetizadores (97,4%) consideram que suas escolas desenvolvem uma educação inclusiva que garantem, de modo razoável (49,7%), satisfatório (39,9%) e pleno (7,8%), a participação plena dos(as) alunos(as) com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 10 do Questionário, acesse a página nº 128.

Pergunta nº 11 do Questionário: Relacionado aos(as) alunos(as) com TEA, em sua opinião, sua escola adota práticas e políticas que promovem a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças individuais? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente").

A maioria dos professores alfabetizadores (98%) consideram que suas escolas adotam práticas e políticas que garantem, de modo razoável (49,7%), satisfatório (40,5%) e pleno (7,8%), a promoção da diversidade, da equidade e do respeito às diferenças individuais. Para visualizar o gráfico da questão nº 11 do Questionário, acesse a página nº 129.

Pergunta nº 12 do Questionário: Relacionado aos(as) alunos(as) com TEA, em sua opinião, sua escola adota práticas e políticas que promovem a diversidade, a equidade e o

respeito às diferenças individuais? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente").

A maioria dos professores alfabetizadores (98%) consideram que suas escolas adotam práticas e políticas que garantem, de modo razoável (49,7%), satisfatório (40,5%) e pleno (7,8%), a promoção da diversidade, da equidade e do respeito às diferenças individuais. Para visualizar o gráfico da questão nº 12 do Questionário, acesse a página nº 129.

Pergunta nº 13 do Questionário: Em sua opinião, sua escola promove a adaptação de currículos e materiais didáticos para melhor atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente").

A maioria dos professores alfabetizadores (92,1%) consideram que suas escolas promovem, de modo razoável (61,4%) a satisfatório (30,7%), a adaptação de currículos e materiais didáticos para melhor atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 13 do Questionário, acesse a página nº 130.

Pergunta nº 15 do Questionário: Em sua opinião, sua escola fornece os suportes e recursos adequados para atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente").

Considerando o atendimento às necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA, a maioria dos professores alfabetizadores (90,8%) consideram que suas escolas fornecem, de modo razoável (71,2%) a satisfatório (19,6%), os suportes e os recursos adequados. Para visualizar o gráfico da questão nº 15 do Questionário, acesse a página nº 131.

A seguir, elencaremos os dados coletados pela Análise Documental realizada sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com TEA (Apêndice V), que estudam em salas de aula de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, e que foram alvo da Observação não participante e reflexiva.

O professor de AEE da RME-RC tem como uma de suas atribuições a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada aluno com TEA. Destacam-se como informações do PDI:

- a) Identificação: Dados cadastrais sobre o aluno com TEA, contendo: Nome Completo, Ano/Série, Período, Data de Nascimento, RA, Cartão SUS, Endereço, Bairro, Cidade e Telefone da Mãe. Para visualizar o PDI com essas informações, acesse a página nº 175 (Figura 33).
- b) Dados Familiares: Dados cadastrais dos pais ou responsáveis pelo aluno com TEA, contendo: Nome, Idade, Escolaridade, Profissão e Estado Civil, bem

como informações sobre “Mora com”, “Número de Irmãos” e “Quantos Estudam na UE”. Para visualizar o PDI com essas informações, acesse as páginas nº 176 (Figura 33) e 177 (Figura 34).

- c) Informações Gerais: Informações sobre a condição médica do aluno, contendo o nome do médico e terapias que realiza (ex: fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, etc), e Medicação, contendo nome do remédio, dose e horário. Para visualizar o PDI com essas informações, acesse as páginas nº 176 (Figura 34) e 177 (Figura 35).
- d) Informações Escolares: que identificam o professor de sala regular, os professores especialistas (educação física, artes e leitura), o agente educacional, e o professor de AEE, bem como um breve histórico escolar. Para visualizar o PDI com essas informações, acesse as páginas nº 177 (Figura 35) e 178 (Figura 36).
- e) Ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do aluno com TEA: destacando diferentes perspectivas, tais como: Escola (Figura 36), Sala de Aula (Figura 37), Agente Educacional (Figura 38), Família (Figura 39) e Saúde (Figura 40), e identificando os agentes envolvidos e responsáveis por tais ações: Família, Área da Saúde, Escola, Professores da Sala Regular e AEE;
- f) Currículo: destacando os objetivos, conteúdos e estratégias das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa (Figura 46 e Figura 47), Matemática (Figura 48 e Figura 49), Artes (Figura 50), Educação Física (Figura 51 e Figura 52) e Projeto de Leitura (Figura 53, Figura 54 e Figura 55).
- g) Orientações: destacam-se as estratégias a serem executadas pelo Professor de Sala Regular (Figura 56), Professor de Educação Física (Figura 56), Professor de Projeto de Leitura (Figura 57), Agente Educacional (Figura 58) e demais funcionários (Figura 58).
- h) Critérios de Avaliação: onde destaca a forma e a participação dos diversos educadores da escola (Figura 58 e Figura 59).
- i) Assinaturas: indicação dos nomes dos professores de AEE, Ensino Regular, Educação Física, Projeto de Leitura, Artes, Agente Educacional, bem como os nomes dos professores da equipe gestora: Coordenadores e Diretor (Figura 59 e Figura 60).

O PDI, em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), faz a indicação dos tipos de atendimento de AEE: Atendimento em sala de Recursos Multifuncional,

Atendimento em outro ambiente (especificar), Ensino Colaborativo, Atendimento Domiciliar e Atendimento Hospitalar, bem como destaca dos dias e horários de atendimento, e a composição do atendimento: Atendimento individual, Atendimento em dupla, Atendimento em pequeno grupo (até 5 alunos) e Atendimento em sala de aula (Ensino Colaborativo). Para visualizar o PDI com essas informações, acesse a página nº 183 (Figura 41).

Dentre os objetivos gerais do AEE no PDI destacam-se: “O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo elaborar atividades (em colaboração com os professores da Sala Regular) que possibilitem aos alunos acessar os conteúdos propostos para sua turma, porém considerando suas especificidades (dificuldades e potencialidades). Para isso, as atividades contemplarão as adequações necessárias, além de estratégias diferenciadas.” (PDI) (Figura 46).

Referente às atividades a serem desenvolvidas pelo Professor de AEE, o PDI faz importantes considerações sobre:

- a) Adequação de materiais: “Atribuir atividades para que o aluno possa utilizar-se de recursos como materiais concretos e visuais para que possa facilitar a compreensão na apropriação dos estímulos trabalhados, como: pranchas com atividades de transposição.” (PDI) (Figura 42);
- b) Estratégias para independência e autonomia: “Atribuir comandos, modelos e intervenções diretas respeitando o tempo de execução das atividades realizadas pelo aluno. Fazer elogios a cada conquista. Dar dinâmicas curtas e objetivas, pois seu tempo de concentração para execução de uma atividade é restrito, portanto, é preciso fazer adequações e confeccionar recursos. Repetir as mesmas instruções, se necessário, para que o aluno consiga segui-las. Mantê-lo em um lugar iluminado, com pouco estímulo para que não se disperse. Estimular a expressividade oral e facial. Instigar a curiosidade oferecendo estratégias de descobertas e explorações. Incentivar um espaço solidário com jogos, dinâmicas e brincadeiras.” (PDI) (Figura 42);
- c) Confeção de Recursos: “O AEE, irá avaliar, elaborar e confeccionar materiais que deverão contribuir com os conteúdos na execução das atividades. Os recursos também deverão ser confeccionados pelos professores e agente educacional, com supervisão do AEE.” (PDI) (Figura 43);
- d) Atividades de desenvolvimento de processos mentais superiores (Linguagem, atenção, memória, sensação, percepção, emoção e pensamento): “Os professores deverão propor atividades que satisfaçam as necessidades motoras,

afetivas e intelectuais e, ao mesmo tempo, sejam prazerosas e passem a fazer parte importante do sistema de significações do aluno. Propor atividades adequadas ao interesse do aluno. Oportunizar atividades para que ele também crie e realize suas próprias produções. Propor atividades de livre escolha, para tomada de decisões e expressar suas ideias. Oportunizar a liberdade de expressão e a criatividade. Propor um ambiente apropriado, com materiais diversos e um clima emocional adequado. Respeitar o ritmo de desenvolvimento do aluno, em propostas de experimentação, de manipulação e de vivência.” (PDI) (Figura 43);

- e) Manejo de comportamento: “As atividades deverão conter comandos claros, diretos e simples para cada tarefa atribuída. Incluir estímulos visuais para o estabelecimento de instruções. Atribuir orientações para ensino de comportamentos de obediência a regras e impor limites. Ofertar atividades que oportunizem o estímulo ao desenvolvimento da autonomia e da independência. Agir com delicadeza, ter cuidado com o toque e palavras, respeitar o aluno. Estimular a interação com outros adultos e crianças. Incentivar a oralidade. Fazer uso de objetos para reforço positivo. Antecipar mudanças de rotina e utilizar objetos ou fichas representando tais mudanças de atividade. Orientar a família sobre a importância das práticas de incentivo com uso de elogios, contato físico ou jogos e brinquedos após as atividades. Orientar e solicitar à família, na presença de comportamentos inadequados, a fornecer um retorno para a escola.” (PDI) (Figura 43);

Referente às orientações (Figura 56, Figura 57 e Figura 58), o PDI faz as seguintes considerações a cada um dos educadores:

- a) Professor(a) de sala regular: “Os conteúdos e objetivos das disciplinas serão adaptados respeitando as dificuldades e potencialidades do aluno, respeitando sua limitação de entendimento e tempo de execução das atividades. Atribuir atividades usando recursos visuais para que as atividades tenham significado para o aluno. Dar comandos sempre de forma clara e antes do início de uma atividade, antecipar o que irá fazer. Tirar fotos das atividades, tanto as direcionadas, quanto as exploratórias. Conforme a necessidade do aluno, buscar auxílio no AEE para que receba orientações para uso de estratégias diferenciadas, adequações nas atividades e confecção de material concreto. Informar sobre os avanços do aluno e novas descobertas.”;

- b) Professor(a) de Educação Física: “[...] AEE: Conforme a necessidade do aluno, vou adaptar os conteúdos propostos para a turma (dificuldades e potencialidades), fazer uso de estratégias diferenciadas e adequações nas atividades.”;
- c) Professor (a) de Projeto Leitura: “[...] AEE: Conforme a necessidade do aluno, vou adaptar os conteúdos propostos para a turma (dificuldades e potencialidades), fazer uso de estratégias diferenciadas e adequações nas atividades.”;
- d) Agente Educacional: “Auxiliar os professores nas atividades dando apoio simultâneo para levar o aluno ao entendimento e a efetuar o que se pede de forma tranquila e segura. Auxiliar nas mudanças de rotina dando comandos claros e curtos. Garantir que o aluno permaneça junto aos seus pares durante as atividades, mesmo quando está com recursos diferenciados. Confeccionar material conforme as necessidades do aluno, de acordo com as orientações da professora da sala regular e AEE. Cuidar dos pertences do aluno. Zelar pelo bem-estar do aluno e mantê-lo tranquilo. Aplicar técnicas de manejo do comportamento. Em momentos de grande agitação, cuidar da segurança e garantir seu bem-estar, aplicando técnicas para se regular. Elogiar a cada conquista. Relatar, para o AEE, sobre as dificuldades com o aluno e a descoberta de novos comportamentos, tanto positivos, quanto negativos. Conter o aluno de forma adequada, caso sua segurança esteja em perigo.”;

Referente aos critérios de avaliação (Figura 58 e Figura 59), o PDI destaca: “Partindo do pressuposto que a avaliação deve ser um processo formativo contínuo, ela deverá ocorrer nas seguintes situações: Observação durante os atendimentos e acompanhamento em sala de aula, dos avanços do aluno nas atividades de leitura e escrita propostas pela professora e professora especialista; bem como o desempenho nos jogos educativos e no desenvolver das atividades. O apoio da agente educacional, durante as aulas da professora regular é de grande importância viabilizando a comunicação.”.

É importante destacar que ao final do PDI todos os professores que interagem diretamente com o aluno com TEA, bem como os professores de gestão, assinam o documento, dando ciência e concordância com o mesmo.

3.2.1 Triangulação de Informações

A seguir, prosseguiremos com a análise dos dados coletados frente ao questionamento proposto pelo Objetivo 2, realizando a triangulação das opiniões dos professores alfabetizadores da RME-RC obtidas por meio do Questionário, com a Análise Documental do PDI de alunos com TEA.

3.2.1.1 Questionário

A educação inclusiva no Brasil, sobretudo nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, é um desafio que exige da escola a implementação de práticas pedagógicas que garantam o acesso igualitário à educação para todos os alunos, incluindo aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escola deve adotar práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno, de modo a assegurar que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver.

A adaptação do currículo, com a personalização de atividades e a utilização de recursos visuais e tecnológicos, facilita a compreensão e a interação dos estudantes autistas com os conteúdos escolares.

Ao fornecer suportes e recursos às necessidades específicas dos alunos autistas, a escola não apenas garante o direito à educação para todos, mas também promove um ambiente de ensino inclusivo, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas.

3.2.1.2 Análise Documental do PDI

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento de perspectiva inclusiva que contribui efetivamente para o processo de alfabetização de crianças com TEA.

O PDI deve ser elaborado por uma equipe multidisciplinar, levando em consideração as particularidades do aluno autista, especialmente no que se refere ao estilo de aprendizagem e ao desenvolvimento social e comportamental.

Além disso, o PDI proporciona uma abordagem interdisciplinar, pois envolve não apenas o professor regente, mas também o Professor de AEE, a coordenação pedagógica e a família, criando uma rede de apoio ao aluno com TEA.

O plano individualizado pode incluir metas específicas para promover a interação social, a comunicação e a regulação emocional, que são áreas frequentemente desafiadoras para alunos com TEA.

O PDI prevê que conteúdos e estratégias sejam adaptados, respeitando as dificuldades e potencialidades do aluno, observando sua limitação de entendimento e tempo de execução das atividades. O uso de materiais visuais e atividades adaptadas, como jogos e atividades sensoriais, é crucial para garantir que esses alunos com TEA possam acompanhar o ritmo das aulas e se engajar de maneira ativa no processo de alfabetização.

3.2.1.3 Síntese da Triangulação de Informações

Por fim, ao analisar os dados coletados nos questionários e nos PDIs, sob a ótica do questionamento do objetivo 2, destacam-se as seguintes contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA:

- Acesso igualitário à educação: a escola deve investir em adaptações curriculares e metodologias que favoreçam a aprendizagem das crianças com TEA;
- Participação plena dos alunos com TEA: construir um ambiente escolar acolhedor, onde a diversidade seja valorizada, pois a inclusão vai além da simples presença física dos alunos com TEA nas turmas regulares;
- Práticas e políticas que promovam a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças individuais: mudar a cultura escolar, que deve ser voltada para o respeito às diferenças e para a inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA;
- Adaptação de currículos e materiais didáticos: O PDI é uma ferramenta fundamental para se adaptar o currículo escolar às necessidades e habilidades individuais de cada aluno com TEA, pois permite um planejamento educacional que contempla as particularidades cognitivas, comportamentais e sociais das crianças com TEA;
- Suportes e recursos adequados para atender as necessidades específicas dos alunos com TEA: Tais recursos incluem tanto adaptações físicas e materiais, quanto o apoio de profissionais especializados (Professor de AEE e Agente Educacional);

3.2.2 Resumo do Objetivo 2

Diante das dificuldades na comunicação e na interação social que podem acometer os indivíduos do espectro autista, e considerando que, por muitas décadas, o ensino regular se organizou pelo sistema educacional tradicional, estruturado por meio turmas homogêneas com grande números de aluno por sala, onde o professor regente se defronta com muitas dificuldades para trabalhar com turmas heterogêneas, e considerando estudos científicos que reiteram que a leitura e a escrita são habilidades que não podem ser adquiridas naturalmente, sendo necessário um ensino explícito e sistematizado, constata-se então que, sem a perspectiva inclusiva, o aluno com TEA enfrentará grandes obstáculos na escola para ser alfabetizado.

A educação na perspectiva inclusiva assegura diversos benefícios aos alunos com TEA, e contribuí efetivamente para seu processo de alfabetização. A legislação brasileira, especialmente o “Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)”, e a “Lei Brasileira de Inclusão” garantem o direito ao acesso e à permanência de alunos com deficiência no ensino regular, com recursos de acessibilidade e apoio especializado, quando necessário.

A definição de objetivos claros e personalizáveis no PDI possibilita que a escola crie ambientes de aprendizagem que favoreçam a inclusão e a participação plena desses alunos, reduzindo barreiras ao aprendizado e assegurando que eles possam progredir de maneira significativa, ao lado de seus pares, no processo de alfabetização.

3.3 Objetivo 3: Investigar as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA

Com a análise de dados coletados pelo Questionário, pretendemos responder ao seguinte questionamento: Quais são as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA?

A seguir elencamos as perguntas do Questionário que possuem dados coletados referentes às práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA:

Pergunta nº 17 do Questionário: Como você avalia a importância do trabalho da equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar), de sua escola, para o processo de alfabetização do(a) aluno(a) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Não é importante" e 5 é "Extremamente importante").

A maioria dos professores alfabetizadores (90,9%) consideram, de modo satisfatório (43,8%) a pleno (47,1%), ser importante o trabalho da equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar) de sua escola, para o processo de alfabetização do(a) aluno(a) com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 17 do Questionário, acesse a página nº 132.

Pergunta nº 18 do Questionário: Questão nº 18: De modo geral, com que frequência a(o) professor(a) da Sala de Recursos, de sua escola, atua junto ao aluno(a) com TEA?

Os professores alfabetizadores responderam que o(a) professor(a) da Sala de Recursos de Multifuncionais (AEE) da escola atua principalmente 1 (um) dia (68,6%) a 2 (dois) dias (26,1%) por semana, junto ao aluno(a) com TEA, e somente 5,2% responderam que atuam 3 (três) dias por semana. Para visualizar o gráfico da questão nº 18 do Questionário, acesse a página nº 133.

Pergunta nº 25 do Questionário: Quais teorias / metodologias você considera mais relevantes para se utilizar na alfabetização de alunos(as) com TEA?

Os professores alfabetizadores responderam essa questão reconhecendo como muito relevante a utilização de diferentes teorias pedagógicas e metodologias de ensino para a alfabetização de alunos(as) com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 25 do Questionário, acesse a página nº 137.

Pergunta nº 26 do Questionário: Quais os métodos de alfabetização você considera mais relevantes para se utilizar com os(as) alunos(as) com TEA?

Em relação aos métodos de alfabetização para se utilizar com os(as) alunos(as) com TEA, os professores alfabetizadores consideraram os métodos: Alfabético, Fônico, Silábico e de Palavração como muito relevantes; a Sentencição como relevante; e o Global como não relevante. Para visualizar o gráfico da questão nº 26 do Questionário, acesse a página nº 137.

3.3.1 Triangulação de Informações

A seguir, prosseguiremos com a análise dos dados coletados frente ao questionamento proposto pelo Objetivo 3, realizando a triangulação das respostas da equipe de Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC obtidas pela Entrevista, com as opiniões dos professores alfabetizadores da RME-RC obtidas por meio do Questionário.

3.3.1.1 Entrevista

O desafio de adaptar as práticas pedagógicas para atender as necessidades dos alunos com TEA é enfatizado em ambas as entrevistas junto à equipe da Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC, mas abordado de maneira distinta: Um coordenador (C1) acredita que o envolvimento de todos os professores é fundamental, e não apenas dos profissionais de AEE. Isso reflete uma abordagem mais colaborativa, que está de acordo com as recomendações da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que defende a inclusão como uma responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Já o segundo coordenador (C2) destaca a necessidade de “suporte especializado” e maior contato com equipes multiprofissionais em casos de alunos com crises frequentes, sugerindo que o sistema educacional ainda carece de maior articulação para lidar com essas demandas complexas.

Ambos os coordenadores de educação especial identificam a importância das práticas pedagógicas colaborativas, que envolvam todos os agentes do processo educacional, para cumprir diversos desafios: integração entre professor de AEE, agente educacional e professor da sala regular; compartilhamento de responsabilidades entre todos os educadores e a família do aluno com TEA; aproximação com as famílias; adaptação de metodologias e estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com TEA; adaptações curriculares e de práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos.

3.3.1.2 Questionário

Tendo em mente o questionamento proposto pelo Objetivo 3, prosseguiremos com a análise dos dados coletados dos alfabetizadores da RME-RC do Questionário. Para isso, comentaremos sobre as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA.

A atuação integrada da equipe pedagógica da escola, que inclui a coordenação pedagógica, o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o agente educacional de apoio, e o professor regente da sala, é crucial para o processo de alfabetização de alunos com TEA nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Essa equipe desempenha um papel colaborativo, trabalhando em conjunto para adaptar as práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno com TEA.

O professor de AEE deve atuar de forma contínua e sistemática, tanto dentro quanto fora da sala de aula regular (sala de recursos multifuncionais), para garantir que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas. A interação regular com o aluno permite ao professor de AEE identificar dificuldades no aprendizado da leitura e escrita, adaptar materiais pedagógicos e fornecer intervenções pontuais, como atividades sensoriais ou uso de tecnologia assistiva, que facilitam o desenvolvimento das habilidades educacionais.

A alfabetização de alunos com TEA requer a utilização de diversas teorias pedagógicas e metodologias adaptadas às suas necessidades. A teoria pedagógica tradicional, por exemplo, foca na transmissão de conteúdos de maneira sistemática, com o professor como figura central no processo de ensino. Nesse contexto, a alfabetização segue uma sequência fixa, partindo da decodificação de letras e sílabas para formar palavras e frases. No entanto, para alunos com TEA, essa abordagem pode apresentar desafios, como a dificuldade em seguir ritmos padronizados de ensino. Estudos indicam que o uso de repetição, reforço visual e instrução direta, características da abordagem tradicional, pode ser útil para alguns alunos com TEA, especialmente para aqueles que se beneficiam de uma rotina previsível e estrutura clara.

A metodologia do Letramento, por outro lado, enfatiza o uso da linguagem escrita de forma contextualizada, focando em práticas sociais de leitura e escrita ao invés da mera decodificação de palavras. Essa abordagem pode ser altamente benéfica para alunos com TEA, uma vez que a integração da alfabetização com situações do cotidiano promove uma conexão mais significativa com o aprendizado. Ao envolver o aluno com autismo em práticas reais de leitura e escrita, como o uso de livros ilustrados e histórias relacionadas ao ambiente escolar, o letramento permite uma participação mais ativa e motivada. Além disso, o uso de suportes visuais e atividades práticas no ambiente de letramento pode ajudar a reduzir a ansiedade de crianças com TEA, proporcionando-lhes maior autonomia no processo de alfabetização.

O Construtivismo, influenciado pela obra de Piaget, é uma teoria que destaca o papel ativo da criança na construção do conhecimento. Na alfabetização de alunos com TEA, essa abordagem estimula a descoberta e a experimentação, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da interação com o ambiente. No entanto, essa metodologia requer adaptações, uma vez que muitos alunos com TEA podem apresentar dificuldades em lidar com situações de aprendizagem menos estruturadas. Pesquisas indicam que, ao criar ambientes de aprendizagem onde o aluno com TEA possa explorar objetos e símbolos visuais de maneira estruturada, é possível combinar a autonomia proporcionada pelo construtivismo com a necessidade de suporte individualizado, essencial para esse público.

A teoria Sociointeracionista, baseada nos estudos de Vygotsky, enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Para alunos com TEA, essa abordagem é especialmente relevante, pois foca no processo de mediação por parte do professor e colegas, o que pode ajudar na inclusão e no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, aspectos que frequentemente são comprometidos em alunos autistas. A utilização de recursos colaborativos, como o trabalho em pares e grupos, com o suporte adequado, pode auxiliar o aluno com TEA a se engajar no processo de alfabetização de maneira mais ativa e contextualizada. A mediação constante do professor é fundamental para ajustar o nível de desafio das atividades, garantindo que o aluno com TEA seja capaz de participar de maneira significativa no processo de aprendizagem.

Já a alfabetização de alunos diagnosticados com TEA é um desafio que requer a utilização de métodos de ensino diversificados e adaptados. Cada método de alfabetização – Alfabético, Fônico, Silábico, Palavração, Sentencição e Global – oferece estratégias que podem ser especialmente úteis para atender às necessidades desses alunos, dependendo de suas habilidades cognitivas e sensoriais. A personalização das abordagens é fundamental, visto que o TEA apresenta uma grande variabilidade no desenvolvimento, com alguns alunos tendo mais facilidade na decodificação de palavras e outros com desafios em questões sociais e de comunicação.

O método Alfabético, que tem como base o ensino das letras e seus respectivos sons, é uma abordagem tradicional que pode ser eficaz com alunos com TEA, especialmente quando combinada com suportes visuais e repetição. Esse método segue uma ordem linear, na qual a criança aprende a relação entre letras e sons, o que facilita a transição para a leitura de palavras e frases. Para alunos com TEA que têm afinidade com padrões e estruturas claras, o método alfabético oferece um caminho estável. No entanto é importante que o professor inclua adaptações, como o uso de aplicativos e ferramentas visuais, para reforçar a memorização das letras e criar conexões entre o símbolo e o som, já que muitos alunos com TEA podem ter dificuldades com a abstração dos fonemas.

O método Fônico, por sua vez, foca no desenvolvimento da consciência fonológica e é amplamente utilizado no ensino de crianças autistas, pois trabalha de maneira explícita a relação entre os sons da língua e a escrita. A ênfase na fonologia ajuda muitos alunos com TEA a construir uma base sólida para a leitura e escrita, pois o método fônico oferece uma estrutura metódica que facilita a compreensão do sistema de escrita. Além disso, esse método pode ser adaptado com o uso de sons gravados e apoio visual, criando um ambiente de ensino

multimodal, o que é benéfico para alunos que têm uma percepção sensorial diferente e que se beneficiam de estímulos auditivos e visuais simultâneos.

O método Silábico, que organiza o aprendizado por meio de unidades silábicas, também é uma alternativa interessante para a alfabetização de alunos com TEA. Ele permite que as crianças se concentrem em partes menores das palavras – as sílabas – ao invés de focarem nas letras individuais ou nas palavras inteiras, como no método alfabético. Para os alunos com autismo, que podem apresentar dificuldades em lidar com grandes quantidades de informações simultâneas, o método silábico simplifica o processo, tornando-o mais acessível. Estudos mostram que a quebra das palavras em sílabas facilita a memorização e a construção gradual de palavras maiores, o que é essencial para a fluência leitora.

O método da Palavração, que enfatiza o ensino por meio de palavras inteiras antes de focar em suas partes componentes (letras e sílabas), pode ser particularmente útil para alunos com TEA que possuem habilidades visuais desenvolvidas. Alunos autistas que têm uma boa memória visual podem se beneficiar dessa abordagem, pois a repetição de palavras completas facilita o reconhecimento e a compreensão do significado sem a necessidade de desmembrar cada palavra em suas partes constituintes. Além disso, esse método pode ser combinado com o uso de imagens e objetos físicos, ajudando os alunos a conectar palavras a conceitos concretos, o que pode reduzir a ansiedade e aumentar a motivação.

O método de Sentenciação, que se concentra no ensino de sentenças inteiras em vez de palavras ou sílabas isoladas, promove a compreensão contextual do que está sendo lido. Para alunos com TEA, que frequentemente enfrentam dificuldades na comunicação e interpretação de significados, essa abordagem permite que eles aprendam a ler no contexto de sentenças completas, o que pode favorecer a compreensão do uso prático da linguagem. Trabalhos acadêmicos defendem que a introdução de sentenças completas, com suporte visual e auditivo, ajuda os alunos a entenderem o propósito da leitura de maneira mais natural, permitindo que a leitura seja vista como uma atividade funcional e prática.

Por fim, o método Global de alfabetização, que trabalha o reconhecimento de palavras e frases inteiras em um contexto de leitura com sentido, tem mostrado benefícios para alunos com TEA, especialmente aqueles que têm maior facilidade com a memorização de padrões visuais. Este método incentiva a leitura em blocos maiores de informação, o que pode ser interessante para alunos que apresentam dificuldades com a abstração das unidades menores de linguagem, como letras e sílabas. A combinação do método global com atividades de leitura e escrita que envolvam contextos significativos – como histórias sociais e situações cotidianas

– promove maior engajamento dos alunos com TEA no processo de alfabetização, uma vez que torna a aprendizagem mais relevante e conectada à sua realidade.

3.3.1.3 Síntese da Triangulação de Informações

Por fim, ao analisar os dados coletados nos questionários e nas entrevistas, sob a ótica do questionamento do objetivo 3, identificamos convergência de ideias sobre as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA. Dentre esses principais pontos de convergência, destacam-se:

- a) Adaptação curricular e o uso de metodologias flexíveis que respeitem os diferentes ritmos e modos de aprendizagem das crianças com TEA;
- b) Estabelecer constantes práticas colaborativas entre os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), os profissionais de apoio e os professores das salas regulares, para que o processo de ensino de leitura e escrita aos alunos com TEA seja inclusivo e eficaz, permitindo que os profissionais troquem informações e adaptem as estratégias pedagógicas às necessidades de cada aluno;
- c) Métodos de ensino diferenciados, pois cada aluno pode necessitar de uma abordagem diferente, como, por exemplo, o ensino por temas globais ou métodos que vão do micro ao macro.
- d) Uso de diferentes estratégias pedagógicas para o atendimento educacional especializado.

3.3.2 Resumo do Objetivo 3

Na fala da equipe da Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC relataram que cada criança com TEA tem suas particularidades em relação à aprendizagem, sendo necessária uma avaliação específica de cada estudante, para verificar seu estilo de aprendizagem (uns necessitam de estímulos auditivos, outros mais visuais e outros mais sensoriais), e traçar metas para a alfabetização.

Tal posicionamento vai ao encontro da opinião da maioria dos professores alfabetizadores da RME-RC que responderam ao questionário, pois quando perguntados sobre quais as teorias e metodologias consideram mais relevantes para se utilizar na alfabetização de

alunos(as) com TEA (Questão nº 25), reconheceram como sendo muito relevante a utilização de diferentes teorias pedagógicas e metodologias de ensino para a alfabetização de alunos(as) com TEA.

De modo similar, os mesmos professores alfabetizadores quando perguntados sobre quais métodos de alfabetização consideravam mais relevantes para se utilizar com os(as) alunos(as) com TEA (questão nº 26), indicaram os métodos: Alfabético, Fônico, Silábico e de Palavração como muito relevantes; a Sentencição como relevante; e o Global como não relevante.

Novamente nota-se nas respostas a pluralidade de opções em relação aos métodos mais relevantes, o que corrobora com a opinião de que os alfabetizadores podem e devem, conforme as necessidades, limitações e características dos alunos, se utilizarem de diferentes estratégias para alcançarem a alfabetização de seus alunos com TEA.

No contexto da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a escolha do método pedagógico é de extrema importância. Evidências científicas apontam que o método fônico se destaca como uma abordagem eficaz para a aprendizagem da leitura e escrita nesse público específico. Esse método permite que as crianças compreendam a relação entre os sons e as letras, facilitando o processo de decodificação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura. Estudos apontam que crianças com TEA necessitam de um ensino mais estruturado e explícito, uma vez que a leitura e a escrita não são adquiridas naturalmente, ao contrário de habilidades como andar e comer. Assim, a instrução fônica estruturada contribui significativamente para o progresso na alfabetização de crianças com TEA, pois essas crianças tendem a responder melhor a métodos de ensino diretos e sistemáticos.

3.4 Objetivo 4: Examinar como a escola e a família devem se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA

Com a análise de dados coletados pelo Questionário e pela Entrevista, pretendemos responder ao seguinte questionamento: Como a escola e a família devem se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA?

A seguir elencamos as perguntas do Questionário que possuem dados coletados referentes à família do aluno com TEA:

Pergunta nº 12 do Questionário: Relacionado aos(as) alunos(as) com TEA, em sua opinião, sua escola promove a colaboração entre a família do(a) aluno(a) e os profissionais da

escola? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

A maioria dos professores alfabetizadores (92,2%) consideram que suas escolas promovem, de modo razoável (59,5%) a satisfatório (32,7%), a colaboração entre a família do(a) aluno(a) e os profissionais da escola. Para visualizar o gráfico da questão nº 12 do Questionário, acesse a página nº 129.

Pergunta nº 19 do Questionário: Como você avalia a importância da participação da família do aluno(a) com TEA para o processo de alfabetização? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Não é importante" e 5 é "Extremamente importante").

A maioria dos professores alfabetizadores (97,4%) consideram, de modo satisfatório (19,6%) a pleno (77,8%), ser importante a participação da família do aluno(a) com TEA para o processo de alfabetização. Para visualizar o gráfico da questão nº 19 do Questionário, acesse a página nº 134.

Pergunta nº 20 do Questionário: De modo geral, com que frequência a família do aluno(a) com TEA atua em seu processo de alfabetização? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita Frequência").

A maioria dos professores alfabetizadores (88,2%) consideram que a família do aluno(a) com TEA atua com frequência de pouca (18,3%) a ocasional (69,9%) em seu processo de alfabetização. Para visualizar o gráfico da questão nº 20 do Questionário, acesse a página nº 134.

Pergunta nº 21 do Questionário: De modo geral, com que frequência a equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar), de sua escola, interage com a família do aluno(a) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita Frequência").

A maioria dos professores alfabetizadores (94,1%) consideram que a equipe pedagógica de sua escola (coordenação pedagógica, professor de AEE e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar) interagem com frequência ocasional (69,9%) a frequentemente (24,2%) com a família do aluno(a) com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 21 do Questionário, acesse a página nº 135.

Pergunta nº 22 do Questionário: De modo geral, com que frequência a(o) professor(a) da Sala de Recursos de sua escola interage com a família do aluno(a) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita Frequência").

A maioria dos professores alfabetizadores (92,1%) consideram que o(a) professor(a) de AEE de sua escola interagem com frequência de pouca (67,3%) à ocasional (24,8%) com a

família do aluno(a) com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 22 do Questionário, acesse a página nº 135.

Agora elencaremos os dados coletados na Entrevista que estão relacionadas com a família dos alunos com TEA:

Pergunta nº 22 da Entrevista: Com que frequência o(a) Professor(a) de AEE interage com a família do(a) aluno(a) com TEA? Em quais ocasiões há essa interação?

Respostas: “Sempre que ele observar ser necessário: para anamnese, reuniões e etc.” (C1); “Depende da necessidade da interação e das regras de cada escola. É necessário interagir no início do ano e depois sempre que houver necessidade.” (C2).

Pergunta nº 27 da Entrevista: Os pais ou responsáveis pelo aluno com TEA são convidados a participar da elaboração do PDI? Eles recebem uma cópia do PDI?

Respostas: “Sim, eles têm contato nas reuniões.” (C1); “Geralmente eles não participam dessa elaboração. Quando solicitado, eles podem ter uma cópia desse documento.” (C2).

Pergunta nº 28 da Entrevista: Quais estratégias a Coordenadoria de Educação Especial sugere para aproximar a família do aluno com TEA do ambiente escolar (inclusão)?

Respostas: “Realizar reuniões, participar dos eventos da escola.” (C1); “Como conversamos com os professores de educação especial para sempre conversar com a família no início do ano letivo e sempre ouví-los quando necessário, explicando as condutas, intervenções e avanço dos estudantes.” (C2).

Agora, de modo similar ao realizado acima onde destacamos os dados coletados sobre as famílias dos alunos com TEA frente ao questionamento do Objetivo 4, elencaremos a seguir, as perguntas do Questionário que possuem dados coletados referentes à escola do aluno com TEA:

Pergunta nº 14 do Questionário: Com intuito de melhorar a qualidade da educação inclusiva dos(as) alunos(as) com TEA, os(as) professores(as) e os profissionais da educação da escola recebem, com frequência, treinamentos e capacitações? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Considerando a busca da melhora da qualidade da educação inclusiva ofertada aos alunos com TEA, a maioria dos professores alfabetizadores (91,5%) consideram que suas escolas promovem, de modo insatisfatório a razoável, a realização frequente de treinamentos e capacitações aos professores e aos profissionais da educação da escola. Para visualizar o gráfico da questão nº 14 do Questionário, acesse a página nº 130.

Pergunta nº 16 do Questionário: Relacionado aos(as) alunos(as) com TEA, em sua opinião, sua escola desenvolve e aplica o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

A maioria dos professores alfabetizadores (88,9%) consideram que suas escolas, de modo razoável (32%) a satisfatório (56,9%), desenvolvem e aplicam o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) junto aos alunos com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 16 do Questionário, acesse a página nº 132.

Pergunta nº 23 do Questionário: Existe um Plano de Desenvolvimento Individual - PDI para cada aluno(a) com TEA?

A grande maioria dos professores alfabetizadores (99,3%) responderam que existe um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada aluno(a) com TEA. Para visualizar o gráfico da questão nº 23 do Questionário, acesse a página nº 136.

Pergunta nº 24 do Questionário: Existe um Agente Educacional de Apoio / Professor(a) Auxiliar que acompanha o(a) aluno(a) com TEA em suas atividades diárias em sala de aula?

Todos os professores alfabetizadores (100%) responderam que existe um Agente Educacional de Apoio / Professor(a) Auxiliar que acompanha o(a) aluno(a) diagnosticado com TEA em suas atividades diárias em sala de aula. Para visualizar o gráfico da questão nº 24 do Questionário, acesse a página nº 136.

A seguir, frente ao questionamento do Objetivo 4, elencaremos os dados coletados na Entrevista que estão relacionadas com a escola do aluno com TEA:

Pergunta nº 9 da Entrevista: Quais profissionais de apoio trabalham diretamente com os alunos com TEA na RME-RC?

Respostas: “Quando comprovada a necessidade, o estudante com TEA terá direito a um profissional de apoio escolar.” (C1); “Quando comprovada a necessidade, o estudante com TEA tem apoio do agente educacional e do professor de Educação Especial.” (C2).

Pergunta nº 11 da Entrevista: Os profissionais de apoio recebem formação pela SME-RC? Se sim, que tipo e frequência?

Respostas: “Participam de palestras, simpósio e formações no ambiente escolar.” (C1); “A secretaria oferta formações em palestras, simpósio, mas sua formação principal ocorre no próprio contexto educacional com o professor de Educação Especial.” (C2).

Pergunta nº 12 da Entrevista: Em salas de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental I na RME-RC, quantas possuem pelo menos um profissional de apoio atuando junto aos alunos com TEA?

Respostas: “Depende, se nessa sala possuir estudante com TEA, e se esse possuir necessidade de apoio.” (C1); “Depende da quantidade de estudantes na sala de aula. Muitas vezes um profissional atende mais de um estudante.” (C2).

Pergunta nº 13 da Entrevista: Considerando a Educação Especial, qual atendimento diferenciado recebem os alunos com TEA (laudados), em salas de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental I da RME-RC?

Respostas: “Atendimento educacional especializado pelo professor de AEE.” (C1); “Os estudantes recebem o atendimento do Professor de AEE no qual é orientado a articulação com os professores do ensino regular.” (C2).

Pergunta nº 15 da Entrevista: Quantas vezes por semana o(a) aluno(a) com TEA é atendido(a) na escola pelo(a) Professor(a) de AEE?

Respostas: “Em média duas vezes na semana podendo chegar até 10 aulas na semana.” (C1); “A quantidade de atendimento é de acordo com a necessidade de cada aluno não ultrapassa 10 horas de aula semanais.” (C2).

Pergunta nº 17 da Entrevista: Todas as escolas da RME-RC com salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I possuem Sala de Recursos (AEE)?

Respostas: “Todas as escolas possuem o Professor de AEE. A maioria das escolas tem a sala de recursos multidisciplinar, entretanto algumas escolas só tem o Professor de AEE.” (C1); “Nem todas as escolas com salas de 1º e 2º anos tem o espaço físico da sala de recursos multifuncional, mas todas as escolas têm o atendimento educacional especializado que pode ser realizado em todos os espaços da escola, e através de práticas colaborativas na sala de aula regular.” (C2).

Pergunta nº 24 da Entrevista: Que tipo de suporte especial ou atendimento é realizado junto aos alunos com TEA que têm mais crises, ou que mais carecem de apoio especializado?

Respostas: “Cada intervenção é única, pensada de acordo com as especificidades do aluno.” (C1); “Em caso de estudantes que necessitam de maior suporte, o contato e as trocas de experiência com a equipe multiprofissional que atende o aluno são constantes.” (C2).

Pergunta nº 25 da Entrevista: Todo aluno com TEA (laudado) da RME-RC possui um PDI?

Respostas: “Sim.” (C1); “Sim, todos os Estudantes com TEA têm um PDI.” (C2).

Pergunta nº 26 da Entrevista: Quem são os participantes da elaboração do PDI de um aluno com TEA?

Respostas: “Professores, profissionais da saúde, gestão e família.” (C1); “Os professores de Educação Especial, os professores do ensino regular, e quando necessário a equipe de Saúde.” (C2).

Pergunta nº 30 da Entrevista: Existe algum tipo de parceria entre a SME-RC e a Fundação Municipal de Saúde (ou outro órgão da Saúde) para trocar informações sobre as condições de saúde dos alunos com TEA?

Respostas: “Sim, realizamos interlocução com a Saúde.” (C1); “Sim. Sempre que necessário a equipe da saúde realiza reuniões para troca de informações.” (C2).

Pergunta nº 32 da Entrevista: Almejando a inclusão dos alunos diagnosticados com o transtorno, existem ações realizadas pela SME-RC para a promoção da conscientização sobre o TEA? Se sim, quais, para quem, e em que frequência são realizadas?

Respostas: “Sim, realizamos o fórum sobre TEA.” (C1); “Sim. São realizadas as formações, palestras e fórum para conscientização e formação de professores de Educação Especial, professores de ensino regular e dos profissionais de apoio. Em alguns momentos conseguimos envolver a gestão escolar.” (C2).

Pergunta nº 33 da Entrevista: Qual é o protocolo adotado pela SME-RC para atender alunos com TEA ainda sem laudo?

Respostas: “Se o aluno não tem laudo, então ele não tem TEA, mas os professores de AEE podem acompanhar sempre que necessário os alunos em investigação.” (C1); “É o mesmo atendimento ofertado aos estudantes com laudo, porém são atendidos extra oficial e se necessário terá todos os apoios.” (C2).

3.4.1 Triangulação de Informações

A seguir, prosseguiremos com a análise dos dados coletados frente ao questionamento proposto pelo Objetivo 4, realizando a triangulação das respostas da equipe de Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC obtidas pela Entrevista, com as opiniões dos professores alfabetizadores da RME-RC obtidas por meio do Questionário.

3.4.1.1 Entrevista

A entrevista estruturada com a equipe da Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC possibilitou a coleta de relevantes dados sobre o atendimento ao aluno com TEA na RME-

RC. Essa equipe gestora é composta atualmente por dois Professores de Educação Especial (efetivos), que coordenam um grupo de 90 Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), presentes em todas as escolas da rede pública municipal de educação de Rio Claro / SP.

Em relação ao perfil dos entrevistados, ambos os coordenadores são experientes, com o segundo entrevistado apresentando um tempo de atuação maior (19 anos de experiência em Educação Especial) e uma formação mais extensa, incluindo mestrado em Educação Especial. Isso pode refletir um nível mais aprofundado de envolvimento e conhecimento sobre práticas inclusivas.

Já em relação à estrutura da Educação Especial na RME-RC, identificou-se que a equipe de Educação Especial é composta por dois coordenadores e um número significativo de Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE): 60 efetivos e 30 contratados. A formação acadêmica exigida para ser um Professor de AEE é possuir formação em curso superior de Pedagogia com complementação (ex: especialização) em Educação Especial, ou ser graduado / licenciado em Educação Especial. Na RME-RC todos os alunos com TEA recebem esse atendimento especializado, e as escolas são orientadas a ter práticas colaborativas entre os professores de AEE e os professores regulares.

Também fazem parte dessa equipe de Educação Especial na RME-RC os Profissionais de Apoio que acompanham os alunos com TEA, em sala de aula, quando necessário. A formação acadêmica exigida para ser um Profissional de Apoio é possuir o Ensino Médio. O Profissional de Apoio em sala de aula é oferecido quando comprovada a necessidade do aluno.

Ambas as entrevistas mencionam que há cerca de 100 alunos com TEA, nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, que estudam na RME-RC. Há um grande esforço para que o professor de AEE e o professor da sala regular trabalhem em conjunto, e ambos entrevistados ressaltam a importância de um atendimento personalizado, conforme as necessidades específicas de cada aluno.

Analisando os dados coletados dos entrevistados sob a ótica do Objetivo 4, elencamos a seguir, formas de como a escola necessita se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA:

- Necessidade de adaptar e personalizar as atividades para alunos com TEA, de modo a atender as particularidades de cada aluno;
- Uso de estratégias visuais e sensoriais, especificamente o uso de imagens e de temas de interesse dos alunos (hiperfoco), bem como de diferentes abordagens para alfabetização (global e do micro para o macro) como formas de facilitar a alfabetização;

- Incentivar as famílias dos alunos com TEA a participar mais ativamente da vida escolar, mas varia bastante o grau de envolvimento. Ambos os coordenadores enfatizam a importância de reuniões e comunicação regular com as famílias para garantir que estejam cientes do progresso dos alunos e das intervenções realizadas;
- Colaboração Interprofissional, isto é, colaboração entre os profissionais de saúde e a equipe multidisciplinar (Professor de AEE), por meio de abordagem integrada e colaborativa no atendimento às necessidades mais complexas dos alunos com TEA;
- Mudança de Paradigmas: A segunda entrevistada reflete sobre a dificuldade de trabalhar com turmas heterogêneas, reconhecendo que o sistema educacional tradicional foi estruturado para turmas homogêneas. Assim, há uma necessidade contínua de se ajustar as práticas pedagógicas para promover a inclusão plena.

Dentre as principais convergências nas percepções dos coordenadores, destacam-se:

- Atendimento aos Alunos com TEA: Ambos coordenadores confirmam que todos os alunos com TEA com laudo são atendidos pela Educação Especial. A quantidade de horas de atendimento especializado (AEE) semanal varia de acordo com as necessidades dos alunos, sendo que o limite máximo é de 10 horas por semana. Ambos mencionam que a maioria dos alunos com TEA é atendida no mesmo turno escolar, com dificuldades para o contraturno;
- Protocolos de atendimento: Ambos afirmam que, para alunos com TEA sem laudo, o atendimento é realizado de maneira extraoficial, com acompanhamento pelas equipes de AEE. Isso mostra uma abordagem flexível para atender as necessidades de alunos ainda em processo de diagnóstico;
- Prática colaborativa e integrada: Os coordenadores destacam que o trabalho do professor de AEE deve ser articulado com o professor da sala regular;
- Presença do Professor de AEE: Mencionam que nem todas as escolas possuem uma Sala de Recursos multifuncional específica, mas todas oferecem o atendimento especializado, o que pode ser feito em diferentes espaços da escola;
- Ações de Conscientização e Formação: Ambos coordenadores relatam que a SME-RC realiza ações de conscientização e formações para professores e profissionais de apoio, visando melhorar a compreensão e a inclusão de alunos com TEA. Ambos mencionam a importância de eventos como palestras e fóruns para fortalecer o conhecimento sobre o TEA dentro da comunidade escolar.

Dentre as principais divergências nas percepções dos coordenadores, destacam-se:

- Aproximação da Família na Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): O primeiro coordenador afirma que os pais são convidados a participar da elaboração do PDI e têm acesso ao documento em reuniões. Já o segundo coordenador, por outro lado, menciona que os pais geralmente não participam da elaboração do PDI, mas podem solicitar uma cópia quando necessário. Essa divergência pode refletir diferentes práticas de inclusão familiar ou abordagens mais ou menos formais na elaboração do PDI.
- Suporte para Alunos com TEA em Crise: O primeiro coordenador menciona que cada intervenção para alunos com TEA em situação de crise é pensada individualmente, levando em consideração as necessidades do aluno. O segundo coordenador, por sua vez, menciona a importância da troca constante de experiências com a equipe multiprofissional, indicando uma abordagem mais estruturada e colaborativa para lidar com casos mais complexos.
- Conscientização sobre TEA na Comunidade Escolar: O primeiro coordenador acredita que a comunidade escolar (interna e externa) já tem uma boa compreensão sobre o TEA. O segundo coordenador, porém, avalia que ainda há necessidade de mais informações sobre o TEA para toda a comunidade, sugerindo que a conscientização ainda está em fase de desenvolvimento.

Essa análise comparativa evidencia que, apesar das diferenças, há um alinhamento significativo nas políticas e práticas gerais da educação inclusiva no Município de Rio Claro/SP. As variações refletem nuances no modo de operacionalizar as ações, o que pode ser uma oportunidade para fortalecer práticas e adotar soluções mais consistentes em todas as escolas.

3.4.1.2 Questionário

Tendo em mente o questionamento proposto pelo Objetivo 4, prosseguiremos com a análise dos dados coletados dos alfabetizadores da RME-RC do Questionário. Para isso, comentaremos sobre como a escola necessita se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA.

A colaboração entre a família dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os profissionais da escola é um aspecto crucial para a promoção de uma educação inclusiva efetiva, especialmente nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, onde o foco é a

alfabetização, sendo a promoção de encontros regulares entre a equipe escolar e a família uma das práticas recomendadas para fortalecer essa colaboração.

A formação de uma rede colaborativa entre família, escola e outros profissionais, como terapeutas e psicólogos, também é fundamental para garantir uma abordagem interdisciplinar no acompanhamento dos alunos com TEA. Os pais ou responsáveis têm um conhecimento único sobre as particularidades de seus filhos autistas, o que pode ser uma fonte valiosa de informações para os educadores.

Quando a família participa ativamente das reuniões escolares e dos momentos de planejamento, as estratégias pedagógicas podem ser melhor ajustadas às rotinas e comportamentos da criança em casa, tornando o processo de alfabetização mais coerente e eficaz. Essa parceria fortalece a comunicação entre os envolvidos, promovendo um alinhamento entre as expectativas e objetivos pedagógicos.

A promoção de treinamentos e capacitações frequentes para os professores e profissionais da educação é essencial para garantir a qualidade da educação inclusiva de alunos com TEA. Os educadores, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com as necessidades específicas desses alunos, o que pode comprometer a eficácia do ensino. A formação continuada oferece ferramentas pedagógicas e estratégias para que os educadores adaptem suas práticas de ensino de acordo com o perfil de cada aluno autista, além de promover o desenvolvimento de uma abordagem mais empática e inclusiva.

O PDI permite que o educador personalize as estratégias de ensino, adaptando conteúdos, métodos e avaliações de acordo com o ritmo e as formas de aprendizagem de cada criança com TEA, o que é fundamental para promover uma inclusão efetiva no processo de alfabetização. A aplicação do PDI não apenas contribui para o sucesso acadêmico dos alunos com TEA, mas também promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo, onde as particularidades de cada autista são respeitadas e valorizadas.

3.4.1.3 Síntese da Triangulação de Informações

Por fim, ao analisar os dados coletados nos questionários e nas entrevistas, sob a ótica do questionamento do objetivo 4, notamos que existe um alinhamento das opiniões dos alfabetizadores com da equipe de Coordenadoria da Educação Especial da RME-RC, sobre como a escola e a família devem se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA. Dentre esses principais pontos de alinhamento, destacam-se:

- a) Importância do papel da família como parte essencial no desenvolvimento educacional dos alunos com TEA, inclusive no processo de alfabetização, e essa participação deve ser estimulada para criar uma rede de apoio eficaz;
- b) Relevância da conscientização sobre o TEA é essencial para criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, o que impacta diretamente no sucesso do processo de alfabetização;
- c) Garantir, por meio do PDI, que as estratégias de alfabetização sejam adaptadas às necessidades e habilidades dos alunos com TEA;
- d) Importância de oferecer capacitações específicas aos educadores, como formação continuada e programas de formação voltados para a educação inclusiva e a alfabetização de crianças com autismo;

3.4.2 Resumo do Objetivo 4

A participação ativa da família no processo educacional é uma peça-chave para o sucesso da educação e alfabetização das crianças com TEA, pois um ambiente de colaboração entre família e escola pode reduzir barreiras à aprendizagem e fortalecer o apoio emocional e pedagógico necessário para o desenvolvimento educacional e social das crianças com TEA.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento pedagógico que estabelece objetivos específicos de aprendizado para cada aluno, levando em consideração suas particularidades cognitivas, sociais e emocionais. No contexto do TEA, o PDI permite que o professor personalize as estratégias de ensino, adaptando conteúdos, métodos e avaliações de acordo com o ritmo e as formas de aprendizagem de cada criança, o que é fundamental para promover uma inclusão efetiva no processo de alfabetização.

A criação do PDI envolve uma abordagem colaborativa, que deve incluir não apenas a equipe pedagógica da escola, mas também a família e os profissionais que acompanham o desenvolvimento do aluno, como terapeutas e psicólogos. O PDI é um instrumento flexível, que pode ser revisto e ajustado ao longo do ano letivo, de acordo com os progressos ou desafios apresentados pelo aluno, permitindo que a escola acompanhe de perto seu desenvolvimento e adote intervenções pedagógicas mais eficazes.

Outro aspecto importante no suporte aos alunos com TEA é a presença de profissionais de apoio, como mediadores escolares ou auxiliares de sala, esses profissionais desempenham um papel crucial no acompanhamento diário dos alunos, auxiliando-os a desenvolver habilidades acadêmicas e sociais, além de facilitar a comunicação entre eles e os professores.

O professor de AEE, por sua vez, é responsável por desenvolver estratégias específicas que auxiliem o aluno com TEA a superar as dificuldades encontradas no processo de alfabetização. O AEE oferece um suporte individualizado, muitas vezes fora do horário regular de aula, que complementa o trabalho realizado em sala. Esse professor atua na identificação das barreiras de aprendizagem e na criação de recursos adaptados, como atividades sensoriais e visuais, que facilitam a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Além disso, o AEE colabora diretamente com os professores da sala regular, fornecendo orientações sobre como adaptar os materiais didáticos e as metodologias de ensino, assegurando que o aluno com TEA tenha acesso ao conteúdo de forma significativa.

A capacitação frequente dos profissionais da educação não apenas melhora a qualidade do ensino para os alunos com TEA, mas também promove uma mudança na cultura escolar. Já a presença dos profissionais de apoio e do professor de AEE na escola promove um ambiente mais inclusivo e garante que as necessidades específicas dos alunos com TEA sejam atendidas de maneira mais eficiente.

3.5 Entrevistas com a Coordenadoria de Educação Especial

A entrevista realizada com as coordenadoras de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME-RC) foi estruturada em dois momentos distintos. O primeiro módulo focou na Identificação do Perfil do(a) Servidor(a), buscando traçar um panorama das qualificações, experiências e tempo de atuação das profissionais na rede municipal e na educação especial. Nesse módulo, as coordenadoras responderam a questões relacionadas ao tempo de serviço na Rede Municipal de Educação (RME-RC), formação acadêmica e anos de atuação como professoras de Educação Especial. As respostas indicaram a diversidade de trajetórias e níveis de experiência, com uma coordenadora tendo um ano de atuação na função e a outra acumulando cinco anos, além de distintas formações acadêmicas que incluem desde licenciaturas até especializações e mestrados em áreas voltadas para a educação inclusiva. Esse perfil diversificado reflete tanto a renovação de ideias quanto a consolidação de práticas pedagógicas especializadas, contribuindo para a gestão inclusiva na rede municipal.

O segundo momento da entrevista abordou especificamente o Módulo sobre a Educação Especial na RME-RC, focando em questões relacionadas às práticas, desafios e estratégias adotadas no contexto da educação inclusiva em Rio Claro. As coordenadoras foram convidadas

a relatar suas experiências diretas no atendimento às demandas dos alunos com deficiência, além de oferecer informações sobre a implementação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Com base em suas respostas, foi possível identificar a importância do suporte oferecido por essas profissionais na articulação entre professores e alunos, garantindo que as práticas educacionais sejam adaptadas às necessidades específicas de cada estudante. A atuação das coordenadoras se mostrou fundamental para o sucesso das ações de inclusão, reforçando o papel estratégico da equipe de Educação Especial da SME-RC na efetivação de um ensino inclusivo e de qualidade para todos os alunos.

A questão inicial apresentada na entrevista estruturada com a equipe da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME-RC) buscou identificar o vínculo institucional dos respondentes, particularmente o pertencimento à Rede Municipal de Educação de Rio Claro (RME-RC). A resposta afirmativa à pergunta "Você é servidor(a) da Rede Municipal de Educação de Rio Claro/SP?" estabelece um ponto de partida essencial para compreender o perfil dos participantes e a relação direta entre a atuação profissional e as políticas públicas implementadas no contexto educacional local.

O fato de as coordenadoras serem servidoras da RME-RC reforça a importância de suas posições estratégicas na estrutura administrativa e pedagógica da educação especial do município. Esse vínculo institucional é fundamental, pois evidencia a inserção direta dessas profissionais nas práticas educativas e nas decisões relacionadas à inclusão escolar.

A inserção dessas coordenadoras como servidoras da RME-RC também destaca seu papel ativo na implementação das políticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, é importante destacar que a presença de profissionais diretamente ligados à rede municipal permite uma análise mais profunda e embasada das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados no contexto da educação inclusiva.

A segunda pergunta da entrevista teve como objetivo confirmar o cargo de coordenador de Educação Especial na SME-RC. A resposta afirmativa ressalta a relevância dessas profissionais na implementação e acompanhamento das políticas de inclusão escolar. Como coordenadoras, elas desempenham um papel fundamental na articulação entre gestão educacional e as necessidades específicas dos alunos com deficiência, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, os coordenadores de Educação Especial possuem a responsabilidade de apoiar os professores, oferecendo orientações e monitorando o progresso dos alunos. Essa função estratégica garante que as políticas públicas sejam adaptadas às necessidades do contexto escolar local.

A terceira pergunta buscou identificar o tempo de experiência das coordenadoras na função. A primeira coordenadora relatou estar atuando na Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC há 1 ano, enquanto a segunda mencionou uma experiência de 5 anos na mesma função. Essas respostas revelam diferentes níveis de vivência no cargo, o que pode influenciar suas perspectivas sobre os desafios e avanços no campo da educação especial.

A coordenadora com menor tempo de atuação (1 ano) pode trazer uma visão mais recente sobre as práticas e políticas implementadas, além de oferecer informações sobre as mudanças ocorridas recentemente na gestão da educação especial. Assim, sua atuação inicial pode estar voltada à adaptação e ao entendimento das dinâmicas da rede municipal.

Por outro lado, a coordenadora com 5 anos de atuação apresenta uma trajetória mais consolidada, permitindo uma visão mais ampla e aprofundada das políticas de inclusão implementadas ao longo do tempo. Esse tempo maior de experiência proporciona uma análise crítica mais robusta dos avanços e desafios da educação inclusiva.

A quarta pergunta visou explorar as formações acadêmicas das coordenadoras da Educação Especial da SME-RC, destacando a amplitude de suas qualificações. As respostas evidenciam uma formação sólida e especializada, abrangendo desde a graduação até o mestrado, com foco em pedagogia, educação especial e atendimento educacional especializado.

A primeira coordenadora relatou possuir graduação em Pedagogia com habilitação em Deficiência Intelectual e Educação Infantil, além de duas especializações: uma em Educação Especial e outra em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa formação reforça a preparação técnica para lidar com as especificidades do trabalho na educação especial.

A segunda coordenadora possui formação em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Especial e um Mestrado em Educação Especial. Esse conjunto de titulações reflete um aprofundamento acadêmico e uma base teórica sólida, essencial para a atuação em coordenação educacional, especialmente no campo da inclusão.

Portanto, as formações acadêmicas das coordenadoras são fundamentais para garantir a implementação de políticas inclusivas e para promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência, qualificando-as para enfrentar os desafios da educação especial no contexto municipal.

A quinta pergunta teve como objetivo identificar o tempo de atuação das coordenadoras como professoras de Educação Especial. As respostas indicam uma diferença significativa de experiência: uma das coordenadoras atua há 19 anos na área, enquanto a outra tem 6 anos de experiência.

A coordenadora com 19 anos de atuação possui uma trajetória extensa, o que proporciona um conhecimento profundo das práticas pedagógicas e das políticas de inclusão ao longo do tempo. Esse tempo de prática contribui para uma intervenção pedagógica mais efetiva, baseada em vivências diversas e no enfrentamento de desafios contínuos.

Por outro lado, a coordenadora com 6 anos de experiência representa uma profissional com uma atuação mais recente, mas ainda assim significativa no campo da educação especial. Sua vivência mais curta pode oferecer uma abordagem renovada e adaptada às mudanças recentes nas políticas educacionais. Essa diversidade de tempo de experiência entre as coordenadoras contribui para um equilíbrio de perspectivas dentro da gestão da educação especial, unindo tanto a expertise consolidada quanto a inovação nas práticas pedagógicas inclusivas.

Daremos início agora ao segundo módulo da entrevista, apresentando as questões e respostas subsequentes.

Pergunta nº 6: Quantos profissionais participam da Coordenadoria de Educação Especial na SME-RC?

Atualmente, a Coordenadoria de Educação Especial conta com dois profissionais dedicados a coordenar as ações de inclusão e apoio aos alunos com necessidades especiais.

Pergunta nº 7: Quantos professores de Educação Especial (efetivos e não efetivos) possui a RME-RC?

A Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (RME-RC) dispõe de 60 (sessenta) professores efetivos e 30 (trinta) contratados, totalizando 90 (noventa) profissionais dedicados à Educação Especial.

Pergunta nº 8: Quantos alunos com TEA (com laudo), em salas de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental I, estudam na RME-RC?

Atualmente, 100 alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão matriculados nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

Pergunta nº 9: Quais profissionais de apoio trabalham diretamente com os alunos com TEA na RME-RC?

Os alunos com TEA recebem apoio de agentes educacionais e professores de Educação Especial, sempre que há a necessidade comprovada. Este suporte é vital para garantir que esses alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizagem adaptado às suas necessidades.

Pergunta nº 10: Qual é a formação exigida pela SME-RC do(a) profissional de apoio de aluno(a) com TEA?

A formação mínima exigida para os profissionais de apoio é o ensino médio completo, o que oferece uma base adequada para o atendimento inicial. Entretanto, é importante que esses profissionais busquem formações continuadas para aprimorar suas práticas.

Pergunta nº 11: Os profissionais de apoio recebem formação pela SME-RC? Se sim, que tipo e frequência?

Sim, os profissionais de apoio participam de formações que incluem palestras e simpósios, além de capacitações oferecidas no contexto escolar em colaboração com os professores de Educação Especial. Essa formação é fundamental para a atualização de conhecimentos e práticas que favorecem a inclusão.

Pergunta nº 12: Em salas de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental I na RME-RC, quantas possuem pelo menos um profissional de apoio atuando junto aos alunos com TEA?

A presença de profissionais de apoio varia de acordo com o número de alunos com TEA e suas necessidades específicas em cada sala. Esse atendimento é crucial para garantir que cada aluno com TEA receba o suporte necessário.

Pergunta nº 13: Considerando a Educação Especial, qual atendimento diferenciado recebem os alunos com TEA (laudados), em salas de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental I da RME-RC?

Os alunos com TEA recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), conduzido por professores especializados que trabalham em articulação com os docentes do ensino regular. Essa articulação é fundamental para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Pergunta nº 14: Todos os alunos com TEA (com laudo), em salas de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental I, são atendidos pela Educação Especial?

Sim, todos os alunos com TEA recebem atendimento educacional especializado pelo professor de Educação Especial. Esse atendimento é crucial para atender às necessidades individuais de cada aluno, garantindo que eles tenham o suporte necessário para se desenvolverem academicamente.

Pergunta nº 15: Quantas vezes por semana o(a) aluno(a) com TEA é atendido(a) na escola pelo(a) Professor(a) de AEE?

Em média, o aluno com TEA é atendido duas vezes por semana, podendo totalizar até 10 horas de aula semanais.

Pergunta nº 16: Os alunos com TEA (com laudo) são atendidos em que períodos na escola: somente no período em que estudam, ou também no contraturno de aula?

A maioria dos alunos com TEA é atendida no mesmo turno do ensino regular. Essa escolha se justifica pelas dificuldades que alguns estudantes enfrentam para retornar à escola no contraturno, o que pode impactar a continuidade de seu aprendizado.

Pergunta nº 17: Todas as escolas da RME-RC com salas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I possuem Sala de Recursos (AEE)?

Nem todas as escolas têm o espaço físico da sala de recursos multifuncional, mas todas oferecem atendimento educacional especializado. Esse atendimento pode ser realizado em diferentes espaços da escola, promovendo práticas colaborativas na sala de aula regular.

Pergunta nº 18: Considerando os alunos com TEA de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, no que consiste o atendimento realizado pelos(as) professores(as) de Sala de Recursos (AEE)?

O atendimento é realizado com base nas atividades próprias do AEE, após uma avaliação das habilidades e dificuldades de cada aluno. Isso permite que o suporte oferecido seja pertinente e realmente contribua para o desenvolvimento do estudante.

Pergunta nº 19: Na sua opinião, existe necessidade de mais contratações de Professores de Sala de Recursos para atender, por exemplo, uma escola com grande número de alunos com TEA?

Não. A quantidade de professores de sala de recursos é considerada suficiente. O mais importante é o envolvimento de todos os educadores, pois o apoio aos alunos com TEA não deve ser responsabilidade exclusiva do professor do AEE, mas sim de toda a equipe escolar.

Pergunta nº 20: Como a Coordenadoria de Educação Especial articula suas ações de planejamento, acompanhamento e avaliação para com os Professores de AEE?

A articulação ocorre através da análise dos documentos enviados pelas escolas, de formações continuadas e durante as reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Essas práticas asseguram que as ações estejam alinhadas às necessidades dos alunos.

Pergunta nº 21: Qual é a formação acadêmica (titulação) exigida pela SME-RC para ser um(a) Professor(a) de AEE (Sala de Recursos)?

A formação exigida é de curso superior em Licenciatura em Pedagogia com complementação em Educação Especial ou Licenciatura em Educação Especial. Essa titulação é fundamental para que os profissionais estejam preparados para atender às especificidades do atendimento aos alunos com TEA.

Pergunta nº 22: Com que frequência o(a) Professor(a) de AEE interage com a família do(a) aluno(a) com TEA? Em quais ocasiões há essa interação?

A frequência da interação depende das necessidades de cada aluno e das diretrizes de cada escola. Normalmente, a interação acontece no início do ano letivo e é intensificada sempre que há necessidade de discutir o progresso ou as dificuldades enfrentadas pelo aluno.

Pergunta nº 23: A Coordenadoria de Educação Especial realiza visitas às Salas de Recursos nas escolas para observar o trabalho realizado com os alunos com TEA? Se sim, com que frequência?

Sim, a visita é realizada sempre que necessário, para observar todos os estudantes atendidos. Essas visitas são importantes para garantir que o suporte educacional esteja sendo efetivo e alinhado às práticas recomendadas.

Pergunta nº 24: Que tipo de suporte especial ou atendimento é realizado junto aos alunos com TEA que têm mais crises, ou que mais carecem de apoio especializado?

Para estudantes que necessitam de maior suporte, o contato e as trocas de experiência com a equipe multiprofissional que atende o aluno são constantes. Essa abordagem colaborativa é essencial para adaptar as intervenções às necessidades específicas de cada aluno.

Pergunta nº 25: Todo aluno com TEA (laudado) da RME-RC possui um PDI?

Sim, todos os estudantes com TEA têm um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esse documento é fundamental para orientar as ações pedagógicas, garantindo que o ensino seja adaptado às necessidades de cada aluno e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Pergunta nº 26: Quem são os participantes da elaboração do PDI de um aluno com TEA?

Os participantes na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluem, primeiramente, os professores de Educação Especial, que trazem um olhar atento às necessidades específicas do aluno. Além disso, os professores do ensino regular também são essenciais nesse processo, uma vez que conhecem a dinâmica da sala de aula e as interações do aluno com seus pares. Por fim, a equipe de Saúde pode ser convocada para contribuir com informações sobre as necessidades de saúde do estudante, garantindo uma abordagem holística e integrada. Essa colaboração é vital para que o PDI reflita as necessidades educacionais, sociais e emocionais do aluno, promovendo um ambiente mais inclusivo e favorável ao aprendizado.

Pergunta nº 27: Os pais ou responsáveis pelo aluno com TEA são convidados a participar da elaboração do PDI? Eles recebem uma cópia do PDI?

Geralmente, a participação dos pais ou responsáveis na elaboração do PDI não é garantida, embora seja uma prática desejável para promover um trabalho colaborativo. Quando

os pais são convidados, sua presença pode enriquecer a discussão sobre as estratégias que melhor atendem às necessidades do aluno. Contudo, é importante ressaltar que, mesmo que não participem diretamente, os responsáveis podem solicitar uma cópia do PDI, o que lhes permite acompanhar e entender as diretrizes estabelecidas para o desenvolvimento de seu filho. Essa interação é fundamental para fortalecer a parceria entre a escola e a família, contribuindo para a inclusão e o sucesso do aluno.

Pergunta nº 28: Quais estratégias a Coordenadoria de Educação Especial sugere para aproximar a família do aluno com TEA do ambiente escolar (inclusão)?

A Coordenadoria de Educação Especial sugere várias estratégias para estreitar o relacionamento entre a família e a escola, promovendo a inclusão do aluno com TEA. Uma abordagem fundamental é a realização de reuniões no início do ano letivo, onde os professores de Educação Especial devem se apresentar e dialogar com os familiares sobre as expectativas e as práticas pedagógicas a serem adotadas. Além disso, é crucial que as famílias sejam ouvidas sempre que necessário, com espaço para discutir as condutas e intervenções realizadas, bem como o progresso do aluno. Essa comunicação contínua é essencial para criar um ambiente de confiança, onde os pais se sintam parte do processo educacional de seus filhos, contribuindo assim para um suporte mais efetivo.

Pergunta nº 29: Referente ao aluno com TEA, de que forma e com que frequência se dá o relacionamento profissional entre o(a) Professor(a) da Sala de Recursos e o(a) Professor(a) da Sala Regular?

O relacionamento entre o(a) professor(a) da Sala de Recursos e o(a) professor(a) da Sala Regular deve ser articulado e colaborativo, uma vez que essa parceria é fundamental para atender as necessidades dos alunos com TEA. A comunicação ocorre em horários dedicados, como HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) e HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), onde os educadores podem discutir estratégias, compartilhar informações sobre o progresso dos alunos e planejar intervenções conjuntas. A frequência desse relacionamento varia de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, sendo flexível e adaptável para garantir que todos os aspectos do aprendizado sejam considerados. Essa colaboração não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também proporciona uma maior integração do aluno com TEA no ambiente escolar.

Pergunta nº 30: Existe algum tipo de parceria entre a SME-RC e a Fundação Municipal de Saúde (ou outro órgão da Saúde) para trocar informações sobre as condições de saúde dos alunos com TEA?

Sim, existe uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME-RC) e a Fundação Municipal de Saúde, que é essencial para a troca de informações sobre as condições de saúde dos alunos com TEA. Essa colaboração se concretiza por meio de reuniões regulares, onde a equipe de saúde e os educadores discutem as necessidades específicas dos alunos, permitindo uma abordagem integrada que considera tanto os aspectos educacionais quanto os de saúde. Essa interlocução é fundamental para assegurar que as intervenções pedagógicas estejam alinhadas com as necessidades de saúde, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Pergunta nº 31: Na sua opinião, a comunidade escolar (interna e externa) sabe o que é o TEA?

Segundo a perspectiva dos entrevistados, a comunidade escolar, tanto interna quanto externa, ainda carece de informações adequadas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar de alguns avanços na conscientização, muitos membros da comunidade escolar não têm clareza sobre as características do transtorno e as melhores práticas para inclusão. Isso evidencia a necessidade de promover iniciativas educativas que informem e capacitem todos os envolvidos, garantindo que o conhecimento sobre o TEA seja disseminado e aplicado na prática pedagógica, favorecendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor para os alunos.

Pergunta nº 32: Almejando a inclusão dos alunos diagnosticados com o transtorno, existem ações realizadas pela SME-RC para a promoção da conscientização sobre o TEA? Se sim, quais, para quem, e em que frequência são realizadas?

A SME-RC realiza diversas ações voltadas para a promoção da conscientização sobre o TEA. Isso inclui formações, palestras e fóruns destinados a professores de Educação Especial, professores de ensino regular e profissionais de apoio. Essas atividades são planejadas com a frequência necessária para atender a demanda da comunidade escolar, buscando sempre envolver a gestão escolar. Essas iniciativas são fundamentais para que os educadores compreendam as especificidades do TEA e adotem práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais equitativo.

Pergunta nº 33: Qual é o protocolo adotado pela SME-RC para atender alunos com TEA ainda sem laudo?

O protocolo adotado pela SME-RC para atender alunos com TEA sem laudo é o mesmo oferecido aos estudantes com diagnóstico oficial, embora o atendimento seja realizado de maneira extraoficial. Isso significa que, independentemente da formalização do diagnóstico, os alunos têm acesso a todos os recursos e apoios disponíveis. Essa abordagem é importante, pois

reconhece que muitos alunos ainda estão em processo de avaliação e que as intervenções pedagógicas podem e devem ser aplicadas para garantir que todos os alunos tenham as oportunidades necessárias para seu desenvolvimento e aprendizado.

Pergunta nº 34: Por fim, agradeço se puder fazer uma breve reflexão sobre a Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com TEA.

A legislação brasileira tem avançado significativamente em relação à educação inclusiva, especialmente no que tange aos direitos dos alunos com TEA. Apesar disso, os desafios permanecem, especialmente em relação à necessidade de mudanças nas concepções pedagógicas e nas práticas de ensino. Os educadores frequentemente precisam se adaptar a novas dinâmicas, compartilhando suas salas de aula com outros profissionais, como agentes educacionais e professores de AEE, o que demanda flexibilidade e colaboração. É essencial que o ambiente escolar seja projetado para favorecer a participação de todos os alunos, levando em conta suas particularidades e estilos de aprendizagem. Avaliações específicas são necessárias para entender as necessidades de cada aluno com TEA e traçar metas realistas para a alfabetização, utilizando recursos como imagens e temas de interesse para facilitar o aprendizado. Essa abordagem exige paciência, intensidade e repetição, reconhecendo que cada criança tem seu próprio ritmo e forma de aprender.

3.6 Questionários com os docentes alfabetizadores

Além da entrevista com as Coordenadoras de Educação Especial, a pesquisa também abrangeu a aplicação de um questionário aos professores alfabetizadores da rede pública municipal de Rio Claro (Apêndice IV). A SME-RC, em 2024, conta com aproximadamente 180 professores atuando no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Desse total, 153 responderam ao questionário, representando uma taxa de participação de 85%. A alta taxa de adesão é um indicador positivo da representatividade dos dados, sendo que valores superiores a 70% já garantem uma boa fidedignidade às análises quantitativas.

A aplicação de questionários em larga escala tem se mostrado uma estratégia eficiente para a coleta de dados em pesquisas educacionais, principalmente quando o objetivo é representar uma população ampla. A utilização desse método possibilita a análise de um grande volume de informações, o que facilita a compreensão de padrões e tendências nas respostas dos participantes. Dessa forma, a coleta de dados realizada pela SME-RC, com ampla participação

dos professores alfabetizadores, contribuiu para uma análise mais robusta e abrangente sobre o cenário educacional local.

Abaixo, apresentamos os dados de participação dos professores na pesquisa, organizados em uma tabela para facilitar a visualização.

Tabela 3 - Público participante da pesquisa (Questionário)

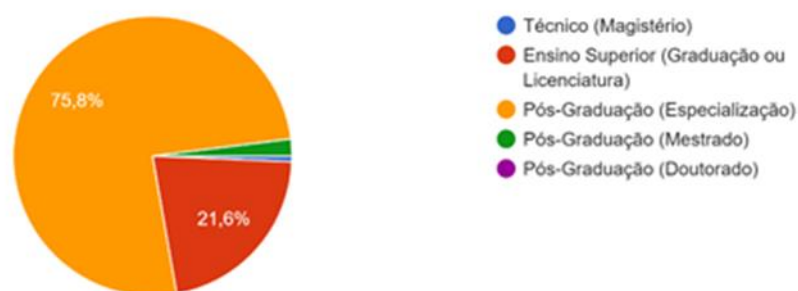
Professores Alfabetizadores (2024)	Respostas Recebidas	Percentual de Participação
180	153	85%

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A elevada taxa de participação (85%) entre os professores alfabetizadores da rede municipal de Rio Claro reflete um forte engajamento desses profissionais, fator essencial para garantir a credibilidade e representatividade dos dados obtidos. A participação ativa dos docentes em pesquisas educacionais é crucial, pois suas percepções e experiências diretas no cotidiano escolar contribuem para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e ajustadas à realidade. A elevada adesão também sugere uma conscientização crescente dos professores sobre a importância de sua colaboração em pesquisas que buscam aprimorar as práticas pedagógicas, especialmente no campo da alfabetização.

Os dados obtidos a partir das respostas de 153 professores alfabetizadores da rede pública municipal de Rio Claro, que representaram 85% da totalidade dos docentes, proporcionam uma visão detalhada sobre a realidade da educação inclusiva no contexto da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses dados indicam uma preocupação crescente com a inclusão, mas também evidenciam a necessidade de avanços em diversas áreas.

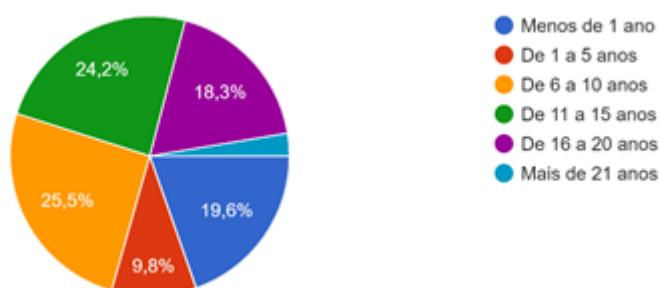
As questões de 1 a 8 correspondem ao módulo de perguntas sobre o perfil do professor, e foram elaboradas com opções de múltiplas escolhas. Para auxiliar na visualização dos dados, mostramos as respostas através de gráficos.

Figura 11 - Questão nº 2 (formação acadêmica / escolaridade)

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

O perfil dos professores que responderam ao questionário revela que todos os 153 participantes são da Rede Municipal de Educação de Rio Claro/SP, com um alto nível de formação acadêmica. A maioria possui pós-graduação em nível de especialização (75,8%), enquanto 21,6% possuem ensino superior em graduação ou licenciatura. Apenas 0,7% têm formação técnica (magistério), e 2% possuem mestrado. Não houve participantes com doutorado. Esse nível de escolaridade reflete um corpo docente majoritariamente qualificado, com foco na educação continuada por meio de especializações.

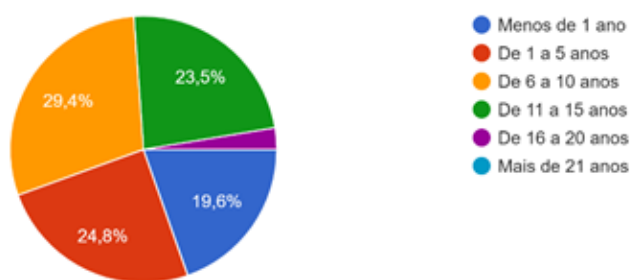
No que diz respeito à formação em Educação Especial, 95,4% dos professores afirmaram não ter esse tipo de formação, o que indica uma necessidade significativa de maior preparo para atender às necessidades de alunos com deficiências. Além disso, 97,4% dos professores indicaram não ter formação específica relacionada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que revela um desafio ainda maior para garantir a inclusão efetiva de alunos com TEA nas salas de aula regulares. Isso sugere que a maioria dos professores ainda precisa desenvolver habilidades e conhecimentos específicos sobre o autismo para melhorar suas práticas pedagógicas e promover uma educação inclusiva de qualidade.

Figura 12 - Questão nº 5 (anos de atuação como professor)

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Em termos de experiência profissional, os professores apresentam uma diversidade de anos de atuação. Cerca de 25,5% têm entre 6 a 10 anos de experiência, enquanto outros 24,2% atuam como professores há 11 a 15 anos. O percentual de docentes com menos de um ano de experiência é de 19,6%, seguido de 18,3% com 16 a 20 anos de carreira, e 9,8% tendo entre 1 e 5 anos de atuação. Apenas uma pequena parcela (2,6%) tem mais de 16 anos de experiência nessa função.

Figura 13 - Questão nº 6 (anos de atuação como alfabetizador)

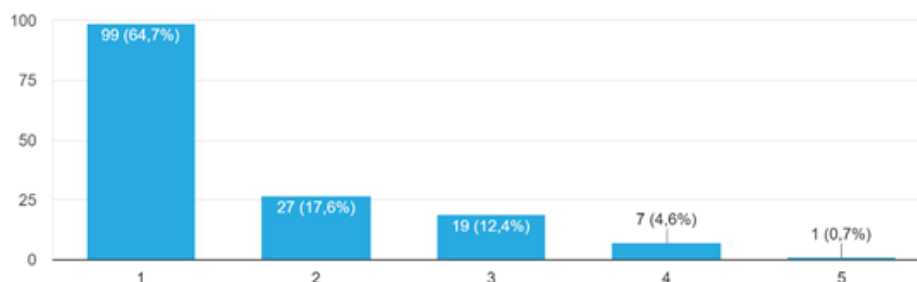


Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Já em termos de atuação como alfabetizador em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, os professores apresentam uma experiência profissional bastante diversificada. A maioria, 29,4%, possui entre 6 e 10 anos de atuação como alfabetizadores, seguidos por 24,8% com experiência de 1 a 5 anos, e 23,5% com 11 a 15 anos. Além disso, 19,6% dos professores têm menos de 1 ano de experiência, indicando uma presença significativa de docentes mais novos na função. Apenas 2,6% têm entre 16 e 20 anos de atuação, e não houve participantes com mais de 21 anos de experiência.

Quase todos os professores (96,7%) já trabalharam diretamente com alunos com TEA, evidenciando o crescimento da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede de ensino municipal de Rio Claro/SP.

Na questão nº 8 foi perguntado aos professores se acreditavam que sua formação pedagógica os havia preparado para a atuação com alunos com TEA em sala de aula regular:

Figura 14 - Questão nº 8 (preparo obtido com a formação pedagógica)

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

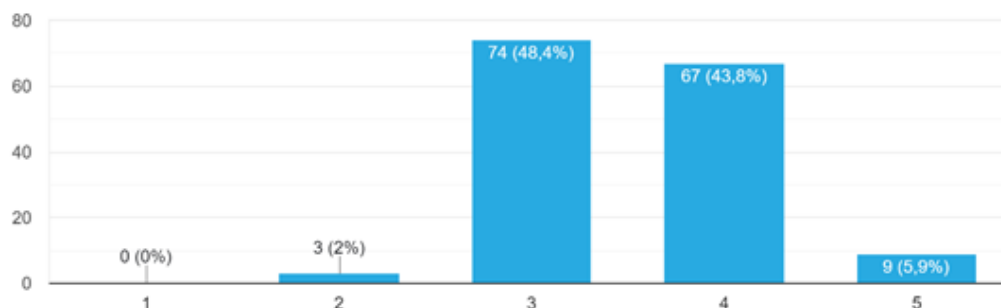
No entanto, os resultados mostram que os professores sentem que, em sua formação pedagógica, receberam pouca preparação para atuar com alunos com TEA. A maioria (64,7%) avalia sua preparação como "muito pouca", e 17,6% consideram que tiveram "pouca preparação". Apenas 5,3% dos professores sentem que receberam uma preparação adequada ou boa.

As questões de 9 a 16 correspondem ao módulo de perguntas sobre a inclusão, e foram elaboradas com opções de escolhas baseadas na Escala Likert¹ para medir as percepções e as opiniões dos professores alfabetizadores sobre diversos assuntos e tópicos relacionados com a educação inclusiva de alunos com TEA. Para auxiliar na visualização dos dados, mostramos as respostas através de gráficos.

Questão nº 9: Em sua opinião, sua escola desenvolve uma educação inclusiva que garante o acesso igualitário à educação dos(as) alunos(as) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Na questão nº 9 foi perguntado aos professores se acreditavam que sua escola desenvolve uma educação inclusiva que garante o acesso igualitário à educação dos(as) alunos(as) com TEA:

¹ Criada em 1932 pelo psicólogo americano Rensis Likert, a escala Likert é um modelo de pesquisa que tipicamente inclui de 5 a 7 opções de resposta, variando de um forte acordo a um forte desacordo, com uma opção neutra ao meio, que permite avaliar os sentimentos em relação a uma afirmação, e medir a probabilidade, concordância, qualidade, frequência e importância. Fonte: <https://www.simplypsychology.org/likert-scale.html>. Acesso em 20 out. 2024.

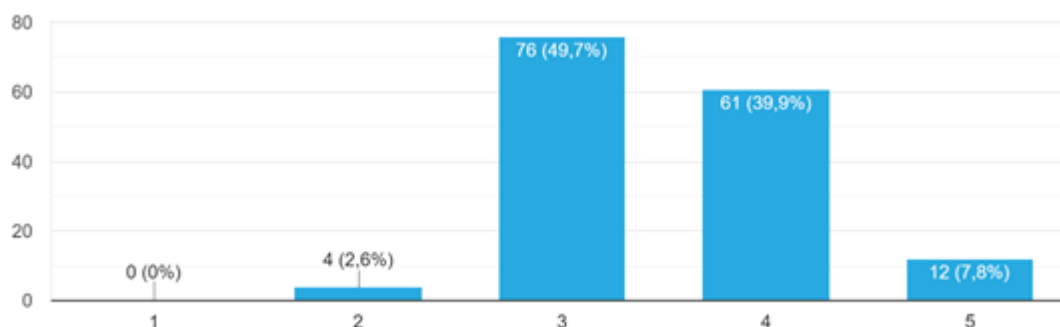
Figura 15 - Questão nº 9 (acesso igualitário à educação)

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (3 - 48,4%; 4 - 43,8%) consideram que suas escolas desenvolvem uma educação inclusiva que garantem, de modo razoável a satisfatório, o acesso igualitário à educação dos(as) alunos(as) com TEA.

Questão nº 10: Em sua opinião, sua escola desenvolve uma educação inclusiva que garante a participação plena dos(as) alunos(as) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Na questão nº 10 foi perguntado aos professores se acreditavam que sua escola desenvolve uma educação inclusiva que garante a participação plena dos(as) alunos(as) com TEA:

Figura 16 - Questão nº 10 (participação plena)

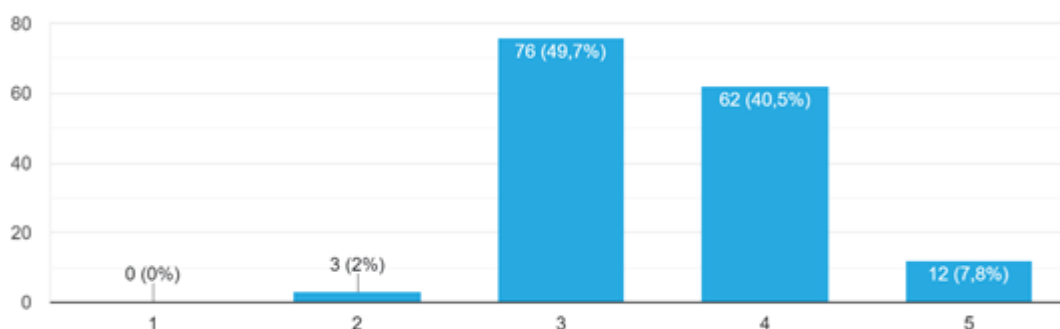
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (3 - 49,7%; 4 - 39,9%; 5 - 7,8%) consideram que suas escolas desenvolvem uma educação inclusiva que garantem, de modo razoável a satisfatório, a participação plena dos(as) alunos(as) com TEA.

Questão nº 11: Relacionado aos(as) alunos(as) com TEA, em sua opinião, sua escola adota práticas e políticas que promovem a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças individuais? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Na questão nº 11 foi perguntado aos professores se acreditavam que sua escola adota práticas e políticas que promovem a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças individuais:

Figura 17 - Questão nº 11 (diversidade, a equidade e o respeito)



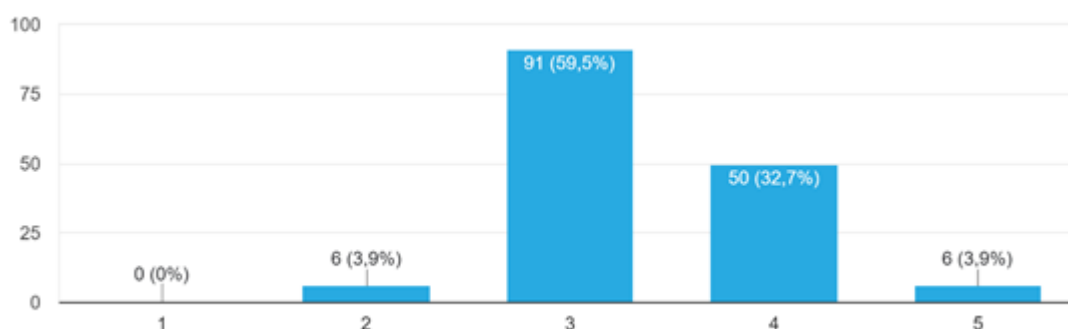
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (3 - 49,7%; 4 - 40,5%; 5 - 7,8%) consideram que suas escolas adotam práticas e políticas que garantem, de modo razoável a satisfatório, a promoção da diversidade, da equidade e do respeito às diferenças individuais.

Questão nº 12: Relacionado aos(as) alunos(as) com TEA, em sua opinião, sua escola promove a colaboração entre a família do(a) aluno(a) e os profissionais da escola? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Na questão nº 12 foi perguntado aos professores se acreditavam que sua escola promove a colaboração entre a família do(a) aluno(a) e os profissionais da escola:

Figura 18 - Questão nº 12 (colaboração entre a escola e família)



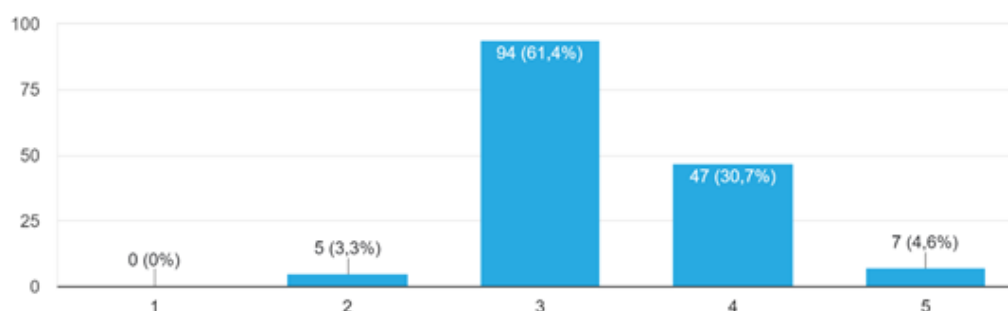
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (3 - 59,5%; 4 - 32,7%) consideram que suas escolas promovem, de modo razoável a satisfatório, a colaboração entre a família do(a) aluno(a) e os profissionais da escola.

Questão nº 13: Em sua opinião, sua escola promove a adaptação de currículos e materiais didáticos para melhor atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Na questão nº 13 foi perguntado aos professores se acreditavam que sua escola promove a adaptação de currículos e materiais didáticos para melhor atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA:

Figura 19 - Questão nº 13 (adaptação de currículos e materiais didáticos)



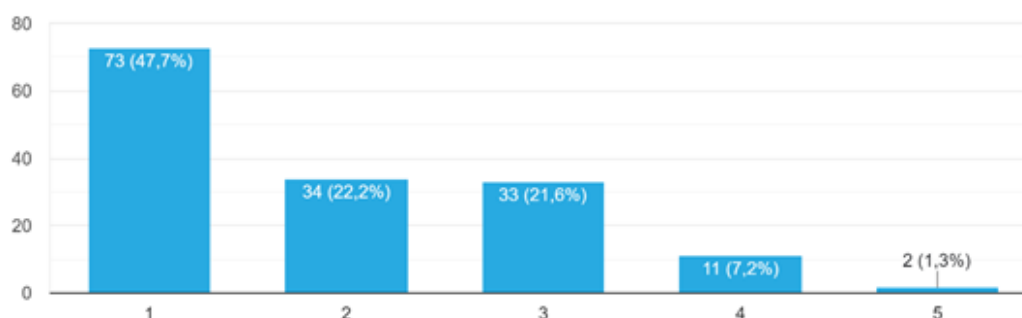
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (3 - 61,4%; 4 - 30,7%) consideram que suas escolas promovem, de modo razoável a satisfatório, a adaptação de currículos e materiais didáticos para melhor atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA.

Questão nº 14: Com intuito de melhorar a qualidade da educação inclusiva dos(as) alunos(as) com TEA, os(as) professores(as) e os profissionais da educação da escola recebem, com frequência, treinamentos e capacitações? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Na questão nº 14 foi perguntado se os(as) professores(as) e os profissionais da educação da escola recebem, com frequência, treinamentos e capacitações, com intuito de melhorar a qualidade da educação inclusiva dos(as) alunos(as) com TEA:

Figura 20 - Questão nº 14 (treinamentos e capacitações)



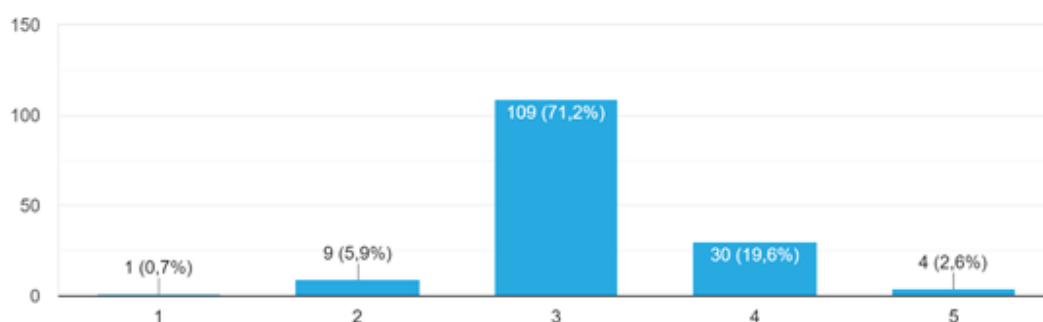
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Considerando a busca da melhora da qualidade da educação inclusiva ofertada aos alunos com TEA, a maioria dos professores (1 - 47,7%; 2 – 22,2%; 3 – 21,6%) consideram que suas escolas promovem, de modo insatisfatório a razoável, a realização frequente de treinamentos e capacitações aos professores e aos profissionais da educação da escola.

Questão nº 15: Em sua opinião, sua escola fornece os suportes e recursos adequados para atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Questão nº 15 perguntou-se aos professores se acreditavam que sua escola fornece os suportes e recursos adequados para atender as necessidades específicas dos alunos com TEA:

Figura 21 - Questão nº 15 (atendimento às necessidades específicas)

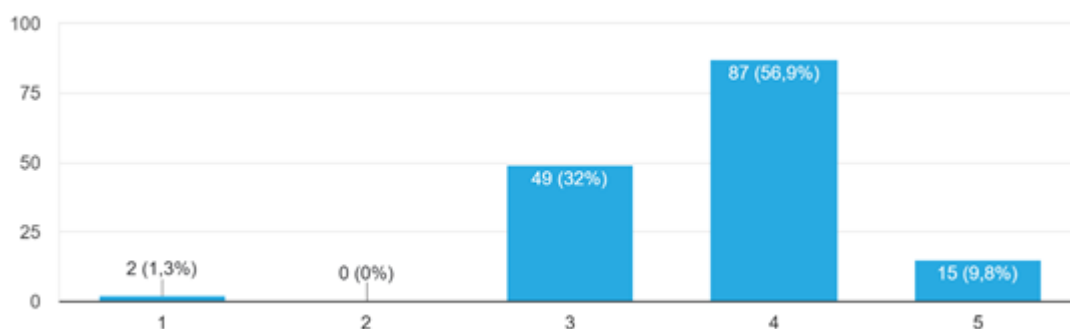


Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Considerando o atendimento às necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA, a maioria dos professores (3 - 71,2%) consideram que suas escolas fornecem, de modo razoável, os suportes e os recursos adequados.

Questão nº 16: Relacionado aos(as) alunos(as) com TEA, em sua opinião, sua escola desenvolve e aplica o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”).

Na questão nº 16 foi perguntado aos professores se acreditavam que sua escola desenvolve e aplica o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI:

Figura 22 - Questão nº 16 (Plano de Desenvolvimento Individual – PDI)

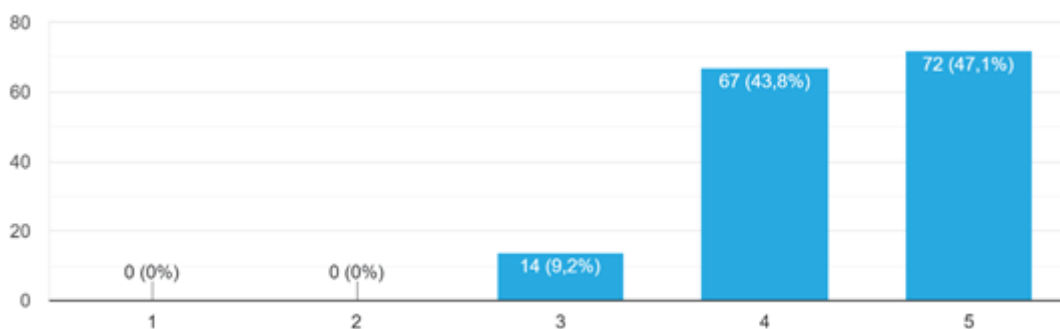
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (3 – 32%; 4 – 56,9%) consideram que suas escolas, de modo razoável a satisfatório, desenvolvem e aplicam o PDI junto aos alunos com TEA.

Já as questões de 17 a 26 correspondem ao módulo de perguntas sobre a alfabetização, e também foram elaboradas com opções de escolhas baseadas na Escala Likert para medir as percepções e as opiniões dos professores sobre diferentes tópicos relacionados com a alfabetização de alunos com TEA. Para auxiliar na visualização dos dados, mostramos as respostas através de gráficos.

Questão nº 17: Como você avalia a importância do trabalho da equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar), de sua escola, para o processo de alfabetização do(a) aluno(a) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Não é importante" e 5 é "Extremamente importante").

Na questão nº 17 foi perguntado aos professores sobre a importância do trabalho da equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar), de sua escola, para o processo de alfabetização do(a) aluno(a) com TEA:

Figura 23 - Questão nº 17 (equipe pedagógica x alfabetização)

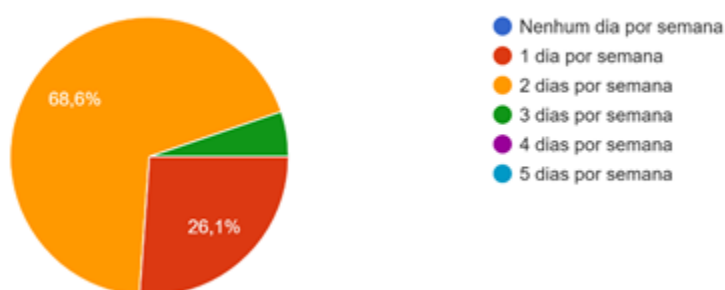
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (4 – 43,8%; 5 – 47,1%) consideram, de modo satisfatório a pleno, ser importante o trabalho da equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar) de sua escola, para o processo de alfabetização do(a) aluno(a) com TEA.

Questão nº 18: De modo geral, com que frequência a(o) professor(a) da Sala de Recursos, de sua escola, atua junto ao aluno(a) com TEA?

Na questão nº 18 foi perguntado aos professores sobre a frequência semanal que a(o) professor(a) da Sala de Recursos da escola (AEE) atua junto ao aluno(a) com TEA:

Figura 24 - Questão nº 18 (frequência de atendimento do Professor AEE)

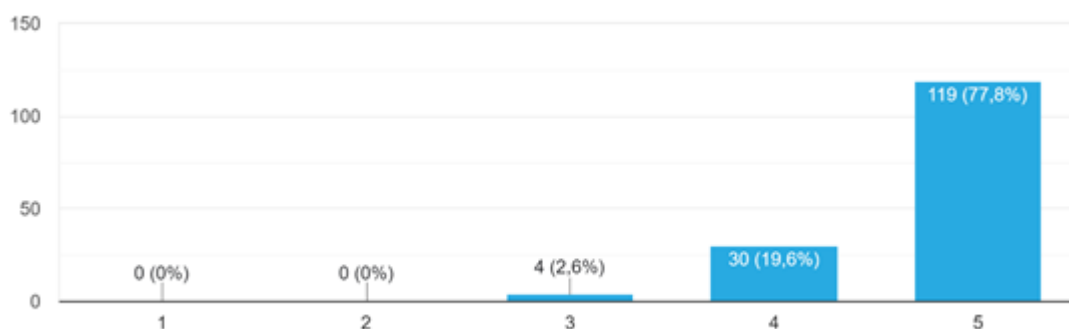


Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Os professores responderam que o(a) professor(a) da Sala de Recursos (AEE) da escola atua principalmente 1 dia (68,6%) a 2 dias (26,1%) por semana, junto ao aluno(a) com TEA, e somente 5,2% responderam que atuam 3 dias por semana.

Questão nº 19: Como você avalia a importância da participação da família do aluno(a) com TEA para o processo de alfabetização? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Não é importante" e 5 é "Extremamente importante").

Na questão nº 19 foi perguntado aos professores sobre a importância da participação da família do aluno(a) com TEA para o processo de alfabetização:

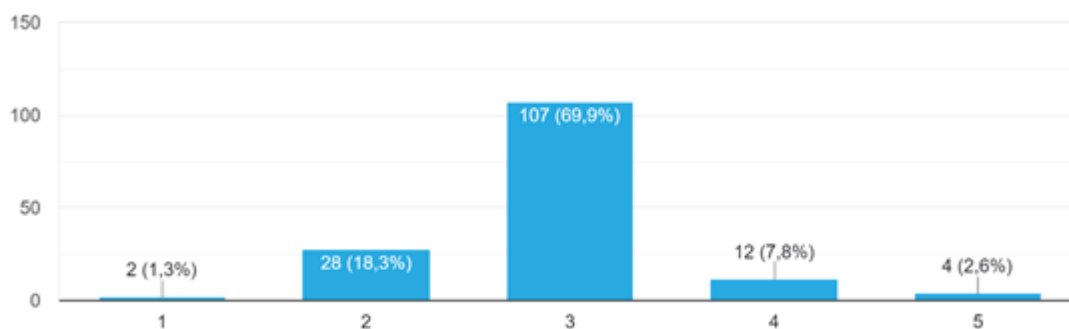
Figura 25 - Questão nº 19 (participação da família na alfabetização)

Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (4 – 19,6%; 5 – 77,8%) consideram, de modo satisfatório a pleno, ser importante a participação da família do aluno(a) com TEA para o processo de alfabetização.

Questão nº 20: De modo geral, com que frequência a família do aluno(a) com TEA atua em seu processo de alfabetização? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita Frequência").

Na questão nº 20 foi perguntado aos professores sobre a frequência que a família do aluno(a) com TEA atua em seu processo de alfabetização:

Figura 26 - Questão nº 20 (frequência de atuação da família na alfabetização)

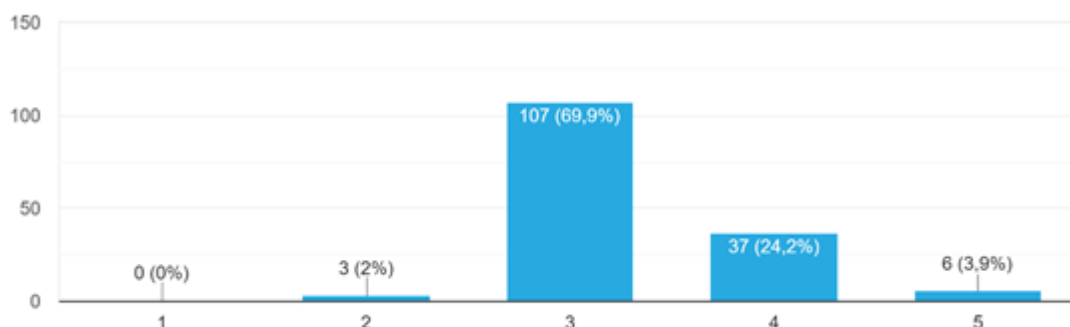
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (2 – 18,3% e 3 – 69,9%) consideram que a família do aluno(a) com TEA atua com frequência de pouca a ocasional em seu processo de alfabetização.

Questão nº 21: De modo geral, com que frequência a equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio), de sua escola, interage com a família do aluno(a) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita

Frequência"). Na questão nº 21 foi perguntado aos professores sobre a frequência que a equipe pedagógica, de sua escola, interage com a família do aluno(a) com TEA:

Figura 27 - Questão nº 21 (interação: equipe pedagógica x família)



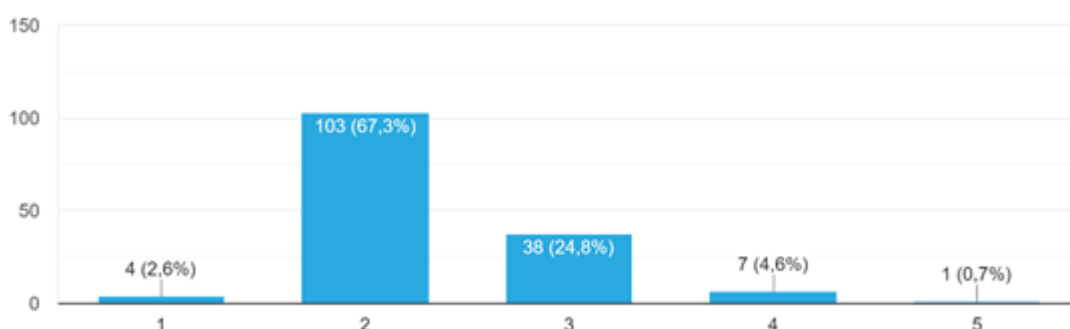
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (3 – 69,9%; 4 – 24,2%) considera que a equipe pedagógica de sua escola (coordenação pedagógica, professor de AEE e agente educacional de apoio) interage com frequência ocasional com a família do aluno(a) com TEA.

Questão nº 22: De modo geral, com que frequência a(o) professor(a) da Sala de Recursos de sua escola interage com a família do aluno(a) com TEA? (Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita Frequência").

Na questão nº 22 foi perguntado aos professores sobre a frequência que o(a) professor(a) da Sala de Recursos de sua escola interage com a família do aluno(a) com TEA:

Figura 28 - Questão nº 22 (interação: Professor AEE x família)



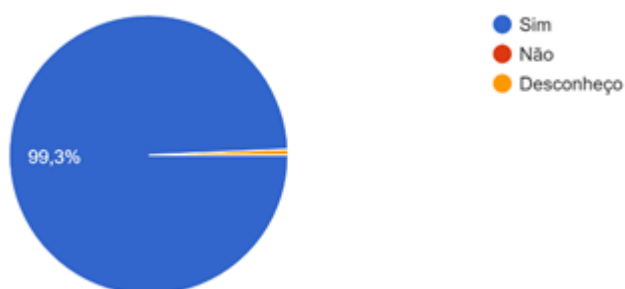
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

A maioria dos professores (2 – 67,3%; 3 – 24,8%) consideram que o(a) professor(a) de AEE de sua escola interage com frequência de pouca à ocasional com a família do aluno(a) com TEA.

Questão nº 23: Existe um Plano de Desenvolvimento Individual - PDI para cada aluno(a) com TEA?

Na questão nº 23 foi perguntado aos professores sobre existe um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada aluno(a) com TEA:

Figura 29 - Questão nº 23 (existe PDI para cada aluno com TEA)



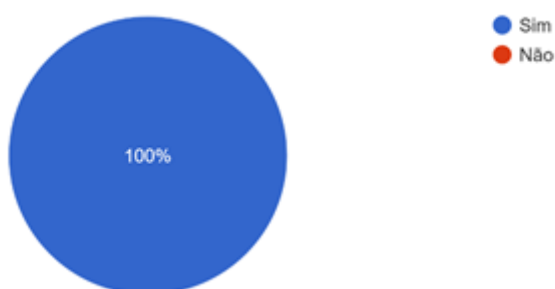
Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Praticamente todos os professores (Sim – 99,3%) responderam que existe um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada aluno(a) com TEA.

Questão nº 24: Existe um Agente Educacional de Apoio / Professor(a) Auxiliar que acompanha o(a) aluno(a) com TEA em suas atividades diárias em sala de aula?

Na questão nº 24 foi perguntado aos professores sobre existe um Agente Educacional de Apoio que acompanha o(a) aluno(a) com TEA em suas atividades diárias em sala de aula:

Figura 30 - Questão nº 24 (Agente de Apoio x Aluno com TEA)



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Todos os professores (Sim – 100%) responderam que existe um Agente Educacional de Apoio que acompanha o(a) aluno(a) diagnosticado com TEA em suas atividades diárias em sala de aula.

Questão nº 25: Quais teorias / metodologias você considera mais relevantes para se utilizar na alfabetização de alunos(as) com TEA?

Na questão nº 25 foi perguntado aos professores sobre quais as teorias e metodologias consideram mais relevantes para se utilizar na alfabetização de alunos(as) com TEA:

Figura 31 - Questão nº 25 (Teorias/Metodologias de alfabetização de autistas)



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Os alfabetizadores responderam essa questão reconhecendo como muito relevante a utilização de diferentes teorias pedagógicas e metodologias de ensino para a alfabetização de alunos(as) com TEA.

Questão nº 26: Quais os métodos de alfabetização você considera mais relevantes para se utilizar com os(as) alunos(as) com TEA?

Na questão nº 26 foi perguntado aos professores sobre quais os métodos de alfabetização você considera mais relevantes para se utilizar com os(as) alunos(as) com TEA:

Figura 32 - Questão nº 26 (Métodos de alfabetização mais relevantes)



Fonte: Autoria da Pesquisadora (2024).

Em relação aos métodos de alfabetização para se utilizar com os(as) alunos(as) com TEA, os professores consideraram os métodos: Alfabético, Fônico, Silábico e de Palavração como muito relevantes; a Sentencição como relevante; e o Global como não relevante.

Ao término do questionário havia uma pergunta aberta (Questão nº 27), de caráter opcional, para que os professores pudessem colocar alguma sugestão ou comentário sobre a pesquisa e seus tópicos de estudo. Abaixo destacam-se as falas dos alfabetizadores que exprimiram suas opiniões:

"Muito interessante a temática dessa pesquisa científica.";

"Dar uma devolutiva, sobre o resultado dessa pesquisa, aos participantes.";

"Na escola, existe um polo para alunos com necessidades especiais, ela é bem preparada para inclusão.";

"Está tendo uma crescente de alunos laudados com Tea, na rede municipal de Rio Claro, e é extremamente importante, termos mais estudos científicos, sobre esse assunto. Parabéns, pela pesquisa!!!";

"Ter mais formação e assistência para os professores da sala regular.";

"Precisamos de mais suporte pedagógico, cursos de capacitação, com relação a essa temática, Tea.";

"Promover mais capacitações, por parte da equipe pedagógico, de como trabalhar com o aluno com Tea.";

"Precisaria dar mais suporte aos professores, por parte da Secretaria da Educação, oferecendo mais capacitações, sobre esse tema, de preferência em horário de trabalho (Htpc, htpi).";

"A Equipe Pedagógica da Escola ou Secretaria da Educação, precisa oferecer mais capacitações, porque fiz de maneira individual, curso on-line, sobre autismo, com recurso financeiro próprio, de acordo com minha necessidade, para entender e melhorar minha prática pedagógica.";

"Oferecer, curso de capacitação para o professor da sala regular.";

"Mais interação entre professor da sala regular e professor do AEE, para trocas, auxílio e orientação sobre os alunos com TEA.";

"A professora de AEE, retira o aluno da sala regular 2 vezes por semana, e faz observação na sala regular 1 vez por semana, por esse motivo respondi na questão 18, 3 vezes.";

"O aluno com Tea precisa de muito estímulo visual, isso prende sua atenção, é o que percebe na minha prática.";

"É muito difícil trabalhar com aluno com tea, tive que correr atrás de conhecimento, por conta própria.";

"Pesquisa com o tema muito importante.";

"Mais formações sobre esse tema Tea.";

"É necessário trazer os pais dos alunos com Tea, para dentro da escola através de palestras, reunião com, prof.AEE, Prof. regular, coordenação pedagógica, gestão, representantes da Secretaria da Educação, para que a família se envolva mais com a escola e se interesse em ajudar seu filho, principalmente durante o período, tão importante de alfabetização.";

"Mais formações, palestras e capacitações, sobre inclusão na prática, para as escolas.";

"Eu, enquanto professor regular da sala, explico a importância da família trabalhar junto comigo, durante o processo de alfabetização Sempre que preciso, peço para coordenadora pedagógica, chamar o responsável do aluno com Tea, para marcarmos uma reunião.";

"Muito interessante, essa pesquisa sobre Tea.";

"A realidade difere muito, entre as escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Clara, cada uma tem sua realidade, me baseei na escola que estou nesse ano letivo de 2024.";

"Oferecer um apoio maior e melhor, ao professor da sala regular, ofertando mais capacitações e treinamentos sobre Transtorno do Espectro Autista.";

"Dar mais apoio aos professores que não tem formação pedagógica, para trabalhar com alunos com TEA.";

"Na minha prática, para alfabetizar o aluno com Tea, eu tenho utilizado diversas metodologias, onde englobe histórias, com imagens visuais, som(fonema), e o ensino de forma direta e repetitivo diariamente.";

"Para alfabetizar aluno com Tea, é necessário ser direto no ensino das famílias silábica, sem rodeios. Ensinar os sons (fonemas) das letras, e muita repetição das aprendizagens.";

"Ofertar mais capacitações e treinamentos, para ajudar a lidar com o aluno com Tea.";

"Precisamos de mais apoio, para melhor trabalhar com o aluno de inclusão, nesse caso, com Tea.";

"Ofertar aos professores, mais cursos de capacitação e formação sobre esse tema (Tea).";

"Proporcionar mais tempo de trocas de experiências, nos htps semanal, para saber como atuar e agir em determinadas situações, com alunos com Tea.";

"Sinto muita dificuldade em saber lidar com as crises de aluno com TEA, não tive preparação pedagógica, para esses momentos.";

"Tenho procurado na Internet, cursos e estudos sobre TEA, para me preparar melhor e saber como agir em determinadas situações. Também procurei, quais os métodos de alfabetização são melhores, para a aprendizagem da leitura e escrita, de alunos com TEA.";

"Utilizo um pouco de cada método.";

"Ter empatia e afeto pelo aluno com Tea, ajuda muito.";

"Tem que ensinar a ler e escrever, porque essa aprendizagem é aprendida, não ocorre de forma natural, como andar e falar.";

"Não existe um único método de alfabetização para a alfabetização, eu faço um mix de todas as metodologias com minha aluna com Tea.";

"Procuro me capacitar, fazendo cursos ofertados pela Internet.";

"Um único método para alfabetizar um aluno Tea, não garante a aprendizagem, eu utilizo um pouco de cada.";

"Eu tenho um aluno com Tea não verbal, não sei como trabalhar com ele, sabe as letras, mas não faz associação das famílias silábicas. Trabalho somente as vogais e a cópia da rotina do dia, depois ele desenha na lousinha de mesa ou brinca de Lego, isso todos os dias.";

"Quero apenas dizer que a mãe da minha aluna com Tea é bem participativa na escola, leva nas terapias e ajuda em tudo, quando solicitado.";

"Seria importante por parte da Secretaria e Escola, ofertar mais cursos de capacitação e mais orientações, para aplicarmos com nossos alunos com Tea.";

CONCLUSÕES

Neste momento serão compartilhados os resultados construídos por esta pesquisa científica, demonstrando o alcance dos objetivos desta investigação que tratou da Educação inclusiva e a alfabetização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A educação inclusiva é um componente essencial do desenvolvimento humano, e deve ser um compromisso coletivo, onde todos os envolvidos no processo educativo, incluindo professores, gestores e a comunidade, colaborem para criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

A escola, enquanto instituição educacional, representa um espaço fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento social. Essa abordagem não apenas promove a alfabetização, mas também fortalece os aspectos sociais ao garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso à educação de qualidade e às oportunidades que ela proporciona.

É fundamental que a escola reconheça a importância da família do autista como parceira nesse processo educativo. Essa parceria deve ser cultivada por meio de um diálogo contínuo, fortalecendo o relacionamento entre ambas as partes. A troca de informações e o acompanhamento dos alunos são essenciais para estabelecer parâmetros que auxiliem no ensino e na aprendizagem, permitindo que cada um compreenda melhor seu papel e como pode contribuir para a melhoria da educação. Essa colaboração é especialmente significativa no contexto da educação inclusiva, onde a sinergia entre escola e família se torna um elemento crucial para o sucesso da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O professor deve reconhecer que educar é um processo interativo que envolve tanto o saber quanto a compreensão das reações e aptidões dos alunos. Esse processo é também uma troca de informações, na qual cabe ao educador assumir o papel de mediador e responsável pela aprendizagem dos estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais específicas. É essencial que o professor explore todas as habilidades dos alunos, o que demanda um planejamento cuidadoso das atividades pedagógicas. No caso das crianças com TEA, esse planejamento deve incluir estratégias que respeitem suas particularidades, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo.

Para isso, as práticas pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas, levando em consideração o desenvolvimento integral do aluno com TEA. Ao adaptar os conteúdos e as metodologias de ensino, o professor não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove

um ambiente mais equitativo e colaborativo, favorecendo o crescimento e a participação de todos os alunos. A alfabetização de alunos com TEA deve ser compreendida como um processo contínuo, que respeita suas especificidades e incentiva a autonomia, a socialização e o engajamento com o conhecimento, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

De maneira sistemática e objetiva, destacaremos novamente os objetivos deste estudo, demonstrando como alcançamos cada um dos objetivos, bem como os percursos seguidos:

Objetivo 1: Identificar as características do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA.

Para alcançar este objetivo respondemos a seguinte pergunta: Quais são as características do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA?

- a) A criança autista tem um aprendizado mais lento, o que exige paciência tanto dos pais e como dos educadores para o ensino da leitura e escrita, sendo essencial respeitar o ritmo individual, visto que cada criança tem seu próprio tempo e forma de absorver o conteúdo;
- b) O desenvolvimento da fala nas crianças com TEA é lento, anormal ou ausente, e pode se caracterizar pela repetição daquilo que ouvem ou pela emissão de sons ao invés das palavras. Esse atraso na fala ocasiona grandes dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA, pois muitas técnicas de ensino como, por exemplo, o Método Fônico, baseiam-se no ensino por meio da reprodução de sons. Assim, deve-se privilegiar o uso de estratégias de ensino da leitura e escrita mais adequadas às particularidades da criança autista;
- c) Muitas crianças com TEA apresentam interesse exagerado por temas muito específicos (hiperfoco), assim pode-se utilizar tais assuntos e imagens relacionadas, para despertar a atenção do autista, e assim beneficiar seu processo de aprendizagem da leitura e escrita;
- d) Instruções objetivas contribuem para uma melhor comunicação com a criança com TEA, pois o autista compreende as palavras em seu sentido literal e confunde-se com frases de sentido figurado, assim não usar conotações;
- e) No geral, as crianças com TEA se entediam com mais facilidade diante de atividades muito longas, assim recomenda-se organizar o processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças autistas por meio de atividades mais curtas, simples e pontuais, que estimulem sua participação;

- f) Todos os autistas possuem algum nível de limitação na comunicação, como por exemplo, evitar o contato visual, não responder quando chamado, não compreender expressões faciais, entre outras falhas de interação. Antes de mais nada, a criança com TEA deve ser respeitada, incluída e estimulada a acreditar em seu potencial de aprendizagem;
- g) Autistas têm preferência por seguir rotinas e gostam da previsibilidade, assim estabelecer rotinas de estudo para o ensino da leitura e escrita, contribui para a aprendizagem das crianças com TEA. A previsibilidade traz bem-estar ao autista, pois lida melhor com situações em que sabem o que esperar (autorregulação emocional);
- h) Muitos autistas têm dificuldades de interação social, assim o processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA na escola pode se apoiar em estratégias que incentivem a interação social estruturada, por meio de atividades lúdicas e colaborativas, que proporcionem experiências positivas de interação social;
- i) A resolução de problemas e o aprendizado por meio de experiência podem contribuir com o processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças com TEA, pois uma rotina de repetição com, por exemplo, resolução de tarefas diárias envolvendo ditados e atividades de alfabetização, leva ao aprimoramento e reforça o aprendizado do autista;
- j) O uso de materiais didáticos adaptados, como: recursos visuais, jogos interativos e tecnologias assistivas, instiga a criatividade e estimula a aprendizagem de novas habilidades por meio de experiências motoras, contribuindo com a aprendizagem de leitura e escrita das crianças com TEA;
- k) Em virtude das habilidades e necessidades individuais de cada criança com TEA, faz-se necessária a adaptação de conteúdos e o desenvolvimento de atividades e avaliações que considerem as capacidades e características de cada autista, possibilitando assim ajustes no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Objetivo 2: Analisar as contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA.

Para alcançar este objetivo respondemos a seguinte pergunta: Quais são as contribuições da perspectiva inclusiva para a alfabetização de crianças com TEA?

- a) A legislação sobre inclusão e educação especial estabelece princípios que guiam o processo de alfabetização das crianças com TEA, promovendo uma educação equitativa e adaptada às suas necessidades individuais;
- b) Proporciona a adaptação do ambiente escolar e dos recursos didáticos às necessidades dos alunos com TEA;
- c) A educação inclusiva garante o direito às adaptações curriculares e pedagógicas que favoreçam o aprendizado da criança autista;
- d) Respeita o ritmo e as necessidades de cada aluno com TEA, de modo a assegurar que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver;
- e) Garante o acesso igualitário à educação por meio da flexibilização do currículo, com a personalização de atividades e a utilização de recursos visuais e tecnológicos que facilitam a compreensão e a interação dos estudantes autistas com os conteúdos escolares;
- f) A educação inclusiva através do uso de recursos visuais, atividades sensoriais e tecnologias assistivas, tem se mostrado eficaz na promoção da participação plena dos alunos com TEA, pois tais estratégias não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também promovem a comunicação e a interação social, áreas frequentemente afetadas nos alunos autistas;
- g) Tecnologias assistivas, como aplicativos e ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), podem ser fundamentais para a construção de um ambiente educacional acessível e inclusivo;
- h) O apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, é fundamental para ajudar os professores na adaptação das práticas pedagógicas e na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo;
- i) A cultura inclusiva que envolve em ações toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e famílias, promove a empatia e o respeito às diferenças, cria um ambiente escolar acolhedor, onde a diversidade é valorizada, o que contribui para o processo de alfabetização de crianças com TEA;
- j) Projetos inclusivos colaborativos, como rodas de conversa e atividades em grupo, estimulam a interação entre alunos com e sem TEA, fortalecendo assim a coesão social e a inclusão, e garantindo o acesso à educação e o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para a vida em sociedade;
- k) Na escola, a prática de encontros regulares entre a equipe escolar e a família do aluno com TEA, por meio de reuniões periódicas ou canais de comunicação abertos,

como redes sociais e grupos de apoio, permite que os pais e professores discutam o progresso do aluno e façam possíveis ajustes nas práticas pedagógicas e de convivência;

- l) A Lei Brasileira de Inclusão (“LBI”) prevê a necessidade de campanhas de conscientização na comunidade escolar sobre os direitos e as necessidades de alunos com deficiência;
- m) Na Escola, uma maior articulação entre todos os atores do processo inclusivo — escola, família, saúde e comunidade — garante que os direitos dos alunos com TEA sejam plenamente atendidos conforme preveem as legislações educacionais, assegurando sua participação plena nos processos de ensino e aprendizagem;
- n) A Escola deve cumprir seu papel social, garantindo o direito à educação de qualidade e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Objetivo 3: Investigar as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA.

Para alcançar este objetivo respondemos a seguinte pergunta: Quais são as práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino de leitura e escrita de crianças com TEA?

- a) Utilizar linguagem objetiva com a criança com TEA evitando conotações, pois o autista entende tudo o que se fala, porém no sentido literal da palavra;
- b) Adaptar e personalizar as atividades para cada criança com TEA, de modo a atender as particularidades de cada estudante;
- c) Usar estratégias visuais e sensoriais, dando preferência para imagens e temas de interesse (hiperfoco);
- d) Compreender as particularidades em relação à aprendizagem da criança com TEA, e traçar metas adequadas para sua alfabetização;
- e) Utilizar diferentes estratégias (teorias / metodologias pedagógicas e métodos de alfabetização) para adequar o ensino da leitura e escrita ao estilo de aprendizagem da criança com TEA;
- f) Estudos destacam o método fônico como uma abordagem eficaz para a aprendizagem da leitura e escrita de autistas, pois trabalha de maneira explícita a relação entre os sons da língua e a escrita.
- g) O ensino estruturado e explícito contribui para o aprendizado da leitura e escrita de crianças com TEA, pois o modelo estruturado possibilita a organização mental, facilitando o processo do ensino e aprendizagem.

- h) Em sala de aula, adaptar o currículo, as provas e as avaliações do aluno com TEA;
- i) Privilegiar vínculos afetivos e incentivar a criança com TEA, favorece o convívio e estimula a aprendizagem.
- j) Propor pequenas tarefas, mesmo que sejam simples, estimula criança autista e mostra o quanto é capaz;
- k) Propor atividades baseadas em jogos ou outras atividades lúdicas para despertar o interesse e estimular o raciocínio lógico da criança autista;
- l) Evitar atividades muito longas, pois a criança com TEA se entedia mais facilmente, ainda mais se não houver nada de seu interesse;
- m) Propor atividades baseadas no interesse do aluno com TEA;
- n) Privilegiar as habilidades da criança com TEA, explorando características em que tenham alguma facilidade, pois alguns alunos autistas são muito organizados em certos aspectos, ou possuem uma grande predisposição para certas áreas do conhecimento.
- o) Utilizar abordagens sensoriais pode contribuir com o ensino da leitura e da escrita para algumas crianças com TEA, pois certos autistas possuem habilidades mais apuradas no aspecto sensorial;
- p) A escola necessita adaptação do currículo escolar, reformulação do projeto político-pedagógico e formação continuada adequada aos educadores.

Objetivo 4: Examinar como a escola e a família devem se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA.

Para alcançar este objetivo respondemos a seguinte pergunta: Como a escola e a família devem se estruturar para contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA?

1. Família:

- a. Quanto mais cedo for realizado o diagnóstico e iniciado o tratamento de autismo, melhor será o desenvolvimento da criança;
- b. Acompanhar com interesse e dedicação a vida escolar do filho com TEA, se envolvendo nas atividades diárias, incentivando a criança nos estudos e estimulando a convivência social;
- c. Conforme a condição de saúde da criança com TEA, procurar atendimento de saúde especializado, tais como: pediatra, psiquiatra, neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros, e atender as orientações de tratamento e terapia;

- d. Participar de reuniões na escola de modo a contribuir com informações relevantes sobre a criança (dados cadastrais, histórico de nascimento e desenvolvimento, dados médicos, ...) e seu progresso educacional e social.

2. Escola:

- a. Convidar a família do aluno com TEA para participar de reuniões regulares, dentre elas: a de início do ano (fazer a anamnese) e as periódicas (discutir sobre o progresso do aluno);
- b. Estabelecer comunicação frequente com a família do aluno com TEA, se possível ampliando os horários de atendimento (contraturnos);
- c. Promover junto à comunidade escolar campanhas de conscientização sobre os direitos e as necessidades de alunos com o Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências, pois uma escola inclusiva torna o ambiente escolar mais harmonioso, o que contribui em definitivo com o processo de educação das crianças com TEA, e consequentemente sua alfabetização;
- d. Atender à LBI (Lei nº 13.146 /2015), garantindo ao aluno autista que possui necessidade comprovada por laudo ou relatório médico, o direito ao profissional de apoio especializado dentro do ambiente escolar regular;
- e. Elaborar o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) de cada aluno com TEA, considerando suas limitações e capacidades individuais, proporcionando sua inclusão por conduzir as práticas pedagógicas em direção às necessidades educacionais;
- f. Revisar periodicamente o PDI de cada aluno com TEA, de modo a garantir que as estratégias pedagógicas se adaptem às mudanças nas necessidades do aluno;
- g. Implementar na prática o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), com a participação efetiva do Professor de AEE, do profissional de apoio e do professor regente da sala de aula;
- h. Realizar colaboração intersetorial com profissionais da saúde, por meio de abordagem integrada no atendimento às necessidades mais complexas dos alunos com TEA, para a construção de estratégias educacionais mais robustas e efetivas;
- i. Quando necessário, ofertar serviços de apoio especializado aos estudantes com a deficiência, tais como: atendimento em Sala de Recursos

Multifuncionais (Professor de AEE); acompanhamento pelo profissional de apoio em sala de aula; entre outros;

- j. Promover a capacitação contínua de professores e profissionais da educação para atender de maneira adequada aos alunos com deficiência;
- k. Atender a legislação educacional brasileira, de modo a garantir todos os direitos do aluno com TEA.

Em suma, pode-se concluir que os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados, à luz do que foi apresentado e fundamentado no referencial teórico. Essa constatação reforça a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre o tema, visto que há um amplo espaço para a produção de novos conhecimentos. Aos educadores, recai a responsabilidade de buscar constantemente novas informações e formações que os capacitem e lhes proporcionem maior confiança no processo de ensino de crianças autistas, especialmente no que tange à alfabetização e ao letramento, além do desenvolvimento integral desses alunos. É imprescindível que sejam superadas as barreiras atitudinais, promovendo um contínuo movimento em direção à inclusão efetiva.

Com base neste estudo, é possível concluir que a inclusão de alunos com TEA nas escolas públicas de Rio Claro ainda enfrenta desafios significativos, tanto em termos de formação docente quanto na adaptação curricular e nos recursos pedagógicos disponíveis. As políticas de inclusão precisam ser acompanhadas de ações concretas, que ofereçam aos professores o suporte necessário para lidar com as especificidades do TEA. Além disso, a participação ativa da família e a criação de um ambiente colaborativo entre todos os atores do processo educativo são fundamentais para o sucesso da educação inclusiva. Assim, é imperativo que as Secretarias de Educação e as instituições escolares promovam um esforço conjunto para reestruturar as práticas pedagógicas, alinhando-as com as reais necessidades dos alunos com TEA, garantindo-lhes uma educação de qualidade e equitativa.

A alfabetização não é apenas um objetivo educacional, mas sim um processo vital que deve ser priorizado, especialmente nas etapas iniciais da educação fundamental. O educador não deve abrir mão dessa responsabilidade, pois ela é crucial para garantir a consistência na aprendizagem e no desenvolvimento global do aluno. Portanto, é imperativo que os educadores adotem práticas inclusivas que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA, assegurando assim um ambiente de aprendizado mais equitativo e enriquecedor para todos.

Esta pesquisa com alunos com TEA, em fase de alfabetização, revela que, apesar dos avanços na educação inclusiva no Brasil, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para garantir a plena inclusão e desenvolvimento desses estudantes. O processo de alfabetização de

alunos com TEA requer uma atenção especial, considerando suas particularidades cognitivas e comportamentais. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece que a educação deve ser inclusiva e oferecer as adaptações necessárias para assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA. No entanto, a efetividade da inclusão escolar está diretamente relacionada à capacidade da escola de oferecer um ambiente adaptado, com profissionais qualificados e metodologias que contemplem as necessidades específicas de cada aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., Santos, M., & Lima, P. (2020). *Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias assistivas*. Revista de Educação Inclusiva, 12(1), 45-65.
- Almeida, P., & Costa, J. (2023). *Tecnologias assistivas e o processo de ensino-aprendizagem*. Editora Educação.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)* (5ª ed.). American Psychiatric Publishing.
- Araújo, M. A., Carvalho, S., & Martins, P. (2020). *Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com TEA*. Editora Inclusão.
- Barbosa, R., & Costa, T. (2020). *Ensino de multiletramentos para crianças com necessidades especiais*. Revista de Multiletramentos, 15(2), 123-140.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Cegueira mental: Um ensaio sobre autismo e teoria da mente*. Imprensa do MIT.
- Belisário Filho, J. F., & Cunha, P. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien*. Jomtien.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2014). *Manual de orientações sobre o transtorno do espectro autista*. Ministério da Saúde.
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF.

- Brasil. (2019). *Diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2021). *Manual de diagnóstico e estatística dos transtornos mentais – DSM-5* (5ª ed.). Artmed.
- Camargo, S., & Bosa, A. (2012). *Educação inclusiva e os desafios na alfabetização de crianças com autismo*. Editora Pedagógica.
- Campoy, A. T. J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación*. Asunción, Paraguay: Marben.
- Carneiro, R. C. (1999). *Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
- Castanheira, N. P. (2013). *Estatística aplicada a todos os níveis*. Intersaberes.
- Castro, J., & Rodrigues, F. (2022). *O papel das tecnologias assistivas na inclusão escolar*. Editora Tecnológica.
- Costa, L. (2023). *Inovação tecnológica no ensino: Uma abordagem inclusiva*. Editora XYZ.
- Costa, R., & Andrade, F. (2021). *O impacto do método TEACCH na independência de crianças com TEA*. Revista Brasileira de Educação Especial, 27 (3), 289-304.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Creswell, J. W., & Miller, D. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry. Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Cunha, E. (2016). *Letramento e inclusão social: Um olhar sobre o autismo*. Editora Humanidades.
- Cunha, F. (2019). *Autismo: Desafios e possibilidades*. Editora Educativa.
- Façanha, A. P. (2020). *Alfabetização e inclusão de crianças com TEA: Desafios e oportunidades*. Editora Educação e Inclusão.
- Farmer, T., Robinson, K., Elliott, S. J., & Eyles, J. (2006). *Developing and implementing a triangulation protocol for qualitative health research*. Qualitative Health Research, 16(3), 377-394.

- Fernandes, F. (2020). Universidade e desenvolvimento. In *Universidade brasileira: Reforma ou revolução?* Expressão Popular.
- Fernandes, M., & Almeida, P. (2023). *Avaliação da eficácia das tecnologias assistivas na alfabetização de crianças com TEA*. Editora Inclusão e Tecnologia.
- Ferreira, L., & Almeida, P. (2023). *Práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA: Desafios e soluções no contexto escolar*. Revista Educação Inclusiva, 19(2), 78-95.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Bookman.
- Frade, A. (2010). *Tecnologias digitais e a educação inclusiva*. Editora Novos Caminhos.
- Fumegalli, R. C. de A. (2012). *Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos*. Disponível em <https://bibliodigital.unijui.edu/bitstream/handle/123456789/716/pdf>
- Gaiato, M. (2018). *S.O.S. autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: Versos.
- Gaiato, B. (2019). *Transtorno do espectro autista: Como acolher e ensinar alunos com TEA*. Editora Pedagógica.
- Gikovate, M., et al. (2020). *Alfabetização e TEA: Adaptações curriculares e metodologias pedagógicas individualizadas*.
- Gil, A. C. (2020). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gunther, H. (2006). *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão?* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22(2), 201-210.
- Hobson, P. (1989). Beyond cognition: A theory of autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (pp. 22-48). Guilford Press.
- Hobson, P. (2002). *The cradle of thought*. Macmillan.
- Irigoyen, C., et al. (2012). *Desafios da alfabetização de crianças com TEA*.
- Johnson, K., & Smith, L. (2021). *Ambientes estruturados para o desenvolvimento da alfabetização em crianças com autismo*. Autismo e Aprendizagem, 17(2), 199-215.

- Kwee, C., Campos, D., Tamanaha, A., & Assumpção, F. B. (2009). Transtorno do espectro autista: Características e intervenções. In: F. B. Assumpção (Org.), *Transtornos globais do desenvolvimento e autismo: Perspectivas teóricas e práticas de intervenção* (pp. 215-230).
- Lazzarotto, E. F. S. (2010). *Alfabetização e letramento*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lemos, A. P., Salomão, R. A., Aquino, J. F., & Agripino-Ramos, C. R. (2017). *Inclusão escolar e o desenvolvimento integral das crianças: Um estudo sobre práticas pedagógicas*. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, 25 (2), 34-45.
- Lemos, F., & Ferreira, S. (2022). *Aspectos emocionais e comportamentais no aprendizado de crianças com autismo: Abordagens e intervenções pedagógicas*. Revista Brasileira de Educação Especial, 28 (3), 45-60.
- Lima, M., & Ferreira, J. (2022). *Terapia ocupacional e a integração sensorial em crianças com TEA*. Revista Brasileira de Terapia Ocupacional, 29 (4), 512-527.
- Lima, P., & Silva, R. (2021). *Integração das tecnologias digitais no currículo escolar*. Revista de Educação e Inclusão, 14(3), 98-112.
- Lima, S., & Silva, A. (2023). *Abordagens estruturadas no ensino de crianças com autismo: O papel do TEACCH*. Jornal de Intervenção em Psicopedagogia, 15(2), 178-193.
- Magalhães, L., et al. (2020). *Estudos sobre o desenvolvimento de crianças com TEA*.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Martins, P., Silva, J., & Oliveira, R. (2023). *Foco de interesse e aprendizagem: Estratégias pedagógicas para crianças com TEA de alto desempenho*. Psicologia Escolar e Educacional, 27 (2), 112-125.
- Matos, A. S., & Silva, F. T. (2024). *A complexidade da inclusão de alunos com TEA nas escolas: Desafios e perspectivas*. Editora Educacional.

- Medeiros, J., Silva, R., & Pereira, D. (2024). *Autismo e o desenvolvimento da linguagem: Impactos das intervenções educativas e terapêuticas*. Estudos em Psicologia e Educação, 17 (3), 213-228.
- Mendes, E. (2002). *Educação inclusiva e políticas públicas: Uma abordagem contextual*.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (11ª ed.). Hucitec.
- Nogueira, M., et al. (2022). *Diagnóstico e intervenção precoce no TEA*.
- Oliveira, C., & Santos, T. (2021). *Análise do comportamento aplicada (ABA) no tratamento do autismo: Avanços e desafios*. Psicologia e Saúde, 22 (3), 342-358.
- Oliveira, S., Costa, P., & Andrade, R. (2020). *Multiletramentos e a educação contemporânea*. Revista de Educação e Linguagem, 13(2), 34-47.
- Oliveira, T., & Pereira, M. (2021). *Comunicação alternativa para crianças com TEA: Softwares como facilitadores de inclusão*. Editora Tecnologia Educacional.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). (2023). *Relatório sobre o transtorno do espectro autista na América Latina*.
- Pereira, L., & Martins, E. (2022). *Programas individualizados e o ensino estruturado: Uma análise da eficácia do método TEACCH*. Psicologia Escolar e Inclusão, 23(4), 345-360.
- Pereira, R., & Silva, M. (2022). *Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas adaptadas para alunos com TEA*. Editora Educação Inclusiva.
- Piaget, J. (1973). *Compreender é inventar: O futuro da educação*. Editores Grossman.
- Rodrigues, M., Santos, V., & Oliveira, A. (2022). *Inclusão escolar e tecnologias assistivas: Estratégias inovadoras para o ensino de crianças com TEA*. Tecnologia e Inclusão, 15(4), 55-72.
- Rodrigues, P., & Carvalho, M. (2024). *O uso de ferramentas visuais no desenvolvimento de habilidades em crianças autistas: Perspectivas sobre o método TEACCH*. Educação e Autismo, 16(1), 50-67.

- Rojo, R., & Moura, E. (2019). *Multiletramentos e suas aplicações na educação*. Revista de Semioses Contemporâneas, 11(3), 89-106.
- Salamanca. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: MEC.
- Sales, T. (2014). *Integração das TDIC nas práticas pedagógicas*. Revista de Educação e Tecnologia, 7(1), 22-35.
- Santos, A. M. T. (2008). *Autismo: Um desafio na alfabetização e no convívio escolar*. São Paulo.
- Santos, F., & Oliveira, C. (2021). *As particularidades da comunicação verbal e não verbal no autismo: Uma revisão de estratégias educativas*. Psicologia Escolar e Educacional, 25(2), 94-112.
- Santos, M. et al. (2022). *Alfabetização de alunos com TEA por meio de plataformas digitais*. Revista de Educação Digital, 6(1), 50-69.
- Santos, R., & Lima, F. (2021). *Colaboração entre profissionais da educação para a implementação de tecnologias assistivas*. Editora Educação e Tecnologia.
- Sena, J. (2020). *A importância das teorias de Chomsky, Piaget e Vygotsky na compreensão do desenvolvimento humano*.
- Silva, M., & Moreira, A. (2022). *Educação inclusiva e estratégias pedagógicas para crianças com TEA: Desafios e perspectivas*. Revista Psicopedagogia, 28(3), 33-48.
- Silva, M., & Souza, L. (2021). *Motivação e engajamento no processo de ensino de crianças com TEA: A importância do reforço positivo*. Educação Especial em Foco, 13(1), 22-37.
- Soares, M. (2004). *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. Revista Pátio, Artmed Editora.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2020). *Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Souza, G. A., & Lima, R. C. (2022). *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista*. Revista de Psicopedagogia, 28(3), 85-97.
- Stravogiannis, A. L. (2023). *Autismo: uma maneira diferente de ser*. Literare Books.

- Tachinardi, M. R. (2020). *Desafios e estratégias na educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, 15 (3), 45-60.
- UNESCO. (1998). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem* (J. B. Schnaiderman, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1934).
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa Qualitativa: do início ao fim*. (1ª ed.): Pensa.
- Ziraldó. (2013). *Autismo: uma realidade*. Autismo & Realidade – Associação de Estudos e Apoio.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que se denomina “Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” e está vinculada ao curso de Doutorado em Ciências da Educação da UAA – Universidade Autônoma de Assunção. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Silviara Cristofolletti Camacho de Souza, aluna de pós-graduação desta Instituição.

A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios no exercício da docência a partir da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no que tange às metodologias e à garantia da efetivação das políticas públicas de inclusão educacional.

A sua colaboração consistirá em responder questionários a respeito dos desafios da inclusão e da alfabetização de alunos com TEA. Você concorda em responder às perguntas dos questionários propostos? ☐ Sim ☐ Não

O conteúdo de todas as avaliações realizadas será utilizado na produção da pesquisa e também na produção de artigos. Os nomes reais dos participantes da pesquisa serão preservados, assim como informações que possam revelar a identificação da/o participante. A participação nesse estudo é voluntária, portanto, não envolve custos aos participantes.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Mesmo assim, se você desejar, nos comprometemos a fornecer todas as informações e explicações referente aos resultados da pesquisa logo após ela ser finalizada.

Esperamos que o estudo proporcione como benefícios a ampliação de conhecimentos a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo reflexão e debate sobre o mesmo. Além disso, o estudo permitirá conhecer a realidade de Rio Claro no que se refere ao processo inclusivo na rede regular de ensino municipal. Por meio da pesquisa será possível, ainda, conhecer as especificidades do processo de alfabetização de indivíduos com TEA, buscando estratégias para qualificar esse processo e garantir o amplo desenvolvimento desses indivíduos.

Caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação não traz complicações legais. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Os procedimentos obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos usados oferecem um risco mínimo, pois você pode sentir-se constrangido ao responder o questionário.

Caso isso ocorra, estamos habilitadas a ajudá-lo (a) a amenizar/acabar com esse desconforto, podendo interromper o preenchimento, sem maiores prejuízos a você. Caso você se sinta constrangido (a) ou desconfortável ao responder qualquer pergunta, você será orientado a não responder a(s) questão(ões) que lhe causaram o constrangimento e não realizaremos a mensuração das variáveis.

Caso houver dúvidas em relação a esta pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável, através dos telefones (55)19 991966739 e-mail: silviarac@gmail.com

Solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa, em duas vias, uma para você e uma para a pesquisadora.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Tendo em vista os itens acima apresentados eu,
_____ de forma
livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa
“Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro
Autista (TEA)”.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Local e data: _____

APÊNDICE II – Carta de Anuência para Atividades de Pesquisa



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Actividad de Investigación



CARTA DE ANUÊNCIA - ATIVIDADE DE PESQUISA

Prezada Sra. Valéria Aparecida Vieira Velis - **Secretária Municipal de Educação de Rio Claro/SP**

Venho por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a autorização para a realização de uma pesquisa intitulada: *"Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)"*, a ser desenvolvida pela pesquisadora **Sra. Silviara Cristofolletti Camacho de Souza**, CPF: 123.367.108-11, orientada pelo Prof. Dr. Ortiz Jimenez Luis, matrícula 24170912M.

Este estudo consiste em uma Atividade de Pesquisa dentro do projeto de **Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Autónoma de Assunção**, e tem por objetivo analisar a relevância da educação inclusiva no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A metodologia a ser utilizada para construção deste trabalho está dividida em duas etapas: a primeira é referente ao levantamento bibliográfico; a segunda etapa consiste na coleta e análise de dados. Essa coleta de dados será baseada em um trabalho de campo e será dividido em três fases, sendo caracterizado pela triangulação de dados, iniciando por observações não participativas e reflexivas feitas pela pesquisadora em sala de aula durante alfabetização de alunos com TEA, seguindo por professores alfabetizadores respondendo ao questionário, e finalizando por equipe pedagógica multidisciplinar passando por entrevista.

Propõe-se realizar a coleta de dados nos meses **Abril a Agosto** de 2024, sendo as observações não participativas e reflexivas realizadas junto as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho, o questionário (Formulário Eletrônico) respondido por professores alfabetizadores da rede municipal convidados a participar da pesquisa por meio de convite enviado por e-mail, e as entrevistas realizadas junto à Coordenadoria de Educação Especial do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro / SP.

Comité Científico – Dirección de Investigación y Proyectos. Piso 6, Sede Jajui
 Jajui N° 667 el O'leary y 16 de Agosto. Asunción – Paraguay
 Teléfonos: 495873 - E-mail: tutoria.defensa@uaa.edu.py



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Actividad de Investigación

A inclusão educacional é um direito fundamental que busca promover a participação de todos os alunos na escola, independentemente de suas características individuais. Para garantir uma educação inclusiva efetiva é necessário abordar as necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, é importante destacar as limitações e dificuldades específicas que as crianças com TEA enfrentam no processo de aprendizagem de leitura e escrita. Esse cenário constitui o nosso problema de pesquisa, e buscaremos com esta investigação analisar a educação inclusiva e sua relevância com o processo de alfabetização de crianças com TEA.

Comprometemo-nos a retribuir com os resultados da presente pesquisa, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Desde já agradecemos sua atenção e colaboração.

Rio Claro, 11 de abril de 2024.

Prof. Dr. Ortiz Jimenez Luis
 lortiz@uaa.edu.py
 Tel: +595 (21) 495 873

Silvia
 Prof^a Ms. Silviara Cristofolletti C. de Souza
 silviarac@gmail.com
 Tel: +55 (19) 99196-6739

(X) Deferido em 12/04/24

() Indeferido em ____/____/____

Leliane Zacamo
 Leliane Zacamo da Silva
 Coord. de Gestão Democrática
 RG: 32.453.200-3

Assinatura e Carimbo

Após análise dos documentos encaminhados via protocolo 02895/24, conclui-se que encontram-se de acordo com o solicitado. Sendo assim, o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico - CAP coloca-se favorável à realização da pesquisa, respeitando o disposto nos documentos encaminhados. Cabe ressaltar que a publicação de dados pessoais dos participantes da pesquisa, assim como ventuais imagens, não podem ser divulgadas sem prévia autorização dos mesmos ou de seus responsáveis.

Comité Científico – Dirección de Investigación y Proyectos, Piso 6, Sede Jejui
 Jejui N° 867 el O'leary y 15 de Agosto. Asunción – Paraguay
 Teléfonos: 495873 - E-mail: tutoria.defensa@uaa.edu.py

APÊNDICE III – Entrevista estruturada com a equipe gestora

1

Entrevista Estruturada com a Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP (SME-RC)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa acadêmica de doutorado sobre a “Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios da alfabetização de alunos com TEA a partir da educação inclusiva, no que tange aos métodos / teorias de alfabetização e à garantia da efetivação das políticas públicas de inclusão educacional.

Este estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Silviara Cristofolletti Camacho de Souza, professora da Rede Municipal de Educação de Rio Claro (RME-RC) e doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção.

Sua colaboração é muito importante e consistirá em responder um roteiro de perguntas fechadas sobre os desafios da inclusão e da alfabetização de alunos com TEA na Rede Municipal de Educação de Rio Claro/SP.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima, não havendo necessidade de se identificar. Os dados coletados neste questionário de entrevista serão utilizados para a elaboração de uma pesquisa acadêmica de doutorado em Ciências da Educação, e também para a produção de artigos científicos. A participação nesse estudo é voluntária, portanto, não envolvendo custos aos participantes.

Agradeço muito pela sua participação! Suas respostas são valiosas e contribuirão para o avanço da Ciência na área da Educação sobre a Inclusão, a Alfabetização e o TEA!

Por gentileza, para seguir o cronograma estabelecido na pesquisa, agradeço se puder responder e devolver este questionário até 09/09/2024. Gratidão!

MÓDULO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO(A) SERVIDOR(A):

1) Você é servidor(a) da Rede Municipal de Educação de Rio Claro/SP (RME-RC)?

2) Você é Coordenador(a) de Educação Especial da SME-RC?

3) Quanto tempo de atuação você tem na Coordenadoria de Educação Especial da SME-RC?

4) Qual é a sua formação acadêmica (titulações)?

5) Quantos anos de atuação você tem como Professor(a) de Educação Especial?

- 6) Todos os alunos com TEA (com laudo), em salas de 1º e 2º ano de Ensino Fundamental I, são atendidos pela Educação Especial?

- 7) Quantas vezes por semana o(a) aluno(a) com TEA é atendido(a) na escola pelo(a) Professor(a) de AEE?

- 8) Os alunos com TEA (com laudo) são atendimentos em que períodos na escola: somente no período em que estuda, ou também no contraturno de aula?

- 9) Todas as escolas da RME-RC com salas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I possuem Sala de Recursos (AEE)?

- 10) Considerando os alunos com TEA de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, no que consiste o atendimento realizado pelos(as) professores(as) de Sala de Recursos (AEE)?

- 11) Na sua opinião, existe necessidade de mais contratações de Professores de Sala de Recursos para atender, por exemplo, uma escola com grande número de alunos com TEA?

- 12) Como a Coordenadoria de Educação Especial articula suas ações de planejamento, acompanhamento e avaliação para com os Professores de AEE?

13) Qual é a formação acadêmica (titulação) exigida pela SME-RC para ser um(a) Professor(a) de AEE (Sala de Recursos)?

14) Com que frequência o(a) Professor(a) de AEE interage com a família do(a) aluno(a) com TEA? Em quais ocasiões há essa interação?

15) A Coordenadoria de Educação Especial realiza visitas às Salas de Recursos nas escolas para observar o trabalho realizado com os alunos com TEA? Se sim, com que frequência?

16) Que tipo de suporte especial ou atendimento é realizado junto aos alunos com TEA que têm mais crises, ou que mais carecem de apoio especializado?

17) Todo aluno com TEA (laudado) da RME-RC possui um PDI?

18) Quem são os participantes da elaboração do PDI de um aluno com TEA?

19) Os pais ou responsáveis pelo aluno com TEA são convidados a participar da elaboração do PDI? Eles recebem uma cópia do PDI?

4

20) Quais estratégias a Coordenadoria de Educação Especial sugere para aproximar a família do aluno com TEA do ambiente escolar (inclusão)?

21) Referente ao aluno com TEA, de que forma e com que frequência se dá o relacionamento profissional entre o(a) Professor(a) da Sala de Recursos e o(a) Professor(a) da Sala Regular?

22) Existe algum tipo de parceria entre a SME-RC e a Fundação Municipal de Saúde (ou outro órgão da Saúde) para trocar informações sobre as condições de saúde dos alunos com TEA?

23) Na sua opinião, a comunidade escolar (interna e externa) sabe o que é o TEA?

24) Almejando a inclusão dos alunos diagnosticados com o transtorno, existem ações realizadas pela SME-RC para a promoção da conscientização sobre o TEA? Se sim, quais, para quem, e em que frequência são realizadas?

25) Qual é o protocolo adotado pela SME-RC para atender alunos com TEA ainda sem laudo?

26) Por fim, agradeço se puder fazer uma breve reflexão sobre a Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com TEA. Muito obrigada por sua participação!

[illegible]

APÊNDICE IV – Questionário estruturado com professores



Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Questionário aos Professores Alfabetizadores de turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Rio Claro/SP

B *I* U  

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa acadêmica sobre a "Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)".

A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios da alfabetização de alunos com TEA a partir da educação inclusiva, no que tange aos métodos / teorias de alfabetização e à garantia da efetivação das políticas públicas de inclusão educacional.

Este estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Silviara Cristofolletti Camacho de Souza, professora da Rede Municipal de Educação de Rio Claro e doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção.

Sua colaboração é muito importante e consistirá em responder ao Questionário on-line sobre os desafios da inclusão e da alfabetização de alunos com TEA. O tempo estimado para responder a pesquisa é de aproximadamente 5-10 minutos.

As respostas serão anônimas, não havendo qualquer forma de identificação dos participantes. Os dados coletados neste questionário serão utilizados para a pesquisa acadêmica e também para a produção de artigos científicos. A participação nesse estudo é voluntária, portanto, não envolvendo custos aos participantes.

Agradecemos pela sua participação! Suas respostas serão valiosas e contribuirão para o avanço da Ciência na área da Educação sobre a Inclusão, a Alfabetização e o TEA!

MÓDULO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO(A) PROFESSOR(A):

Descrição (opcional)

1) Você é professor(a) da Rede Municipal de Educação de Rio Claro / SP? *

☐ Sim

2) Qual é a sua formação acadêmica (escolaridade)? *

- ☐ Técnico (Magistério)
- ☐ Ensino Superior (Graduação ou Licenciatura)
- ☐ Pós-Graduação (Especialização)
- ☐ Pós-Graduação (Mestrado)
- ☐ Pós-Graduação (Doutorado)

3) Você possui formação em Educação Especial? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

4) Você possui formação relacionada com o Transtorno do Espectro Autista - TEA? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

5) Quantos anos de atuação você tem como professor(a)? *

- 1. Menos de 1 ano
- 2. De 1 a 5 anos
- 3. De 6 a 10 anos
- 4. De 11 a 15 anos
- 5. De 16 a 20 anos

6) Quantos anos de atuação você tem como professor(a) alfabetizador(a) em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental?

1. Menos de 1 ano
2. De 1 a 5 anos
3. De 6 a 10 anos
4. De 11 a 15 anos
5. De 16 a 20 anos
6. Mais de 21 anos

7) Você já atuou na alfabetização de criança(s) com TEA? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

8) Você acredita que, em sua formação pedagógica, houve preparação para sua atuação com alunos(as) com TEA em sala de aula regular?

(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Pouca Preparação" e 5 é "Muita Preparação")

- | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pouca Preparação | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | Muita Preparação |

MÓDULO SOBRE A INCLUSÃO :

Descrição (opcional)

9) Em sua opinião, sua escola desenvolve uma educação **inclusiva** que garante o acesso igualitário à educação dos(as) alunos(as) com TEA?

(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente")

- 1 2 3 4 5
- Discordo Totalmente ○ ○ ○ ○ ○ Concordo Totalmente

15) Em sua opinião, sua escola fornece os suportes e recursos adequados para atender as necessidades específicas dos(as) alunos(as) com TEA?

(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente")

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente ○ ○ ○ ○ ○ Concordo Totalmente

16) Relacionado aos(as) alunos(as) com TEA, em sua opinião, sua escola desenvolve e aplica o Plano de Desenvolvimento Individual - PDI?

(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Discordo Totalmente" e 5 é "Concordo Totalmente")

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente ○ ○ ○ ○ ○ Concordo Totalmente

MÓDULO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO:

Descrição (opcional)

17) Como você avalia a importância do trabalho da equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar), de sua escola, para o processo de alfabetização do(a) aluno(a) com TEA?

(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Não é importante" e 5 é "Extremamente importante")

[illegible]

18) De modo geral, com que frequência a(o) professor(a) da Sala de Recursos, de sua escola, atua junto ao aluno(a) com TEA? *

1. Nenhum dia por semana
2. 1 dia por semana
3. 2 dias por semana
4. 3 dias por semana
5. 4 dias por semana
6. 5 dias por semana

19) Como você avalia a importância da participação da família do aluno(a) com TEA para o processo de alfabetização? *

(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Não é importante" e 5 é "Extremamente importante")

	1	2	3	4	5	
Não é importante	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente importante

20) De modo geral, com que frequência a família do aluno(a) com TEA atua em seu processo de alfabetização? *

(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita Frequência")

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muita Frequência

21) De modo geral, com que frequência a equipe pedagógica (coordenação pedagógica, sala de recursos e agente educacional de apoio / professor(a) auxiliar), de sua escola, interage com a família do aluno(a) com TEA? *

(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita Frequência")

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muita Frequência

22) De modo geral, com que frequência a(o) professor(a) da Sala de Recursos de sua escola *
interage com a família do aluno(a) com TEA?
(Escala de resposta: 1 a 5, onde 1 é "Nunca" e 5 é "Muita Frequência")

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Muita Frequência

23) Existe um Plano de Desenvolvimento Individual - PDI para cada aluno(a) com TEA? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço

24) Existe um Agente Educacional de Apoio / Professor(a) Auxiliar que acompanha o(a) *
aluno(a) com TEA em suas atividades diárias em sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não

25) Quais teorias / metodologias você considera mais relevantes para se utilizar *
na alfabetização de alunos(as) com TEA?

	Não relevante	Relevante	Muito relevante	Não sei opinar
Tradicional	☐	☐	☐	☐
Letramento	☐	☐	☐	☐
Construtivista	☐	☐	☐	☐
Sociointeracionista	☐	☐	☐	☐

26) Quais os métodos de alfabetização você considera mais relevantes para se utilizar com os(as) alunos(as) com TEA? *

	Não relevante	Relevante	Muito relevante	Não sei opinar
Alfabético	☐	☐	☐	☐
Fônico	☐	☐	☐	☐
Silábico	☐	☐	☐	☐
Palavração	☐	☐	☐	☐
Sentencição	☐	☐	☐	☐
Global	☐	☐	☐	☐

Alguma sugestão ou comentário sobre esta pesquisa e seus tópicos de estudo? (opcional)

Texto de resposta longa

Muito obrigada por sua participação!

Descrição (opcional)

APÊNDICE V – Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de aluno com TEA

Figura 33 - PDI: Identificação e Dados Familiares



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) – 2024

E.M. “LUIZ MARTINS RODRIGUES FILHO”

PROFESSOR (A) DE AEE: _____

1- IDENTIFICAÇÃO:

NOME COMPLETO: _____	
ANO/SÉRIE: 1º ANO B	PERÍODO: Tarde
DATA DE NASCIMENTO: _____	
RA: _____	CARTÃO SUS: _____
ENDEREÇO: _____	BAIRRO: Jardim Novo Wenzel
TELEFONE: MÃE: _____	CIDADE: Rio Claro SP

2- DADOS FAMILIARES:

RESPONSÁVEIS				
NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	ESTADO CIVIL

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 34 - PDI: Dados Familiares e Informações Gerais

		PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____													
██████████	31	Ensino Médio completo	Controle de qualidade												
██████████	28	Ensino Médio completo	Do lar												
MORA COM: Pai, mãe, ██████████															
NÚMERO DE IRMÃOS: 2 irmãos: ██████████		QUANTOS ESTUDAM NA UE: Os 2 irmãos ██████████													
3- INFORMAÇÕES GERAIS:															
Motivo do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado:	Dificuldades na socialização, oralidade (não verbal), aprendizagem e cuidados nas AVDs (Atividades da Vida Diária).														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nome</th> <th>Dose</th> <th>Horário</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Neuleptil</td> <td>20 ml</td> <td>Manhã / tarde / Noite</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Obs: não costuma ter um horário específico</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Nome	Dose	Horário	Neuleptil	20 ml	Manhã / tarde / Noite			Obs: não costuma ter um horário específico			
Nome	Dose	Horário													
Neuleptil	20 ml	Manhã / tarde / Noite													
		Obs: não costuma ter um horário específico													
Secretaria Municipal da Educação Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975															

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 35- PDI: Informações Gerais e Informação Escolar



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

Médico(s):	Nome	Especialidade			
	Dr. [REDACTED]	Neuropediatra			
Especialistas (terapias): Acompanhamento Princesa Vitoria.	Nome	Especialidade	Local	Dia	Horário
	[REDACTED]	T. O	CER	4ª feira	10: 45h
	[REDACTED]	FONO	CER	2ª feira	10: 00h

4- INFORMAÇÃO ESCOLAR:

Escola atual	
Professora de Sala Regular:	[REDACTED]
Professores Especialistas:	Nome
	[REDACTED]
	[REDACTED]
	[REDACTED]

	Disciplina/Projeto
	Educação Física
	Projeto de Leitura
	Artes

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 37- PDI: Ações Necessidades Especiais (Sala de Aula)

 			PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____		
	• Compreender manifestações de insegurança e ampliar conhecimento dos profissionais da escola para o bom desempenho do aluno. • Identificar necessidades de recursos pedagógicos. • Fornecer informações passadas pela família e por profissionais da área da saúde sobre alterações em seu diagnóstico. • Possibilitar a troca de experiências e momentos de orientações entre a coordenação, professora do atendimento educacional especializado e demais professores sobre as necessidades do aluno. • Conversas com professora e agente educacional com registro assinado em folha.				
Ações que precisam ser desenvolvidas:	• Fornecer recursos de baixa tecnologia, como: velcro, imã, anilina etc.	Escola, Professores da Sala regular e AEE.			
SALA DE AULA			Responsáveis		
(mobiliário, nº de alunos, recursos e metodologia, comunicação, ergonomia – espaço físico)					
Ações já existentes:	• Elaboração do plano de ensino. • Zelo pela aprendizagem do aluno elaborando estratégias com atividades adaptadas de acordo as dificuldades e potencialidades do aluno. Confecção de recursos suplementares. • Estabelecida uma relação de confiança. • Colaboração com as orientações do AEE. • Orientação pontual educacional. • Análise do desempenho do aluno e sua própria atuação e de toda situação de ensino que realiza no contexto escolar. • Organização do portfólio.	Escola, Professores da Sala regular e AEE.			

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 38- PDI: Ações Necessidades Especiais (Agente Educacional)

 			PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____		
	• Comunicação à família sobre o desempenho do aluno em reuniões com AEE e Coordenação Escolar. • Proporcionando estratégias de aprendizagem.				
Ações que precisam ser desenvolvidas:	• Favorecer a parceria com seus pares para dar modelos e se locomover pelos ambientes da escola. • Comunicar à família sobre o desempenho do aluno em reuniões com AEE e Coordenação Escolar. • Comunicar à família sobre o desempenho do aluno em reuniões com AEE e Coordenação Escolar.	Escola, Professores da Sala regular e AEE.			
AGENTE EDUCACIONAL (tempo, alimentação, higiene, mobiliário, função)		Responsáveis			
Ações já existentes:	• Desenvolver atividades de apoio e suporte à professora durante as ações educacionais. • Desenvolver, com o aluno, atividades de acordo com suas necessidades escolares e AVDs. • Zelar pelos pertences e materiais escolares do aluno. • Confeccionar recursos de acordo com as necessidades do aluno e orientações da professora da sala regular e AEE. • Zelar pela segurança do aluno em momentos de agitação e descontrole emocional e também durante as atividades com boa aceitação. • Oferecer, supervisionar e estimular o aluno na hora da merenda escolar, para que o mesmo se alimente e junto ao seu grupo. • Cuidar da saúde e higiene do aluno. Mãos e rosto sempre limpos.	Professores da Sala regular, AEE e Agente Educacional.			

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 39- PDI: Ações Necessidades Especiais (Família)

	SECRETARIA da Educação	PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____
---	---------------------------	--

Ações que precisam ser desenvolvidas:	- Sair da sala quando o aluno mostra sinais de descontrole emocional. O tempo deve ser curto (2 a 5 minutos no máximo). Dar função para esse momento, como: lavar as mãos, beber água, ir ao banheiro etc. - Fortalecer ações para confeccionar recursos de acordo com as necessidades do aluno e com as orientações da professora da sala regular e AEE.	Professores da Sala regular, AEE e Agente Educacional.
---------------------------------------	--	--

INTÉRPRETE / PROFESSOR DE LIBRAS (tempo, comunicação, espaço, planejamento)		Responsáveis
Ações já existentes:	Não se aplica.	
Ações que precisam ser desenvolvidas:	Não se aplica.	

FAMÍLIA (Kit higiene, comunicação, garantia de frequência, mobiliário, medicação, participação, compromisso com atendimentos da saúde)		Responsáveis
Ações já existentes:	- Contato com a escola, professora e AEE. - Garantia da assiduidade do aluno. - Contato e acompanhamento nos cuidados com a saúde física e mental em consultas frequentes a médicos especialistas e terapeutas.	Família, Área da saúde, Escola, Professores da Sala

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 40- PDI: Ações Necessidades Especiais (Saúde)



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
 EM _____

		regular e AEE.
Ações que precisam ser desenvolvidas:	- Fortalecer o desempenho e a conquista da autonomia das atividades escolares do filho. - Fortalecer trocas de informação e experiências entre a escola e a família. - Comunicar à escola sobre mudanças de médico, terapeutas e horários na área da saúde.	Família, Área da saúde, Escola, Professores da Sala regular e AEE
SAÚDE (presença na escola, orientações em HTPC, avaliações, medicação, próteses/órteses, posicionamento, mobiliário, alimentação, orientação, documentação/laudos)		
Ações já existentes:	- Favorecer relatórios médicos para anexar cópias de exames atualizados no prontuário do aluno. - Avaliações médicas e terapeutas para reunir elementos para fundamentar decisões sobre os métodos e procedimentos a serem adotados para a melhoria da saúde mental do aluno.	Família, Área da saúde, Escola, Professores da Sala regular e AEE
Ações que precisam ser desenvolvidas:	Solicitar reuniões com a escola e a família para compartilhar a situação da criança e encontrar soluções em parceria para o sucesso da mesma e a satisfação da família.	Família, Área da saúde, Escola, Professores

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 41- PDI: Organização do AEE


 Prefeitura de
Rio CLARO
 AMOR PELA CIDADE

Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

		da Sala regular e AEE
--	--	-----------------------------

6 - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

Tipo de AEE	☒ (x) Atendimento em sala de Recursos Multifuncional				
	☐ () Atendimento em outro ambiente (especificar)				
	☒ (x) Ensino Colaborativo				
	☐ () Atendimento Domiciliar				
	☐ () Atendimento Hospitalar				
Dias e horários de atendimento	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
		13: 50 -14: 40		13:50 - 14:40	
Composição do atendimento	☒ (x) Atendimento individual				
	☐ () Atendimento em dupla				
	☐ () Atendimento em pequeno grupo (até 5 alunos)				
	☒ (x) Atendimento em sala de aula (Ensino Colaborativo)				

Secretaria Municipal da Educação

Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188

Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 42- PDI: Organização do AEE



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
 EM _____

Atividades a serem desenvolvidas (descrever)	Comunicação Suplementar e/ou Alternativa:	Fazer uso da rotina visual (PECs): construir e desconstruir a rotina para antecipar mudança de atividades.
	Informática Acessível:	
	Estratégias para independência e autonomia:	Atribuir comandos, modelos e intervenções diretas respeitando o tempo de execução das atividades realizadas pelo aluno. Fazer elogios a cada conquista. Dar dinâmicas curtas e objetivas, pois seu tempo de concentração para execução de uma atividade é restrito, portanto, é preciso fazer adequações e confeccionar recursos. Repetir as mesmas instruções, se necessário, para que o aluno consiga segui-las. Mantê-lo em um lugar iluminado, com pouco estímulo para que não se disperse. Estimular a expressividade oral e facial. Instigar a curiosidade oferecendo estratégias de descobertas e explorações. Incentivar um espaço solidário com jogos, dinâmicas e brincadeiras.
	Adequação de materiais:	Atribuir atividades para que o aluno possa utilizar-se de recursos como materiais concretos e visuais para que possa facilitar a compreensão na apropriação dos estímulos trabalhados, como: pranchas com atividades de transposição.

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 43- PDI: Organização do AEE

 		PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____
	Confecção de Recursos:	O AEE, irá avaliar, elaborar e confeccionar materiais que deverão contribuir com os conteúdos na execução das atividades. Os recursos também deverão ser confeccionados pelos professores e agente educacional, com supervisão do AEE.
	Atividades de desenvolvimento de processos mentais superiores (Linguagem, atenção, memória, sensação, percepção, emoção e pensamento):	Os professores deverão propor atividades que satisfaçam as necessidades motoras, afetivas e intelectuais e, ao mesmo tempo, sejam prazerosas e passem a fazer parte importante do sistema de significações do aluno. Propor atividades adequadas ao interesse do aluno. Oportunizar atividades para que ele também crie e realize suas próprias produções. Propor atividades de livre escolha, para tomada de decisões e expressar suas ideias. Oportunizar a liberdade de expressão e a criatividade. Propor um ambiente apropriado, com materiais diversos e um clima emocional adequado. Respeitar o ritmo de desenvolvimento do aluno, em propostas de experimentação, de manipulação e de vivência.
	Ensino do Sistema Braille:	Não se aplica.
	Ensino do Sorobã:	Não se aplica.

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 45- PDI: Organização do AEE

 		PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____
	Manejo de comportamento:	As atividades deverão conter comandos claros, diretos e simples para cada tarefa atribuída. Incluir estímulos visuais para o estabelecimento de instruções. Atribuir orientações para ensino de comportamentos de obediência a regras e impor limites. Ofertar atividades que oportunizem o estímulo ao desenvolvimento da autonomia e da independência. Agir com delicadeza, ter cuidado com o toque e palavras, respeitar o aluno. Estimular a interação com outros adultos e crianças. Incentivar a oralidade. Fazer uso de objetos para reforço positivo. Antecipar mudanças de rotina e utilizar objetos ou fichas representando tais mudanças de atividade. Orientar a família sobre a importância das práticas de incentivo com uso de elogios, contato físico ou jogos e brinquedos após as atividades. Orientar e solicitar à família, na presença de comportamentos inadequados, a fornecer um retorno para a escola.
	Outra(s):	

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 46- PDI: Currículo (Língua Portuguesa)



Prefeitura de
Rio Claro
AMOR PELA CIDADE

Secretaria
 da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
 EM _____

Objetivos gerais do AEE: (relacionados às atividades descritas no quadro acima)	O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo elaborar atividades (em colaboração com os professores da Sala Regular) que possibilitem aos alunos acessar os conteúdos propostos para sua turma, porém considerando suas especificidades (dificuldades e potencialidades). Para isso, as atividades contemplarão as adequações necessárias, além de estratégias diferenciadas.
---	--

7 – CURRÍCULO (Ensino Regular)

	LÍNGUA PORTUGUESA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
Reconhecer, identificar e escrever o próprio nome.	Nome próprio.	Crachás com o primeiro nome. Bingo de nomes. Roda do silêncio.

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 47- PDI: Currículo (Língua Portuguesa)

 PREFEITURA DE Rio CLARO AMOR PELA CIDADE PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	Alfabeto.	Completar o alfabeto com as letras faltosas. Recorte e colagem de letras. Alfabeto móvel. Jogos e atividades lúdicas como bingo de letras, ditado de letras, jogo de memória, entre outros. Pareamento figuras e letras iniciais.
Conhecer a ordem alfabética.	Ordem alfabética	Letras móveis, jogo da memória, quebra cabeça.
Reconhecer e identificar as vogais.	Vogais	Alfabeto.
Identificar as correspondências entre letras e seu valor sonoro.	Relação letra/ som	Letra inicial e final de figuras. Recorte de imagens que comecem com determinado som.
Participar de interações orais em sala de aula, respeitando os turnos de fala.	Ampliação do vocabulário	Rodas de conversa sobre o assunto a ser trabalhado.

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 48- PDI: Currículo (Matemática)



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

Construir a sua identidade como sujeito individual e coletivo.	Identidade	Relatos do dia a dia. Atividades com o próprio nome. Atividades envolvendo o tema família.
MATEMÁTICA		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
Reconhecer e identificar números. Ler e escrever os signos numéricos.	Números	Grafia correta dos números (trabalhar cada número individualmente). Bingo de números. Pareamento quantidades e números. Jogos diversos que envolvam números.
Estabelecer critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos.	Agrupamentos	Atividades que envolvam a classificação de objetos de diferentes maneiras.
Construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a	Espaço e forma	Brincadeiras diversas. Atividades que envolvam ideias de localização como dentro/ entre/fora/ na

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 49- PDI: Currículo (Matemática)



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

orientação espacial em diferentes situações do cotidiano. Reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização no espaço (em cima e embaixo, acima e abaixo, frente e atrás.) Reconhecer seu próprio corpo como referencial de deslocamento no espaço (para cima e para baixo, para frente e para trás, para dentro e para fora.)		frente/ atrás/ em cima/ em baixo/ alto/ baixo/perto/ longe/ primeiro/ último... Atividades que envolvam ideias de posições como sentado/ deitado/ agachado/ em pé/de frente/ de costas.
Reconhecer formas geométricas. Observar, manusear e estabelecer comparações entre formas geométricas.	Geometria	Atividades que envolvam o reconhecimento visual, a nomeação e o pareamento de figuras geométricas. Quebra cabeças.
	ARTES	

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 50- PDI: Currículo (Artes)



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Caderno e lápis de cor como base para "Dança das cores". Estratégia própria de expressão sempre direcionada por elementos externos incorporados a aula. Objetos diversos, cheiros diversos, músicas diferentes ou pintores como J. Miró; Músicas diversas, desde o pop até o erudito, passando pelo blues e rock, através de sugestões para ouvir; Caderno e lápis de cor como base para "dança das cores". Estratégia própria de expressão sempre direcionada por elementos externos incorporados a aula. Objetos diversos, cheiro diversos, músicas diferentes ou pintores como J. Miró.	Compreender a importância das etapas de criação do próprio ambiente de trabalho em sala de aula, apreendendo a importância da utilização dos materiais e instrumentos de maneira correta e com responsabilidade; Apreciar músicas que favoreçam a expressão de diferentes sentimentos contidos no repertório erudito, popular e tradicional; Manifestar-se criativamente e de um modo próprio ao expressar-se e construir seus trabalhos plásticos.	- Leitura de imagem de estruturas corporais. - Desenhos com apoio. - Produção individual de autorretratos para explorar os elementos do desenho: linha, ponto, forma e cor. - Rodas de conversas. - Pinturas diversas. - Descobrir, aprender, experimentar efeitos, distinguir cores utilizando guache e lápis de cor. - Recorte e colagem. - Composições com figuras geométricas. - Pintura com lápis de cor. - Dobradura. Músicas

Secretaria Municipal da Educação

Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188

Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. "Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho" (2024)

Figura 51- PDI: Currículo (Educação Física)



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

	EDUCAÇÃO FÍSICA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Interpretar e compreender os diversos estímulos recebidos por meio dos jogos sensoriais.	Jogos Sensoriais	Esquema corporal, orientação espaço-temporal.
Resgatar e vivenciar jogos e brincadeiras populares, construindo relações históricas sociais, associando à atualidade.	Jogos e brincadeiras populares, afro-brasileiras e indígenas.	Explorar atividades coletivas.
Vivenciar e identificar a prática dos elementos corporais ginásticos e suas possibilidades de movimentos e combinações.	Elementos corporais: Saltos, giros.	Utilizar os diferentes espaços da escola, e diferentes materiais de apoio.
Compreender a relação entre seu corpo, a sequência antes agora depois, o tempo hoje ontem amanhã dia tarde, o ritmo lento moderado e rápido, duração de intervalos segundo	Organização e orientação temporal.	Atividades com deslocamentos corporais.

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 52- PDI: Currículo (Educação Física)

 PREFEITURA DE Rio CLARO AMOR PELA CIDADE PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____		
minuto hora, adquirindo as noções de organização e orientação temporal.		
Conhecer e reconhecer em si e no outro as diversas partes do corpo, a fim de tomar ciência de sua imagem-esquema corporal, tendo uma percepção positiva de si e identificando suas possibilidades.	Imagem e esquema corporal.	Alongamento e consciência corporal.
Explorar diversas formas de equilíbrio estático e dinâmico, tendo-os como suporte básico para o desenvolvimento e a realização de atividades motoras.	Equilíbrio estático e dinâmico.	Noção espaço-temporal.
Identificar e controlar os dois lados do corpo juntos ou separadamente, tendo ciência da dominância de uma parte do corpo sobre a outra equivalente, compreendendo a noção de esquerdo-direito em relação ao seu corpo.	Lateralidade	Atividades em duplas e em pequenos grupos.
Vivenciar e identificar as práticas de hábitos da higiene pessoal e alto	Higiene pessoal e auto cuidado.	Mímicas corporais.

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 53- PDI: Currículo (Projeto de Leitura)



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

cuidado em situações do cotidiano, conhecendo sua importância para a saúde.		
PROJETO DE LEITURA		
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Escutar histórias lidas ou contadas.	Leituras do universo literário realizadas pela professora, (contos de fadas, fábulas, contos de repetição, contos de mistérios, poemas, dentre outros);	☐ Livro coletivo – história criada pelo grupo.

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 54- PDI: Currículo (Projeto de Leitura)

 		PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____
· Compreender textos, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos, lidos pela professora;	Interpretar e relacionar textos de um mesmo tema, porém de gêneros diferentes.	
· Ler e compreender com certa autonomia, textos literários, e outros, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	Leitura de histórias, de poemas, textos diversificados, dentre outros realizados pelos alunos, de maneira silenciosa e/ou em voz alta. Interpretar e relacionar textos de um mesmo tema, porém de gêneros diferentes;	
· Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	Incentivar e explorar a leitura de indícios do texto a ser lido (capa, leitura da imagem, formato do texto, etc),	
· Conhecer ou revisar diferentes gêneros textuais.	Enfatizar os diversos gêneros textuais.	

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 55- PDI: Currículo (Projeto de Leitura)



Prefeitura de
Rio CLARO
AMOR PELA CIDADE

Secretaria
 da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
 EM _____

Valorizar os textos da tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	Ouvir e ler cantigas, parlendas, trava línguas e canções.	
Conhecer e explorar poemas diversos e outros textos diversificados e identificar rimas e sonoridades.	Ler e escutar músicas e poemas, parlendas e cantigas de roda.	
Identificar os aspectos que compõem um livro: capa, título, nome do autor, nome do ilustrador, índice, número de páginas, sinopse, ilustrações	Apresentar para família algum livro que gostou, enfatizando esses aspectos; Conhecer a biografia de alguns autores; Apontar os aspectos que compõem os livros lidos,	

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 56- PDI: Orientações



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

Orientações	Professor(a) de sala regular:	Os conteúdos e objetivos das disciplinas serão adaptados respeitando as dificuldades e potencialidades do aluno, respeitando sua limitação de entendimento e tempo de execução das atividades. Atribuir atividades usando recursos visuais para que as atividades tenham significado para o aluno. Dar comandos sempre de forma clara e antes do início de uma atividade, antecipar o que irá fazer. Tirar fotos das atividades, tanto as direcionadas, quanto as exploratórias. Conforme a necessidade do aluno, buscar auxílio no AEE para que receba orientações para uso de estratégias diferenciadas, adequações nas atividades e confecção de material concreto. Informar sobre os avanços do aluno e novas descobertas.
	Professor (a) de Educação Física:	Propor atividades de jogos, brincadeiras, música, dança, o reconhecimento do próprio corpo e a alimentação saudável com comandos claros e pontuais. Zelar pela segurança do aluno. Fazer uso de imagens para melhor entendimento. Fazer elogios, sempre que tiver oportunidade. AEE: Conforme a necessidade do aluno, vou adaptar os conteúdos propostos para a turma (dificuldades e potencialidades), fazer uso de estratégias diferenciadas e adequações nas atividades.

Secretaria Municipal da Educação

Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188

Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 58- PDI: Orientações e Avaliação

 		PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO EM _____
	Agente Educacional:	Auxiliar os professores nas atividades dando apoio simultâneo para levar o aluno ao entendimento e a efetuar o que se pede de forma tranquila e segura. Auxiliar nas mudanças de rotina dando comandos claros e curtos. Garantir que o aluno permaneça junto aos seus pares durante as atividades, mesmo quando está com recursos diferenciados. Confeccionar material conforme as necessidades do aluno, de acordo com as orientações da professora da sala regular e AEE. Cuidar dos pertences do aluno. Zelar pelo bem-estar do aluno e mantê-lo tranquilo. Aplicar técnicas de manejo do comportamento. Em momentos de grande agitação, cuidar da segurança e garantir seu bem-estar, aplicando técnicas para se regular. Elogiar a cada conquista. Relatar, para o AEE, sobre as dificuldades com o aluno e a descoberta de novos comportamentos, tanto positivos, quanto negativos. Conter o aluno de forma adequada, caso sua segurança esteja em perigo.
	Demais funcionários:	Refeitório: Permitir que o aluno permaneça no refeitório enquanto estiver se alimentando, mesmo quando sua turma já tenha se deslocado para atividade com algum professor.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		Partindo do pressuposto que a avaliação deve ser um processo formativo contínuo, ela deverá ocorrer nas seguintes situações: Observação durante os atendimentos e

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 59- PDI: Assinaturas



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno:	acompanhamento em sala de aula, dos avanços do aluno nas atividades de leitura e escrita propostas pela professora e professora especialista; bem como o desempenho nos jogos educativos e no desenvolver das atividades. O apoio da agente educacional, durante as aulas da professora regular é de grande importância viabilizando a comunicação.
--	--

8 - ASSINATURAS

Professor (a) de AEE	Nome	Assinatura
Professor (a) do Ensino Regular	Nome	Assinatura
Professor (a) de Educação Física:	Nome	Assinatura
Professor (a) de Projeto de leitura:	Nome	Assinatura
Professor (a) de Artes:	Nome	Assinatura
Professor (a) de _____:	Nome	Assinatura
Agente Educacional	Nome	Assinatura

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)

Figura 60- PDI: Assinaturas



Secretaria
da Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO/SP

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM _____

Professor (a) Coordenador (a):	Nome	Assinatura
Professor (a) Coordenador (a):	Nome	Assinatura
Diretor (a)	Nome	Assinatura

Rio Claro, 13 de maio de 2024.

Secretaria Municipal da Educação
 Rua 6 n.º 3265 - Alto do Santana - CEP 13504-188
 Fone: (19) 3522.1950 • Fax (19) 3522.1968 - 3522.1975

Fonte: PDI de aluno com TEA da E.M. “Prof. Luiz Martins Rodrigues Filho” (2024)