



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TAILANA NOGUEIRA PEREIRA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA:
DESAFIOS E PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO MUNICÍPIO DE CANDEIAS DURANTE PANDEMIA**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

TAILANA NOGUEIRA PEREIRA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA:
DESAFIOS E PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO MUNICÍPIO DE CANDEIAS DURANTE PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso – Modalidade Monografia
– apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras do
Campus dos Malês, da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB),
como requisito para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Rita de Cássia Santos Barbosa.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

P496a

Pereira, Tailana Nogueira.

Alfabetização e letramento de crianças com TEA : desafios e perspectiva da educação inclusiva no município de Candeias durante pandemia / Tailana Nogueira Pereira. - 2023.
57 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2023.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Rita de Cássia Santos Barbosa.

1. Alfabetização. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020-2023. 3. Crianças com transtorno do espectro autista - Candeias (BA). 4. Educação inclusiva - Candeias (BA). 5. Letramento.
I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 371.9408142

TAILANA NOGUEIRA PEREIRA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA:
DESAFIOS E PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO MUNICÍPIO DE CANDEIAS DURANTE PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso – Modalidade Monografia – apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 30/01/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Rita de Cássia Santos Barbosa (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Andreia Cardoso Silveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

*Dedico este trabalho a Deus e a Nossa Senhora das
Candeias
A minha mãe Josélia Nogueira, familiares e amigos,
pelo cuidado, amor, carinhos
incondicionais, apoio moral, incentivo, compreensão e
pela ajuda em todos os momentos para alcançar meus
sonhos e a todos aqueles que levantam a bandeira
contra as injustiças sociais e lutam incansavelmente
pela inclusão das pessoas com necessidades especiais
na sociedade, podendo viver de forma mais digna.*

AGRADECIMENTOS

Dizer obrigada, às vezes, não é suficiente para agradecer a tão amável e gentil pessoa que nos momentos das nossas vidas, aqueles mais difíceis, nos estende a mão amiga e nos oferece amparo.

Em primeiro lugar de todo meu coração, agradeço a Deus por me conceder a graça de chegar até aqui com vida e saúde, por meio de forças e livramentos durante minha trajetória acadêmica nessas estradas e na vida como todo.

A Minha mãe Maria Santíssima, por ter intercedido por mim, junto ao seu filho nas minhas horas de aflições e angústias (que foram muitos), pelo colo de mãe, que sempre que a recorria sentia-me acolhida,

Ao meu anjo da guarda que sempre abrigou-me e protegeu-me desde o ventre da minha mãe.

A minha avozinha Edite Conceição, que sempre intercedeu por mim junto a Deus, me aconselha, pelo seu amor, carinho e atenção, e também pelo momento mais difícil que passou (AVC isquêmico), jamais se esqueceu de mim e dos meus objetivos acadêmicos. Mesmo sendo analfabeta, incentivou suas filhas e netos a estudarem (aqueles que ficaram com ela).

A minha mãe Josélia Nogueira, que mesmo não tendo apoio paterno dedicou-se a cuidar dos seus filhos e a estudar em busca de ter e dar a nós uma vida digna. Tudo que sou e estou a me tornar é graças a seus pequenos esforços diários, OBRIGADA!

A minha tia e madrinha Joelma Nogueira que sempre me proporcionou momentos de lazer e isso contribuiu para meu desenvolvimento social e pessoal e por sempre acreditar que seria possível adentrar a esses espaços.

♥ A minha querida e amada irmã, por me apoiar, incentivar e dispor do seu tempo para me acompanhar e buscar nos dias em que tive aula. Você sempre foi incrível! Meu amor infinito!

Aos professores da UNILAB, especialmente Ana Rita de Cássia Santos Barbosa não tenho nem palavras para agradecer, a experiência de aprender com vocês foi única e me proporcionou saber quem sou enquanto mulher afro-indígena na sociedade e os desafios e situações que eu e outras pessoas poderão enfrentar.

Aos meus familiares e amigos que sempre estiveram próximos e incentivando a continuar, meu muito obrigada, cada palavra de incentivo foram cruciais nesse processo, vocês foram peças chaves, em especial minha parceira de festa Williane e meu amigo Rafael Sena, que hoje não se encontra entre nós, mas desde o início me apoiava e tirava vários sorrisos.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as
pessoas. Pessoas transformam o mundo”
(Paulo Freire, 1979, p. 84).

RESUMO

O presente trabalho de Monografia tem como foco analisar como se deu o processo de alfabetização e letramento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no município de Candeias/BA, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, que envolveu 4 profissionais da educação de duas escolas, uma sendo de seguimento da educação infantil e outra de anos iniciais do ensino fundamental. Visando, compreender quais foram os desafios que foram enfrentados por elas no período de ensino remoto e em sua retomada ao ensino presencial. Foi utilizada como instrumento a entrevista semiestruturada para coleta de dados. Com a análise dos dados coletados, observou-se que é necessário do apoio da família, acompanhamento com equipe multidisciplinar e das profissionais da educação no ambiente escolar. Entretanto os profissionais da educação devem estar dispostos a fazer com que a aprendizagem aconteça, e isso se torna um grande desafio, pois essas profissionais devem estar sempre buscando novas estratégias para o ensino-aprendizagem, levando em conta as individualidades de cada estudante com TEA. Todavia, é notório, nos contextos pesquisados, que não há uma intencionalidade no que se refere à alfabetização e o letramento desses estudantes por parte das professoras, e isso acaba negligenciando o direito do estudante e afetando de forma direta e/ou indireta seu desenvolvimento.

Palavras-chaves: alfabetização; COVID-19, Pandemia de, 2020-2023; crianças com transtorno do espectro autista - Candeias (BA); educação inclusiva - Candeias (BA); letramento.

ABSTRACT

The present monograph work focuses on reflecting on how the process of literacy and literacy of students with Autistic Spectrum Disorder took place in the municipality of Candeias/BA, from the perspective of Inclusive Education. A qualitative research was carried out, which involved 4 education professionals from two schools, one being a follow-up to early childhood education and the other from the early years of elementary school. Aiming to understand what were the challenges that were faced by them in the remote teaching period and in their return to face-to-face teaching. A semi-structured interview was used as an instrument for data collection. With the analysis of the collected data, it was observed that it is necessary the support of the family, follow-up with a multidisciplinary team and education professionals in the school environment. However, education professionals must be willing to make learning happen, and this becomes a great challenge, as these professionals must always be looking for new teaching-learning strategies, taking into account the individualities of each student with ASD. However, it is notorious, in the researched contexts, that there is no intentionality regarding the literacy and literacy of these students on the part of the teachers, and this ends up neglecting the student's right and directly and/or indirectly affecting their development.

Keywords: children with autism spectrum disorder - Candeias (BA); COVID-19, Pandemic, 2020-2023; inclusive education - Candeias (BA); literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

TEA - Transtorno do Espectro Autista

BPC - Benefício de Prestação Continuada

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

COVID-19 - Coronavírus

LDB - Lei de diretrizes e bases

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

AEE - Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS	15
3	OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE	19
3.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	23
3.2	ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO: JOGOS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA SE ALFABETIZAR POR MEIO DA BRINCADEIRA	24
3.3	IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA	28
4	METODOLOGIA	32
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	34
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	49
	APÊNDICES	55

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA foi descrito pela primeira vez em 1943 por Leo Kanner. Ele acreditava que se tratava de um distúrbio psicológico atribuído a um descaso dos pais, ou mais especificamente de uma mãe “fria e distante”, o que mais tarde foi percebido como uma interpretação equivocada. Posteriormente, nos anos sessenta, o TEA foi classificado como “esquizofrenia infantil” e a partir dos anos oitenta é definido como um “transtorno global do desenvolvimento” (MAIA, 2011). Na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM - V (American Psychiatric Association, 2014) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Observa-se que, com o passar do tempo, a compreensão sobre o TEA foi recebendo influência de perspectivas de estudo diferentes.

Para Sertié e Oliveira (2017, p.233), o TEA é definido “como sendo um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamento estereotipado”. Pinto et al. (2016), o definem, por sua vez “como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança”.

Segundo Maia et al. (2018) o TEA afeta o processamento de informação pelo cérebro, que acaba afetando a parte da comunicação, interação social dessas crianças, bem como causando interesses extremamente particulares e movimentos repetitivos em alguns casos. Podendo ser detectado na primeira infância, esse diagnóstico precoce pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da criança no processo familiar, escolar, cultural e social.

Em 18 de dezembro de 2007, foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o dia Mundial da Conscientização sobre o Autismo. No Brasil, em 2010, pela primeira vez, a data foi lembrada com iluminações na cor azul, definida do TEA, que puderam ser vistas no Cristo Redentor, no Senado em Brasília e no Rio de Janeiro (Queiroz, 2021).

No que se refere à educação, Barreto (2021) cita que as escolas brasileiras não estão preparadas para receber crianças com TEA, pois para que isso ocorresse seria necessário investimento na estrutura física dos ambientes escolares e formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica, de forma que pudesse contribuir com o sucesso dos estudantes. Para além, ressalta que quando é feito um processo tradicional de alfabetização (por meio da repetição), nem sempre se consegue estimular estes estudantes no processo de ensino-

aprendizagem.

Considerando a importância da perspectiva da Educação Inclusiva, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar os principais desafios relatados por profissionais da educação de duas escolas públicas de ensino regular do Município Candeias – BA para a inclusão, alfabetização e letramento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, no período de pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) com o ensino sendo de maneira remota até a retomada das aulas presenciais. Buscando por meio dos objetivos específicos compreender os desafios e as possibilidades do letramento e da alfabetização dos alunos com (TEA) nas escolas pesquisadas nos contextos presencial e/ou remoto; e identificar as intervenções pedagógicas realizadas pelos educadores para a inclusão dos alunos com TEA. Visto que crianças com TEA possuem direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96, na Lei nº 12.764/2012, na Lei Brasileira de Inclusão - LBI etc.

Tendo como problema de pesquisa: quais foram os principais desafios relatados por profissionais da educação de duas escolas públicas de ensino regular do Município Candeias – BA para a inclusão, alfabetização e letramento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, no período de pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19) com o ensino sendo de maneira remota até a retomada das aulas presenciais?

Esta pesquisa teve dois momentos: no primeiro, foi realizado um estudo bibliográfico, a partir de livros e artigos científicos sobre o Transtorno do Espectro Autista, além de consultas aos documentos de referência, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), entre outros. No segundo momento, foi desenvolvida uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, envolvendo duas escolas públicas, sendo uma de educação infantil e outra de anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que justifica a elaboração deste trabalho é que a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, as práticas de segregação vêm perdendo espaço e com o passar dos anos o número de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular vem crescendo (BATISTA, 2004). Se antes essas crianças só eram atendidas por Escolas Especializadas, há alguns anos as escolas regulares vêm se adaptando para atender a este público. Em 2015 foi instituída a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, que assegura a educação, entre outros direitos. Em seu capítulo IV, do direito à educação, a lei assegura o direito da pessoa com deficiência ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado no decorrer da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No Brasil, a cada ano, o número de crianças com deficiências matriculadas na escola

regular vem aumentando. O Censo de 2017 apontou que em 2013 havia um quantitativo de 48.589 alunos com deficiência inscritos nas escolas regulares (pública e privada). De 2014 a 2017 este número cresceu para 94.274. Contudo, o aumento numérico das matrículas não garante por si só a permanência desses alunos na escola. Apesar dos avanços obtidos, ainda há um quantitativo dessas crianças fora das escolas regulares e do atendimento educacional especializado. Mesmo o TEA não sendo caracterizado como uma deficiência, mas como um transtorno do neurodesenvolvimento, no âmbito da LBI é descrito como “deficiência” apenas para efeito de tutela de direitos, isto é, para a garantia de direitos das pessoas com TEA, a LBI, o engloba, permitindo que eles tenham acesso a programas e políticas públicas de inclusão. Com isso, eles têm direitos constitucionais em todo território brasileiro, válidos, principalmente, no que se diz respeito a educação e ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), também conhecido como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Eles podem gozar de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Ou seja, o modelo de aprendizado deve levar em consideração as características, interesses e necessidades de cada um.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção faz-se uma breve contextualização histórica da proposta da educação inclusiva no Brasil, trazendo aspectos do processo histórico da educação que ocorreram a nível mundial e impactaram no contexto brasileiro e em outros países, enquanto que, a segunda seção apresenta uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento na contemporaneidade, abordando questões relacionadas aos desafios e possibilidades para serem trabalhadas no cotidiano escolar com alunos com TEA, para que se consiga chegar a resultados significativos, por meio da comunicação alternativa, uso de jogos, brincadeiras e material concreto como estratégias de ensino; a seção também reflete sobre o impacto causado pela pandemia da Covid-19 no desempenho escolar desses alunos. Em seguida tem-se a descrição da metodologia utilizada no estudo, seguida da apresentação dos resultados e discussões a partir da perspectiva das profissionais entrevistadas: duas professoras que lecionam atualmente na educação infantil e duas auxiliares de classe nos anos iniciais do ensino fundamental, mas que estão exercendo a função do professor nas adaptações das atividades em sala de aula.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS

Historicamente, o modelo inicial de educação para as pessoas com necessidades educativas especiais utilizadas tanto no Brasil como em outros contextos geográficos, foi o da segregação, pois se acreditava que crianças com deficiências eram ineducáveis. Isso se justificava pela “crença de que a pessoa diferente seria bem mais cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”. (MENDES, 2006, p. 387).

Em algumas partes do mundo a partir do século XIX, os alunos com necessidades educativas especiais foram inseridos nas escolas regulares, porém não havia uma preocupação com a aprendizagem, aprimoramento de suas capacidades e nem mudança na estrutura e no currículo escolar. Conforme Reis (2006, p. 80) “a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem tem de mudar para se adaptar à sua realidade e às suas exigências”. Para ele e outros autores esse período é denominado de integração.

Segundo Romero e Souza (2010, p. 3094) foram no século XX, que se começou a acontecer debates sobre a institucionalização, reconhecendo como desumana a vida na instituição, e como isso vinha afetando a autoestima daqueles que tinham limitações; além disso, não era produtivo para o governo manter essa “massa improdutiva”. Neste mesmo período, os direitos humanos surgem com discussões acerca dos direitos das pessoas com deficiência. A partir de então as escolas são vistas como um espaço de integração, espaços esses que serviam para preparar essas pessoas para a vida em sociedade, dando-lhes autonomia para exercer funções no mercado de trabalho, mas logo surgiram debates sobre as desigualdades entre pessoas ditas normais e deficientes, pois não viam possibilidades de estes exercerem as atividades em sociedades.

Foi, sobretudo, a partir da década de 1990, que surgiram propostas de educação inclusiva, onde havia a preocupação com esses alunos, respeitando as diversidades, limites e estimulando habilidades, considerando a “[...] participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p.303). Assim, a inclusão “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças” (REIS, 2006, p. 80).

A Conferência de Educação para todos, realizada na Tailândia, em 1990, organizada pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD, com a participação de professores de toda

parte, produziu como resultado a Declaração Mundial de Educação para Todos. A partir daí começaram a ocorrer movimentos para a promoção de mudanças na legislação e no atendimento às pessoas com deficiências, principalmente através de documentos normativos (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Logo em seguida, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, na cidade espanhola de Salamanca, resultou num documento importante para a Educação inclusiva no mundo, intitulado “Declaração de Salamanca”, que trata de princípios, políticas e práticas educacionais igualitárias para todos os indivíduos (com deficiência ou sem deficiências): “[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994).

A Declaração de Salamanca, é [...] “tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.” (BRASIL, 1997), sendo assim, deu-se início ao processo de educação inclusiva, no contexto mundial,

em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático. A educação inclusiva a partir de então começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. (MENDES, 2006, p. 395)

Segundo Santos e Santos (2016), alguns países e entidades mundiais foram adotando algumas leis desenvolvidas e modificando essas situações com o passar dos anos. O objetivo da proposta é que as políticas de inclusão atendam a população nas áreas rurais e urbanas, com qualidade e acessibilidade para todos de forma igualitária, fazendo com que haja mudanças significativas nesse processo. Assim, o currículo escolar deve ser adaptado às necessidades educativas especiais das crianças e não as crianças ao projeto pedagógico escolar.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), para que se configurem Necessidades Educativas Especiais, suas carências

devem se relacionar [...] com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.

Fazendo isto para todos que possuam NEE, promove-se uma educação de qualidade, acesso à educação que respeite suas necessidades particulares, facilitando ao estudante uma vida ativa, para que o mesmo seja incluído na sociedade com autonomia e independência.

O termo NEE é utilizado para pessoas com problemas físicos, intelectuais, sensoriais, emocionais, dificuldades no aprendizado, podendo ser do tipo temporário ou permanente. As NEE temporárias são aquelas que demandam pouca mudança curricular escolar, pois ocorrem por um período de tempo determinado, enquanto as NEE permanentes são aquelas cujas mudanças e adaptações físicas e curriculares são necessárias em todo o processo. O Transtorno do Espectro Autista é uma das NEE permanentes, cujo processo de mudança deve adequar-se se às demandas e necessidades do aluno.

A educação de pessoas com NEE no Brasil é assegurada pela Constituição Federal. O Artigo 205 (BRASIL, 1988) trata da educação, sendo esta um direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Já o capítulo III (art.208) enfatiza “a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A LDB também assegura estes direitos, conforme citado no Capítulo V, (art. 59)

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Assim, apesar do que é proposto em toda a legislação, sobretudo no que se refere ao atendimento das NEE, é notório que há inúmeros desafios para serem superados pelos profissionais que atuam na educação, no que se refere às estruturas físicas e suportes didáticos para serem trabalhados com crianças com TEA e isso pode ser notado na pesquisa de Aporta e Lacerda (2018), que ao pesquisar sobre TEA no ensino regular do Ensino Fundamental (anos iniciais) em uma escola brasileira, reflete sobre as dificuldades e desafios enfrentados pela professora de nome fictício Julia, que no início sentiu-se ansiosa para trabalhar com um aluno que tem Transtorno do Espectro Autista, questionando-se como poderia estar trabalhando no seu dia a dia, pois Paulo (nome fictício do aluno) era diferente dos demais.

[...] Fico me questionando. E como fazer? Porque sai fora daquilo que a gente tem da normalidade, daquele ritmo que você entra na sala, você dá o seu conteúdo e a criança aprende. No caso do Paulo, ele requer mais atenção e essa atenção é que me preocupa no sentido de buscar algo que faça sentido pra ele. (Entrevista concedida por Julia). (APORTA E LACERDA, 2018, p.49)

Julia observou que com o aluno que possuísse TEA em sala de aula teria mais trabalho, pois exigiria uma maior atenção, ao contrário da sala de aula em que não houvesse estudantes com NEE.

Em relação aos procedimentos de ensino, a professora também expressou, em seu depoimento, a concepção de um ensino homogêneo, pois considerava que, em uma sala sem alunos com deficiência, sua tarefa seria só ministrar o conteúdo e as crianças aprenderiam. Já com a presença de Paulo seria necessária mais atenção, dado que ele era diferente da maioria. (APORTA E LACERDA, 2018, p.49)

Conforme os autores da pesquisa, muitos questionamentos estereotipados fizeram com que a professora criasse um preconceito sobre aquilo que poderia encontrar, como por exemplo, a dificuldade em passar o conteúdo e a compreensão dele. Mas, na prática Julia percebeu que

[...] durante as atividades desenvolvidas em sala, que o aluno com TEA aprendia, em dissonância com seu conceito inicial, ou seja, de que o aluno com deficiência não aprende. A partir dessa percepção, identificou um funcionamento específico desse aluno e percebeu a necessidade de um ensino mais focado. (APORTA E LACERDA, 2018, p.50)

Percebeu-se assim que cada vez mais havia interação do aluno com TEA com as outras crianças nas atividades em sala, fazendo com que aquilo a princípio pensado fosse se desconstruindo com o passar do tempo, visto que o aluno se desenvolveu não apenas na relação social, como também em seu processo de aprendizagem, conforme o próprio relato da professora pesquisada:

a parte da interação com os amigos, a parte assim social, o Paulo foi se mostrando cada vez mais assim próximo dos amigos, cada vez mais interessado em fazer as aulas práticas. Então, como eu via aquele retorno dele, envolvido na situação, pra mim o Paulo estava compartilhando das mesmas situações e aprendendo. Tinha essa visão. Mas aí que eu comecei a perceber, assim, que ele precisava realmente ser mais focado. (APORTA E LACERDA, 2018, p.50)

Com base nos estudos de Aporta e Lacerda (2018), pode-se perceber que para obter êxito é necessário que o professor conheça o aluno, suas habilidades e dificuldades, permitindo, assim, desenvolver procedimentos específicos. Isso facilita a aprendizagem do mesmo, permitindo melhor convívio social, tornando - o aprendiz, numa escola comum regular.

Segundo Shibukawa (2020) mesmo com os avanços nas políticas inclusivas brasileira ainda é perceptível que os profissionais atuantes em sala de aula ainda utilizam metodologias tradicionais para a alfabetização e letramento das crianças com TEA, isso faz com que as práticas de ensino sejam pensadas como algo homogêneo, considerando equivocadamente que

todos aprendem da mesma forma. Nesse sentido, estimular práticas competitivas ou individualistas proporcionam exclusão escolar e não desenvolvem competências necessárias para enfrentamento das demandas cotidianas escolares. Para ela, a alfabetização e o letramento do TEA nos Anos Iniciais é um “complexo desafio”, pois de maneira geral no Brasil, já há um grande déficit na aprendizagem da leitura dos estudantes da rede pública regular, que fez com que as agências governamentais e de pesquisas desenvolvessem cursos de formação continuada e capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de aprimorar os materiais didáticos para alfabetização.

Quando se faz um recorte para os alunos com deficiências, em especial com diagnóstico de TEA, o índice tem sido considerado crítico em todas as pesquisas já realizadas e publicadas, em consonância com outros autores (GOMES; MENDES, 2010; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; MORAIS, 2012). Ela descreve que as estratégias que vem sendo adotadas pelos professores estão produzindo poucos efeitos na aprendizagem desses estudantes, principalmente no que se refere à leitura e escrita.

Ramos (2014) descreve que muitos desses docentes se sentem despreparados para ensinar esse público, pelo motivo de que as práticas de inclusão escolar em sua maioria são negligenciadas pelo docente, por falta de planejamento para elaboração e aplicação de atividades, também pela dificuldade em criar relações com os discentes e o não conhecimento dos aspectos que são relacionados ao TEA, já que cada criança tem suas particularidades.

3 OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

A discussão sobre o letramento se deu pelo mundo atingindo países desenvolvidos no século XX, no Brasil também ocorreu neste século, especificamente nos anos de 1980, no qual por meio do Censo possibilitou a ressignificação do conceito de alfabetização,

Essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a quarta do ensino fundamental), o que traz, implícita, a ideia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja: a definição de índices de alfabetismo funcional utilizando-se, como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização. (SOARES, 2003, p.10-11)

O letramento nada mais é que as práticas sociais nas quais está inserida a leitura, a escrita ou até mesmo a oralidade, ou seja, aquelas que conseguem atender as demandas sociais de um determinado contexto. É possível encontrar pessoas alfabetizadas e não letradas como também letradas e analfabetas, tanto em adultos como nas crianças. Magda Soares (2000) exemplifica como acontece o letramento nas crianças, e como mesmo não sendo ainda alfabetizadas, podem ser de certa forma “letrada”, por viverem num ambiente onde há contato com a leitura de livros, tendo participação como ouvintes de histórias lidas por alguém que tem conhecimento e domínio da leitura e escrita, por exemplo. Ao ver essas práticas a criança tende a reproduzi-las, cultivando e exercendo práticas de leitura e escrita; elas tomam o livro, fingem a leitura e a escrita no papel com rabiscos. Essa criança ainda não aprendeu a ler e escrever, mas de certa forma já há certo nível de letramento. Do mesmo modo, pode-se afirmar que há pessoas que são alfabetizadas (aprenderam a ler e escrever), mas não cultivam a prática da leitura e da escrita, isto é, não leem livros, jornais, revistas, entre outros; e quando o fazem não conseguem interpretá-los, ou seja, não conseguem perceber a mensagem/conteúdo que está sendo passado.

Para Soares (2020, p.27) A alfabetização e o letramento são coisas extremantes diferentes e indissociáveis, se diferenciando nas habilidades cognitivas que as envolvem, implicam também formas diferentes de aprendizagem, sendo processos interdependentes e que devem ser estimulados de modo simultâneo. Ela utiliza o termo “alfaletrar” para ilustrar essa necessidade, tendo como foco o trabalho com textos reais e de diferentes gêneros textuais, para criar perante os estudantes o gosto pela leitura e pela produção textual.

Em relação à alfabetização, Soares e Batista (2005, p. 24) a define da seguinte forma:

Caracteriza o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Os conhecimentos e procedimentos referem-se à escrita alfabética- ortográfica, sendo um sistema de representação, da sua simbologia (escrito) e o que representa. E as capacidades motoras e cognitivas são as habilidades de leitura e escrita com seguimento na direção correta (dá esquerda para direita), instrumentos de escritas (lápiz, canetas, dentre outros), aprendizagem de caligrafia e postura corporal na leitura e escrita. Sobre o processo da escrita eles apontam que

- 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
- 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.
- 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
- 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.
- 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores. (SOARES; BATISTA, 2015, p. 35)

Essa concepção está ligada a psicogênese da linguagem escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro (1985), sob a influência da teoria construtivista de Jean Piaget. O início desse processo de aprendizagem decorre de um entendimento da criança quando consegue distinguir a escrita do desenho. Ela passa a perceber que as letras e números servem para fazer escrita e leitura, a partir de então, começa a estabelecer critérios de natureza gráfica na definição do que é suscetível de ser lido e de ser escrito. Essa percepção se dá por meio de dois princípios básicos. No primeiro tem que haver uma quantidade suficiente de letras para que a palavra possa ser lida; e no segundo tem que haver uma variedade interna de letras tendo caracteres diferentes, pois quando estes se repetem não é passível realizar uma leitura (ex.BBBB). A escrita da língua portuguesa brasileira tem sua natureza na fonografia, representando aspectos sonoros da linguagem; com o passar do tempo a criança passa a perceber que a escrita tem a natureza fonográfica e não ideográfica, isto é, a criança a princípio cria a ideia de que as unidades sonoras (sílabas) poderiam ser representadas por uma única letra ou caractere e estariam representando aquela sílaba. Quando não se há conhecimento das relações entre grafemas e fonemas essa representação silábica é apenas quantitativa, por exemplo, a palavra cidade pode ser representada por quaisquer letras desde que sejam três (ex: AUO); já a criança que tem algum conhecimento dessas relações, passa a representá-las (ex: IAE). Com base nisto Soares e Batista (2015) define a alfabetização como um sistema de representação da linguagem humana, que tem como finalidade a representação inicial dos sons da fala, que com o passar do tempo se distancia da fala por meio da ortografia.

Para Soares e Batista (2015) O letramento é o conceito ampliado de alfabetização, pois a alfabetização é definida em dicionários como o processo de escrita das primeiras letras e domínio de algumas habilidades básicas da leitura e escrita. Elas conceituam o letramento como

“conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas social e necessário para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. (SOARES: BATISTA, 2015, p.47).

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Com relação à alfabetização e ao letramento de uma criança com TEA, Queiroz (2021) relata que há certa inquietação por parte da escola e da família. Esse processo envolve várias etapas distintas e exige paciência, pois quando se trata do TEA, tem que se levar em conta suas particularidades, e para que as práticas pedagógicas consigam ser efetivadas com sucesso é necessário que se realize uma avaliação diagnóstica desse estudante. A partir daí, o professor consegue conhecer as habilidades que os alunos possuem e os conhecimentos e saberes que deverão ser trabalhadas para que possa iniciar a ação do processo/sistema de alfabetização e letramento, como também a inclusão deles no que se refere às relações pessoais e sociais naquele espaço. A avaliação diagnóstica não deve ser aplicada apenas aos estudantes com TEA, é de grande importância que envolva todos os estudantes da unidade escolar, contemplando conteúdos específicos daquela idade/série a fim de avaliar os conhecimentos e habilidades que os alunos já possuem e buscar novas estratégias para assim conseguir atingir os objetivos educacionais.

O processo da avaliação diagnóstica para o TEA se dá por meio da observação, além do diálogo com a família acerca das experiências e conhecimentos prévios da criança. A partir deste momento, busca-se trabalhar as habilidades e conhecimentos que a criança já possui, e por intermédio das observações e da avaliação processual, o que possibilita ao educador avançar e criar estratégias para desenvolver novas habilidades. Vale ressaltar que os avanços dessas habilidades podem não corresponder ao esperado em comparação aos demais estudantes que possuem desenvolvimento típico. Outra coisa que devemos dar ênfase é a questão da comunicação e da linguagem: dois elementos que são fundamentais no processo da alfabetização e do letramento. Para os estudantes com TEA há o comprometimento dessas áreas, deste modo, surgem às primeiras dificuldades encontradas pelos educadores.

Serra (2018) aponta que na primeira infância já se pode notar alguns comportamentos atípicos de uma criança com TEA, tornando possível o diagnóstico precoce e a busca por tratamentos adequados. Para iniciar o processo de alfabetização e letramento é necessário ter suporte multidisciplinar, por meio de análise minuciosa e precisa, propiciando intervenção com

atividades apropriadas que sejam capazes de atender às necessidades do estudante com TEA. O diagnóstico e o acompanhamento às vezes têm potencial de desenvolver os precursores da linguagem, e isso pode facilitar na aquisição da linguagem com a criança/estudante com TEA. O processo de linguagem é de fundamental importância para a comunicação entre os seres humanos desde o princípio. A comunicação pode ser de forma oral, escrita e/ou gesticulada, ela permite a troca de informações de um indivíduo para o outro, essa troca de informações deve ser de maneira clara e objetiva, permitindo que o outro consiga compreender a mensagem. Para que se consiga incluir, alfabetizar e letrar uma criança com TEA é necessário desenvolver esse tipo de relação entre ela e o outro, já que em alguns casos as falas de uma pessoa com TEA não têm a finalidade de comunicação.

Para as pessoas com TEA é essencial usar funções específicas que contribuam para o melhor desenvolvimento da realização das atividades cotidianas. Ler de forma pausada e enfática, possibilitando à criança identificar os fonemas (sons) das palavras, ler de forma que a criança consiga fazer a leitura labial, pedir que a criança repita a palavra que foi falada, sempre se certificando se a criança está conseguindo acompanhar o processo.

Queiroz (2021) descreve que as pesquisas científicas têm demonstrado que o método fônico tem sido o mais utilizado na alfabetização do TEA, permitindo o alcance do objetivo por parte dos docentes, pois permite o aumento na atividade cerebral na área da leitura, visual e linguagem. Esses métodos são concebidos como tradicionais, com foco no aspecto fônico, o qual inicia com os grafemas e fonemas das vogais, seguido das consoantes. A partir de então passa para as sílabas e palavras, ou seja, a criança passa a perceber que as letras associadas formam sílabas e palavras.

Contudo, Moraes (2019) rebate a utilização do método fônico como “único caminho”, pois isto reduz as habilidades de consciência fonológica à certas habilidades de consciência fonêmica e acaba se tornando “tortura”, uma vez que seus estudos apontam a não necessidade de isolar fonemas para se alfabetizar e que essas práticas de repetição e isolamento acabam causando desinteresse por parte dos estudantes. Além disso, tal concepção termina destruindo as oportunidades de letramento, submetendo aos estudantes um amontoado de palavras e textos sem sentido da realidade. Ao invés disso, é preciso alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Embora não tenha trabalhado especificamente com crianças com TEA, suas pesquisas apontam a possibilidade de alfabetização e letramento por meio de outras metodologias e estratégias menos “massacrantes”, com ludicidade, proporcionando um ensino-aprendizagem mais prazeroso. Os jogos metalinguísticos são uma das possibilidades sugeridas.

Capellini et al (2016), por sua vez, observou e entrevistou uma professora que possuía

um aluno com TEA, numa escola pública regular que fica localizada no interior paulista. Tinha como objetivo investigar e relatar como se desencadeou o processo de alfabetização e letramento de um aluno com TEA, por meio de uma interventiva. Para que se conseguisse chegar ao resultado esperado propôs atividades utilizando contação de histórias e álbum de fotografias. Como resultado descreveu que

pode-se dizer que o processo de alfabetização e letramento ocorreu, de modo que a linguagem escrita fora utilizada com vistas a um alcance social, pois à medida que o aluno aprendia os nomes dos demais colegas da sala, favorecia a criação de vínculos, aumentando seu círculo de amizades. Para ele, o processo de alfabetização e letramento mostrou-se essencial para que a interação social com os demais alunos da sala fosse potencializada. (CAPELLINI et al, 2016, p. 93)

A intervenção foi realizada em dois bimestres e nesse curto tempo foi observado que o aluno com TEA teve avanços significativos que puderam ser vistos em seu comportamento em sala de aula com os outros colegas e na aprendizagem. Ele passou a distinguir letras de números, ler e escrever palavras simples e complexas. Esse desempenho acabou surpreendendo a professora, e os colegas de sala também passaram a incluí-lo em algumas atividades, algo que antes não ocorria. Observa-se assim a importância de desenvolver práticas inovadoras que consigam atingir não só os estudantes com TEA, como todos, de modo que eles possam interagir entre si e fazer com que a aprendizagem realmente aconteça, quebrando paradigmas.

3.2 ESTRATÉGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO: JOGOS COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA SE ALFABETIZAR POR MEIO DA BRINCADEIRA

No cotidiano escolar, os jogos já são utilizados para o aprimoramento de várias áreas (motora, cognitiva etc.) do ciclo de uma criança por meio da ludicidade. Quando são utilizados para a alfabetização e o letramento dos estudantes se torna um importante recurso para auxiliar o processo, principalmente no que se refere à escrita. Esses jogos podem também ser por meio de recursos tecnológicos, dando suporte aos professores e estudante com TEA.

Para Leal, Albuquerque e Leite (2005) é necessário buscar estratégias metodológicas diversificadas que consigam atender aos alunos nos seus diferentes graus de conhecimento sobre a escrita, que os mobilizem e/ou explicitem diferentes princípios do sistema alfabético, dessa forma, os jogos se tornam um poderoso recurso/ferramenta didática.

Kishimoto (2003) explica que os jogos têm sentido as práticas culturais, ou seja, o valor que cada sociedade lhes atribui, e a depender do contexto, eles podem assumir diferentes

significações. Como o arco e a flecha, na atualidade aparecem como brinquedos, todavia no passado, em certas culturas indígenas, principalmente no território brasileiro, eram instrumentos utilizados para caça e pesca. Assim ocorreu com os jogos, o que antes era visto como “banal”, “sem sentido” e “não-séria”, a partir do século XVIII, passou a tomar outras dimensões, aparecendo como recurso destinado à educação de crianças.

Os jogos podem ser: jogos de enredo, que podem ser utilizados para “simular situações diversas, promovendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social” (BOMTEMPO, 2003, p. 58); jogos tradicionais infantis são os que fazem parte da cultura de um povo e são passados de geração para geração, expressando sua espiritualidade (CASCUDO, 1984); jogos de construção são aqueles que proporcionam o desenvolvimento de noções de equilíbrio, de formas, de espaço e outras habilidades, possibilitando ao indivíduo se expressar e socializar as práticas culturais da humanidade e inserção no mundo. Por meio delas, podem construir suas próprias regras e/ou atribuir regras de convivência social existentes, através da ludicidade levando-os ao imaginário. Essas práticas podem ser utilizadas pelo professor para facilitar nas atividades cotidianas (CHAUNCEY, 1979); jogos de regras: nesse jogo, as regras orientam a brincadeira e se trabalha o desenvolvimento moral e social e as crianças aprendem que para se fazer parte da sociedade, exige-se que sigamos algumas regras já existentes. Durkheim em suas obras cita como fato social, podendo ser mutáveis se estiverem em comum acordo com os participantes (LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005). Tem-se como exemplos as corridas, jogos com bolas, cartas, xadrez etc. Sem a regra seria inútil (PIAGET apud RAU, 2007).

De acordo com Kishimoto (2003) o jogo utilizado para a promoção da educação ou como estratégia de ensino dos conteúdos partiu da preocupação de alguns educadores e filósofos como Froebel, Erasmo, Quintiliano, dentre outros, para que houvesse um ensino realizado de forma lúdica e inovadora, que pudesse promover satisfação aos estudantes. Os brinquedos educativos começam a surgir a partir do século XVII, entretanto só começa a ser entendido como recurso educativo, com a expansão da educação infantil. Desde então, os brinquedos passam a ser visto como material que

ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (KISHIMOTO, 2003, p. 36)

Kishimoto (2003) relata que na unidade escolar, esses brinquedos são utilizados no sentido restrito, quando as ações visam à obtenção ou avaliação dos conteúdos e habilidades intelectuais específicas e no sentido amplo, quando visa o desenvolvimento geral da(s) criança(s). Assim, os jogos, brinquedos e brincadeiras são um dos principais aliados das práticas de ensino de forma lúdica e didática, porém não podem ser utilizadas unicamente como estratégias didáticas, pois, não é garantido o domínio dos conhecimentos, habilidades e atitudes que buscamos. Em concordância com o que foi dito por Kishimoto (2003), Mrech (2003, p. 128) descreve que “brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. Sendo assim, é preciso em alguns momentos a sistematização dos conceitos.

Conforme é descrito por Leal, Albuquerque e Leite (2005) os jogos, brincadeiras e os brinquedos já se fazem presentes na vida infantil em outros ambientes fora dos muros escolares e podem ser notadas nas brincadeiras de adivinhações, nas cantigas e músicas infantis, nos poemas, parlendas etc. e em sua maioria são empregadas de modo lúdico e agradável, sendo uma forma de brincar com a linguagem. Essas brincadeiras variam das práticas sociais e culturais de cada indivíduo. Especificamente na alfabetização e letramento, os jogos podem estar atrelados a linguagem. Em sala de aula, os educadores devem atentar-se ao nível de aprendizagem que cada jogo promoverá aos estudantes de maneira singular ou coletiva, para isso é necessário que também ocorra o diagnóstico dos alunos, levando assim, jogos que consigam atender a essas necessidades, para obtenção de resultados significativos. Na aplicação dos jogos, é fundamental que os professores e auxiliares sejam mediadores, pois, eles dinamizam o processo de trabalho em grupo, mediando conflitos sobre a noção de vitória e derrota e gradualmente acodem na construção da noção de regras.

Em concordância com as autoras acima, Artur Gomes de Moraes, ao ser entrevistado por Silvério et al. (2022), ressalta a importância dos jogos e brincadeiras que estimulam a consciência fonológica, através dos textos e cantigas da tradição oral, tanto na Educação Infantil, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser adaptados para o ensino de jovens e adultos. Para ele, a utilização dos jogos em sala de aula pode surtir mais efeitos do que outras práticas de ensino já existentes, como o método fônico e podem ser utilizados no processo de alfabetização, letramento e ensino da ortografia.

Ao levar em conta os princípios do Sistema de Escrita Alfabético, os jogos podem se subdividir em: jogos de análise fonológica, são aqueles que têm o objetivo de estimular a

consciência fonológica, a exemplos: “batalha de palavras, bingo de sons iniciais, bingo de rimas, construindo a torre” (BEZERRA, 2008, p.85-102); os jogos que auxiliam na reflexão dos princípios alfabéticos: esses jogos ajudam os estudantes a fazer associações grafofônicas, neles os alunos já devem ser silábico-alfabético ou alfabéticos permitindo que eles tenham melhor compreensão do sistema alfabético. Tem-se como exemplos os jogos “mais uma, troca letras, bingo da letra inicial, palavra dentro de palavra” (BRASIL, 2020); e por fim os jogos que colaboram na sistematização de correspondências grafofônicas, esses jogos ajudam no desenvolvimento da fluência na leitura, pois, saber escrever não significa que o estudante tenha domínio da leitura e compreensão de textos e há uma série de fatores podem influenciar (LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005). A exemplo temos o jogo “Quem escreve sou eu”, que tem como um dos seus objetivos “consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo todas as letras e suas correspondências sonoras” (BRASIL, 2020, p. 12).

A tecnologia se fez bastante presente no período da pandemia da Covid-19 e as estratégias dos jogos didáticos tiveram que se reinventar e/ou remodelar, nessa nova conjuntura, principalmente com as crianças com TEA. Moraes (2021) cita, para que se ocorra à apropriação do sistema alfabético e outras aprendizagens da linguagem no período pandêmico buscam-se mediante os jogos digitais o auxílio nesse processo, com investimentos em desenvolvimento e o consumo de *software*. Esses aplicativos combinam o lúdico com o didático, num processo de gamificação das experiências de aprendizagem. A gamificação tem a finalidade de utilizar a tecnologia dos games, para efetivação da aprendizagem nas práticas escolares comuns por intermédio de desafios, prazer e entretenimento.

Alguns aplicativos que são voltados para o público infantil apresentam seus objetivos e características na descrição da plataforma das lojas virtuais, gratuitas ou não. Essas informações servem para que o público adulto consiga identificar os saberes que o público infantil poderá estar alcançando, geralmente contém os objetivos pedagógicos, eficiência e o controle dos adultos. Em seu artigo de revisão sistemática de literatura¹, Lourdes Batista (2021) apresenta aplicativos e sites gratuitos que podem ser acessados por pais e educadores para facilitar o processo de aprendizagem das crianças com TEA, sugerindo alguns deles para a área da alfabetização.

¹<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2377>

3.3 IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

O mundo passou por um processo de pandemia da Covid-19, o qual resultou o óbito de várias pessoas de diferentes idades e nacionalidades. Para amenizar e combater a situação vivenciada foi instruído pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que as pessoas ficassem em isolamento e se houvesse a necessidade de sair de suas residências era obrigatório o uso de máscaras, álcool e/ ou a higienização das mãos com água e sabão, dentre outros cuidados. Ocorreu também a suspensão de atividades consideradas não essenciais. No contexto educacional houve mudanças do ensino presencial para o remoto. Essa medida foi adotada pelo Ministério da Educação no mês de março de 2020, todavia não aconteceu de maneira imediata. A maioria das escolas não funcionou e o que ocorreu na maioria dos casos foi a entrega das atividades em formato de bloco, contendo várias atividades de diferentes disciplinas. Este momento gerou novas crises sociais, afetando de forma direta ou indireta o psicológico, a educação, a economia e outros aspectos da vida humana (ALVES, 2020).

A COVID-19 teve seu primeiro caso datado em novembro de 2019 na China. No Brasil o primeiro caso constatado e anunciado pelo governo foi em fevereiro de 2020, sendo o segundo país que até o momento obteve elevado índice de vítimas pela doença.

Coronavírus é um vírus zoonótico, um RNA vírus da ordem Nidovirales, da família Coronaviridae⁽¹⁾. Esta é uma família de vírus que causam infecções respiratórias, os quais foram isolados pela primeira vez em 1937 e descritos como tal em 1965, em decorrência do seu perfil na microscopia parecendo uma coroa⁽²⁾. Os tipos de coronavírus conhecidos até o momento são: alfa coronavírus HCoV-229E e alfa coronavírus HCoV-NL63, beta coronavírus HCoV-OC43 e beta coronavírus HCoV-HKU1, SARS-CoV (causador da síndrome respiratória aguda grave ou SARS), MERS-CoV (causador da síndrome respiratória do Oriente Médio ou MERS) e SARS-CoV-2, um novo coronavírus descrito no final de 2019 após casos registrados na China. Este provoca a doença chamada de COVID-19. (LIMA, 2020, p. 5)

Com esse novo cenário, algumas escolas e os pais desenvolveram estratégias para que houvesse alguma forma de ensino/aprendizagem dos estudantes. Neste momento, tornou-se fundamental a participação dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento dos estudantes para a aquisição dos conteúdos e realização das atividades propostas pela escola. Ferreira (2020) descreve que a participação efetiva dos pais no ensino remoto deve ser vista de maneira positiva, pois as atividades de modo remoto fizeram com que os pais participassem mais da vida escolar dos estudantes, uma vez que a correria do dia a dia não facilitava a participação do(s) mesmo(s).

Os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, ao se colocarem no lugar do professor, com

a responsabilidade de ensinar no ambiente familiar, acabaram desenvolvendo um olhar mais apurado e de investigação de como o professor é capaz de ensinar várias crianças ao mesmo tempo. Os desafios de ensinar em casa foram muitos e isso pode ter gerado empatia por partes dos familiares e estabelecido outra perspectiva de não apenas atribuir a responsabilidade a esses profissionais e espaços.

O envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem pode fortalecer os vínculos e isso acaba favorecendo e beneficiando o desenvolvimento da criança no seu mais amplo sentido. No que tange a participação dos alunos nas aulas tendo os pais/responsáveis como agentes pedagógicos, como foi algo repentino observou-se que eles tiveram que aprender a ensinar fazer o acompanhamento da evolução da aprendizagem e tiveram que aprender e/ou se adequar para fazer acontecer (ARRUDA; LIMA, 2013). É de extrema relevância compreender a heterogeneidade, e levar em conta que nem todos possuíam e possuem acesso à internet, tecnologias e isso se eleva ainda mais quando se trata da realidade rural. Ou seja, a capacidade de compreensão e a possibilidade de se utilizar efetivamente todas as potencialidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação são bastante diferenciadas na população brasileira, dado o alto grau de desigualdade na educação formal das pessoas (MATOS; CHAGAS, 2008)

Como pode ser observada na pesquisa de Matos e Chagas, assim como em outras pesquisas, tal questão é algo que já vem sendo debatido ao longo do tempo e nesse momento tornou-se peça fundamental. No que se refere à atuação dos professores Hodges (2020, p. 64) relata que

O trabalho educacional remoto é um trabalho que requer paciência e ao mesmo tempo criatividade, pois, apesar de ser aplicada a distância, deveria preconizar a transmissão em tempo real das aulas, promovendo constante contato entre educador e estudante. A educação remota refere-se à distância espacial e o que está sendo feito atualmente é um ensino remoto de emergência, que deve ser considerado uma solução temporária para um problema imediato.

Nos anos de 2020 e 2021 as aulas foram realizadas de modo remoto (síncrona e/ou assíncrona) tendo sua retomada de forma presencial, gradualmente, a partir de 2021, após a maior parte de a população estar vacinada. A retomada das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas foi viabilizada a partir do estabelecimento de um protocolo de biossegurança. Esse protocolo requer medidas de distanciamento social e cuidados coletivos e individuais. No município de Candeias no estado da Bahia, a prefeitura municipal por meio do Decreto n° 003/2022, publicada em 11 de Janeiro de 2022, dispõe a liberação da retomada das

aulas presenciais da rede municipal e privada seguindo as seguintes determinações,

Art. 1º Fica autorizada a retomada das aulas presenciais na totalidade de alunos matriculados em sala de aula, no âmbito da rede pública e particular de ensino, a partir do dia 07 de fevereiro de 2022.

§ 1º No que refere às instituições públicas municipais de ensino, o retorno se dará em todos os níveis a partir das turmas matriculadas na Educação Infantil - Creche.

§ 2º A dispensa do estudante das aulas presenciais dar-se-á somente mediante apresentação de laudo médico que comprove comorbidade.

§ 3º Caso o aluno e/ou família do aluno apresente sinais e/ou sintomas de Síndrome Gripal (SG) compatíveis com a COVID-19; estiver em quarentena por exposição ou aguardando os resultados do teste da COVID-19, o mesmo não deve ir à escola ou participar de atividades extracurriculares e esportivas, sendo recomendada sua avaliação por um médico para diagnóstico e encaminhamentos. Nestes casos, a instituição de ensino deve ser comunicada a respeito destas ausências.

Art. 2º Compete a todas as instituições de ensino públicas ou privadas, o cumprimento das seguintes determinações:

I - adotar medidas de higiene e biossegurança, definidos pelos órgãos de saúde pública, tais como:

a) exigência de uso de máscaras pelos alunos bem como pelos funcionários e/ou servidores que laboram nas unidades de Educação em todos os ambientes escolares;

b) oferta de produtos para higienização das mãos, como água, sabão líquido e álcool em gel 70%;

Art. 3º A adoção e o cumprimento das medidas de prevenção e controle para COVID-19 são de responsabilidade das Instituições de Ensino, alunos, pais, colaboradores e todos aqueles que as frequentarem.

Art. 4º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário. (CANDEIAS, 2022)

Para que as aulas fossem liberadas, foi levada em conta a redução do número de óbitos causada pela COVID-19; a vacinação em larga escala dos munícipes e aumento dos imunizantes; a importância da educação para formação do indivíduo, além da cartilha disponibilizada pelo governo com as medidas que os estabelecimentos de ensino teriam que seguir para evitar a transmissão da mesma (CANDEIAS, 2022).

No período de pandemia, o processo de alfabetização e letramento dos estudantes da rede pública de ensino regular de Candeias nos anos de 2020 a 2021 se deu de maneira remota, retornando suas atividades presenciais no ano de 2022, seguindo o protocolo de biossegurança, após a diminuição das mortes causadas pelo Coronavírus-19 e vacinação de grande parte da população. Neste momento os estudantes, pais e professores tiveram que se remodelar e buscar estratégias para efetivação do ensino e aprendizagem.

No caso das crianças com TEA, o cenário foi ainda mais desafiador, pois eles criam um mundo somente para si. “É aquele indivíduo que vive o seu próprio mundo, é aquele que cria para si uma forma particular de viver e aprender” (SILVA; SANTOS; RODRIGUES, 2022, p.53).

No contexto da pandemia, o ensino remoto foi uma alternativa necessária para que não ocorressem maiores prejuízos na educação (ensino-aprendizagem), entretanto trouxe vários obstáculos para os alunos no geral. Em vista disso, os estudantes com TEA e suas famílias, tiveram que lidar com desafios extras, a começar com o isolamento social, que os afastou do ambiente escolar e gerou mudanças em sua rotina. Sabe-se que a rotina é algo fundamental e imprescindível para a pessoa com TEA e a limitação somente ao espaço familiar poderia gerar uma série de conflitos na readaptação dos mesmos (SILVA; SANTOS; RODRIGUES, 2022).

Sobre essa realidade ainda bem recente, alguns estudos têm apontado muitos desafios, mas também possibilidades. Konda (2020, p 7) esboça alguns impasses em relação ao ensino remoto com o (TEA)

1. O não reconhecimento do lar como espaço de aulas e tarefas. A rigidez mental cria padrões inflexíveis: para muitos, a quebra da rotina habitual não faz da casa um lugar compatível com essas atividades;
2. O material disponibilizado pode não ser adequado para seu perfil. Nas aulas presenciais, muitos autistas recebem material adaptado às suas características, o que é impraticável na modalidade online;
3. A linguagem e os recursos oferecidos na tela são geralmente elaborados para alunos típicos, sem déficits significativos de comunicação;
4. A falta de suporte individualizado prejudica aqueles que necessitam da atenção;
5. A ansiedade: crianças autistas não estão apenas sem aula; estão sem terapias e, em muitos casos, privados de atividades de lazer que desfrutavam antes do isolamento social. Sentem falta das pessoas com quem conviviam antes;
6. Não se reconhece a qualidade simbólico-emocional dos vínculos, da presencialidade para um mundo virtual

Outros pontos que foram destacados por Chiapin (2018) é eles não verem o aparelho móvel (*smartphones, tablet, computador, notebook*) como ferramentas de ensino e nem de aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, além de não ver em seus familiares como professores, em especial, a mãe e o pai. Uma das possibilidades que poderiam e podem ter até hoje é a utilização das tecnologias na aprendizagem dos estudantes com TEA. A utilização desse recurso traz vários benefícios que

Favorecem o processo de alfabetização; Estimulam a fala; Despertam a atenção e a concentração; Motivam à participação e a integração social; Fornecem suporte para a realização de tarefas diárias; Promovem o entendimento do funcionamento do ambiente ao redor; Propiciam a expressão de emoções.(SILVA; SANTOS;

RODRIGUES, 2022, p. 110)

Diante do exposto, podemos citar que os recursos tecnológicos podem auxiliar o processo de alfabetização não só no ensino remoto, mas poderia ser pensada sua utilização com os alunos com TEA no cotidiano do ambiente escolar.

Analisando esse cenário no contexto do município de Candeias/BA, buscou-se compreender as principais dificuldades relatadas por educadores de duas escolas públicas para a efetivação da alfabetização e letramento do estudante com TEA no período de pandemia. A relevância deste trabalho se dá em tornar alcançáveis essas informações para que outros educadores e pesquisadores possam ter acesso, além de contribuir para minha formação enquanto docente, já que o número de crianças com TEA é crescente e estão ocupando, por direito, os espaços de ensino regular.

O presente trabalho visa contribuir e servir de material que norteie outros pesquisadores, pais/responsáveis e educadores no que se refere ao processo de inclusão, alfabetização e letramento dos estudantes com TEA, possibilitando uma reflexão sobre como poderão estar lidando no cotidiano escolar e familiar para que estes estudantes tenham um ensino/aprendizagem significativo, de modo a atingir objetivos educacionais tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já que a alfabetização e o letramento consistem em um processo contínuo e indissociável, que perpassa por várias etapas da educação básica.

4 METODOLOGIA

A pesquisa que se realizou através deste trabalho foi de caráter qualitativo. Foram utilizados, enquanto procedimentos para a pesquisa, a coleta de material bibliográfico e a pesquisa de campo. A coleta de material bibliográfico sobre o tema ocorreu por meio de livros e artigos científicos, além de consultas aos documentos de referência, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Lei de inclusão, entre outros.

Conforme Gil (1999) a pesquisa bibliográfica serve de material secundário, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses, monografias etc. Já a pesquisa de campo tem como objetivo fazer com que o pesquisador entre em contato direto com aquilo que foi descrito acerca de determinado assunto.

Desta forma, a pesquisa de campo proposta no presente trabalho trouxe a possibilidade de realizar observações do objeto de estudo em sua realidade.

Segundo Gonsalves (2001, p.67 apud Piana, 2009, p.169),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

No âmbito da pesquisa de campo foram escolhidas duas escolas públicas, no Município de Candeias - BA, que possuem alunos com TEA matriculados e com frequência regular entre os anos de 2020 e 2022. Foi utilizada como instrumento para a coleta de dados a aplicação de uma entrevista semiestruturada envolvendo profissionais da educação em duas escolas públicas diferentes, sendo uma de Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

São considerados profissionais da educação: professores, auxiliares de classe, coordenadores pedagógicos, orientadores e demais funcionários que atuam no ambiente escolar. Para que se consiga atingir bons resultados é de extrema importância que todos que compõem o quadro de funcionários trabalhem em conjunto e isso já foi evidenciado nas pesquisas nacionais e internacionais (BRASIL, 2017). Com intuito de homenagear, valorizar e reconhecer a importância desses profissionais atuantes na educação, em 22 de dezembro de 2014, instituiu-se a Lei de nº 13.054 que torna 6 de agosto como o Dia Nacional dos Profissionais da Educação, data que deve ser celebrada anualmente (BRASIL, 2014).

Com base nas informações que foram expostas sobre os profissionais da educação, para esta pesquisa as profissionais da educação escolhidas foram professoras regentes e auxiliares de classe, por elas atuarem diretamente na realização das atividades/aulas. Nessa perspectiva, foram selecionadas duas professoras regentes da mesma escola de Educação Infantil (de classes/grupos diferentes), ambas efetivas pelo município com formação inicial em Pedagogia; e duas auxiliares de classe, sendo estas também profissionais efetivas do município, com formação inicial em Pedagogia e atuantes em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na segunda escola pesquisada.

A escolha dessas profissionais de diferentes etapas da educação, função e escola se deu pela compreensão do fato de que os processos de alfabetização e letramento alinhados a perspectiva da educação inclusiva são considerados processos contínuos, no qual a cada etapa da educação básica são desenvolvidos conhecimentos, habilidades e interações. Cada uma dessas etapas da Educação Básica é fundamental e crucial para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos. A escolha dos dois ambientes escolares em locais

diferentes deu-se pela razão de cada escola ofertar apenas uma dessas modalidades, assim quando os alunos concluem os ciclos eles mudam de escolas.

Por meio das entrevistas, pretendeu-se colher informações que permitissem fazer uma reflexão sobre os principais desafios que vêm sendo enfrentados pelas profissionais da educação em duas escolas públicas de ensino regular diferentes, do município Candeias/BA no processo de inclusão, alfabetização e letramento dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos anos de 2020 a 2022, período esse caracterizado pela pandemia do Covid-19, que fez com que as aulas passassem a ser ministradas de maneira remota entre 2020/2021, tendo sua retomada de forma presencial em 2022. Com isto, buscou-se compreender os desafios e as possibilidades do letramento e da alfabetização dos alunos com TEA nas escolas pesquisadas, nos contextos presencial e/ou remoto e identificar as intervenções pedagógicas realizadas pelos educadores para a inclusão dos alunos com TEA.

Antes da entrevista, as profissionais obtiveram acesso e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual foi explicado o tema de pesquisa e os objetivos que pretendiam ser alcançados, possibilitando a elas a participação autônoma, livre, consciente, voluntária e anônima. As entrevistas foram realizadas de maneira presencial, no ambiente escolar de trabalho de cada pesquisada, no qual foi agendado um momento para que cada uma pudesse responder de acordo com as suas demandas às perguntas semiestruturadas. Suas respostas foram gravadas por meio de um telefone móvel e depois decorreu a análise dos resultados. Realizou-se o mesmo roteiro de entrevista para todas as pesquisadas e elas não o obtiveram antes. O roteiro foi flexível, cujas questões puderam ser ampliadas no momento da entrevista.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ponderações aqui trazidas podem nos facilitar um melhor entendimento dos desafios que estão sendo enfrentados em sala de aula pelas educadoras participantes deste estudo, e sobre a importância da inclusão educacional dos alunos com TEA nas escolas públicas do município de Candeias nesse momento.

A escola 01 funciona apenas com Educação Infantil. Após o decreto, não retornou as aulas presenciais imediatamente, pois estava passando por reformas em sua estrutura física e houve o remanejamento das turmas; essas modificações ocorreram para a melhoria do ensino, no qual foram desativadas as casas/escolas para espaços de estrutura de escolar.

A professora de nome fictício Lúcia Souza, tem vinte e cinco anos de docência, sendo que quatorze deles foi trabalhando na Educação Infantil. Ela relata que teve sua primeira experiência com estudantes com TEA em 2022, com diagnóstico entregue pela mãe no ato da matrícula na secretaria da escola, em que ela como professora teve acesso. Como as aulas estavam remotas e há pouco tinham sido retomadas ela informou que “não tinha muito que falar”, principalmente porque esse é o primeiro ano da criança na escola, no grupo três da Educação infantil.

Ao iniciar o período letivo do ano de 2022, as atividades eram postadas no grupo de aplicativo de mensagens (*whatsapp*) que os pais ou responsáveis faziam parte, bem como o professor. A retomada das aulas presenciais tinha sido há menos de dois meses do momento de realização da entrevista. Nas atividades remotas, os pais ou os responsáveis, sempre postavam fotos das atividades realizadas no grupo. Em entrevista ela expõe que

É a primeira experiência que estou tendo com alunos com TEA, [...] por enquanto não está sendo tanto desafio, porque é um aluno que estamos conseguindo controlar. [...] Ele tem um pouco mais de deficiência, um pouco não, ele tem mais deficiência [...] estou tentando fazer atividades com ele até diferenciadas [...] fazendo atividades próxima a ele, voltadas a ele [...] a gente ajuda, a gente fica incentivando quando ele está fazendo atividade, a gente fica mais focada nele do que nos outros ditos normais, pra ajudá-lo. [...]

As estratégias de atividades que foram adotadas pela professora foram desenvolvidas em parceria com outra colega também entrevistada, de nome fictício Cândida. Ela já teve outras experiências com alunos com TEA e outras deficiências. Como era o primeiro ano na escola, elas optaram por fazer atividades que estimulassem os sentidos, a coordenação motora, a percepção das cores e a criatividade.

“É mais artes, é mais pintura [...] a gente procura buscar, [...] vai atrás de pesquisas, de atividades para crianças com TEA [...] atividades diferenciadas [...] atividades que as pessoas colocam. A gente vai sempre pegando, [...] pesquisamos assim, atividades para criança com autismo”.

As atividades que a professora se refere, são encontradas em motores de busca da internet. Para ela há poucos conteúdos voltados a esse público quando coloca no campo de pesquisa “atividades para criança com autismo”. Essa é uma das ferramentas utilizada por ela para conseguir conteúdos e procedimentos para ser trabalhado com esses alunos em sala de aula. No que se refere à realização das atividades, acompanhamento e participação da família, Lúcia Souza cita que “ele está realizando, da maneira dele. [...] a mãe disse que sim, é tanto que

vem com a camisa ‘Sou Autista’ [...] alguma coisa assim, então ele é acompanhado pelo município; [...] uma boa parceria entre a mãe que a gente conhece”.

É notório, que a professora e o aluno ainda estão nas fases de conhecimento e adaptação. Essas fases são muito importantes para se ter resultados significativos no final do ano letivo. Isso não significa que apenas o resultado é valioso, mas o processo que eles obterão.

A professora de nome fictício Cândida tem vinte e seis anos de carreira na Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil) do município de Candeias/BA e atualmente atua na Educação Infantil. Ela cita que sua primeira experiência foi no ano de 2020 e agora no ano de 2022 com alunos diagnosticados com TEA.

O aluno de nome fictício Bernardo foi a primeira experiência dessa professora,

[...] Com o Bernardo, não foi difícil não, porque eu já conhecia Bernardo da escola. Então eu já vi as professoras e as dificuldades que o Bernardo tinha pra ficar na escola, e das professoras também pra trabalhar com o Bernardo. Como eu já percebi essa dificuldade, quando a gente voltou, fiquei pouco tempo com ele, só deu pra ficar com ele um ou dois meses, depois veio à pandemia, parou. Aí, eu comecei com ele, com as aulas remotas, conversei com a mãe dele, das dificuldades, procurei, mas ele sempre participou. Eu procurava botar atividades pra ele mais fácil, ela (a mãe de Bernardo) estava em casa, ela (a mãe de Bernardo) não era professora, assim, como todos os pais tiveram dificuldade, imagine ela com uma criança autista?! Então, ele participava das atividades, sempre mandava áudio, as atividades que ele fazia, ele sempre postava, a mãe dele postava, eu começava a incentivar e foi boa a experiência com Bernardo.

Ao ser questionada, quais foram as atividades realizadas no período de pandemia para que houvesse a inclusão do aluno, com as aulas ocorrendo na modalidade remota, ela respondeu:

[...] eu sempre procurei fazer uma atividade que Bernardo pudesse estar incluído também. Eu não passava assim, uma atividade escrita “pros” alunos e uma atividade escrita que o Bernardo não pudesse participar. Geralmente, como o nível que eles estavam foi o grupo quatro, eu passava sempre uma atividade de circular, pintar, ligar que facilitasse a participação dele. E quando era atividade escrita, foi quando passou os módulos, sempre passava atividade que eu pudesse ser o escriba. Sempre atividade, contando a historinha e ele fazia a reescrita dele e depois eu fazia releitura com ele junto. Ele sempre mandava o áudio, perguntava a eles, o que foi Bernardo que você desenhou, você fez, ele sempre falava pra mim.

Para a professora Cândida, esse momento de pandemia foi muito importante para o desenvolvimento de Bernardo. O que deve ser destacado é que nesse momento é perceptível que as relações no que diz respeito à escola-família, aluno-escola e aluno-família se estreitaram e permitiram outro olhar da família/ comunidade perante a escola. A professora fala que,

[...] Por incrível que pareça, o Bernardo conseguiu. Ele me surpreendia, quando eu passava uma brincadeira entre família, que antes eu fazia muitos jogos. Por exemplo, no dia das crianças, passava alguma coisa para eles se apresentarem, fazendo uma musiquinha ou no dia dos pais eu fazer uma brincadeira pra os pais fazer, o pai e filho e eu vi a dificuldade que alguns pais de criança entre aspas né? Ditas normais não conseguia fazer e eu vi Bernardo fazendo, mandar áudio pra mim, fazendo. Ele ainda tem dificuldade na fala, mas do jeito dele ele mandava a mensagem participando.

Bernardo conseguiu desenvolver e aprimorar algumas habilidades. Para a professora foi um pouco difícil fazer uma avaliação deste período referente à escrita, mas ressaltou os avanços que ele obteve e a utilização do celular como ferramenta necessária que pode ter ajudado ao Bernardo no seu crescimento e interesse na participação das aulas.

[...] Na minha opinião, né? Pra... Difícil, mas assim, pra gente avaliar essa situação. As atividades escritas, mas as atividades que precisou de vídeo pra os pais que tinham compromisso eles participaram, eles conseguiram participar. Essa questão das aulas remotas em relação a áudios, vídeo, eles desenvolveram bem. Essa coisa de se apresentar, de falar, de se comunicar. Eles desenvolveram legal nisso. Uma coisa que a gente combatia muito na sala, onde eles vieram e esse mesmo celular que pra gente reclamava tanto que prejudicou a gente. Na pandemia, foi o que nos salvou e eles passaram a ver não só essas crianças, mas todos os outros alunos, eles passaram a ver o celular como uma ferramenta que serve pra estudo também, que serve pra pesquisa, serviu pra ele mandar mensagem pra um beijo pra pró, falar pro coleguinha, mudou.

No que se refere às dificuldades identificadas por ela em seu cotidiano escolar, a professora descreve que são encontrar e produzir atividades para esse público; e essa dificuldade ainda continua atualmente em sua segunda experiência, com o aluno de nome fictício Vinicius. Segundo a professora, Vinicius

[...] facilita pra gente porque ele já participa de um grupo de crianças autistas, onde, [...] faz terapia, tem o dia do psicólogo, tudo dele é bem tranquilo e o grau dele eu não entendo. [...] Ele é calmo aqui na sala. Eu “boto” ele pra fazer (atividade), mas também eu respeito o momento dele. A gente faz uma pintura aqui [...], ele não quer eu deixo ele, [...] mas depois que ele está aqui na sala e [...] vê os meninos sentado assim produzindo aí ele vai se chegando, chegando, chegando... aí ele começa a produzir alguma coisa do jeitinho dele. [...] o que acho mais bonitinho dele é [...] quando ele termina de fazer uma coisa, ele vem e mostra aí a gente fala: muito bem, Vinicius! Aí ele mesmo aplaude. Eu vejo isso é de lá com psicólogo, outro tratamento que ele faz, as pessoas começam a incentivar. Aí aqui na sala tudo que ele faz a gente parabeniza: “Vinicius, muito bem!”. Aí ele bate palma. [...] a gente vai aprendendo também junto com eles.

Vale ressaltar nesse trecho da entrevista, que o acompanhamento dessas crianças nos especialistas multidisciplinares, permite, ou melhor, contribui para a socialização e desenvolvimento deles em vários campos, e eles aprendem a celebrar seus pequenos avanços diários, que no final, somam resultados significativos. Outra coisa que é interessante sabermos é respeitar o tempo de cada um, quando eles se sentirem confortáveis eles desenvolverão suas

atividades, como ela destacou. Vinicius a princípio não queria participar, mas ao ver todos seus colegas de classe executar, ele sentiu o desejo e foi. As experiências em sala de aula acabam se tornando mútuas, uma vez que ela ensina e aprende não só com ele, mas com toda a turma a cada dia. Com a retomada das aulas presenciais a professora relata que não teve mais contato com o Bernardo, mas com Vinicius foi possível:

[...] Mostrar para ele que na escola é diferente de casa. Ele tem uma rotina, tem os comandos, tem os coleguinhas, não é ele sozinho mais a mamãe que vai pegar na mão. Aqui, é o G4, mas esse G4 é o primeiro ano deles na escola, eles não tiveram oportunidade de passar pela creche, eles não tiveram a oportunidade de ser trabalhada a coordenação motora e em nenhum momento eles tiveram isso em casa. Eles faziam, mas a mãe lá ajudava, postava bonitinho... e aqui na sala, foi um choque para eles e pra gente também, que precisou de muita paciência de convencer eles e fazendo eles se adaptarem, sentir confiança na escola. Primeiro que pintaram pra eles que a escola estava sendo entregue com uma reformazinha, botou alguns brinquedos e passaram para ele a ideia de que a escola era para brincar. Aí, a escola não é apenas para só brincar, eles vão aprender brincando, as brincadeiras vão ser dirigidas [...] tem uma intencionalidade, tudo o que a gente vai fazer na sala, a gente vai fazer planejado, pensando no desenvolvimento deles o mais difícil foi fazer eles compreenderem...

Na retomada das aulas presenciais, ela descreveu que sua relação com Vinicius foi boa, com o passar dos meses conseguiu criar laços e na sua ausência ou da auxiliar de classe ele sente falta e pergunta por quaisquer das duas, perguntando sempre o motivo pelo qual não puderam ir e consegue perceber quando elas não estão bem, uma relação bem harmoniosa.

No que se refere ao desempenho dos alunos durante a pandemia e a volta às aulas a professora observou que

[...] as atividades de casa... a mais difícil foi a de classe, porque eles chegaram sem nenhuma coordenação. Eu fiquei chocada, assim, a gente passava para casa e todo mundo respondendo tudo, todo mundo bonitinho e todo mundo faziam as pinturas, “ta” todo mundo bem. Quando chegou aqui, menina, você pegar a criança no mês de maio praticamente [...] e o menino não ter nenhuma coordenação motora para pegar em um lápis, eu disse: - misericórdia, como a gente vai fazer? Tivemos que começar do zero. [...] fazendo trabalhos manuais, “bora” picotar, [...] amassar papel, até deixar ele pegar no lápis dele e sempre conscientizando eles a não deixar a mamãe pegar na mão [...] fui incentivando a cada um fazer do jeito deles.

A professora Cândida disse ainda que não viu no aluno Vinicius dificuldade na interação social, uma vez que consegue interagir com ela e seus colegas de classe e da escola. Em relação aos colegas de classes descreve que eles “[...] cuidam de Vinicius. Eu pensei que ia ter uma rejeição por parte deles, mas não, eles sentam, eles brincam, a criança é perfeita.”

Em continuação a professora diz que não há uma parceria entre a escola e entes locais de atendimento especializado, “[...] mas sempre as enfermeiras e dentistas do Posto de Saúde

da Família – PSF vem dar palestra e falar com eles da escovação [...] mas eu não sei se isso à parceria [...] na verdade é parceria da saúde do município com a escola”.

Na escola 02, escola de Ensino Fundamental pesquisada, as entrevistas foram direcionadas às auxiliares de classe, pelo fato delas ficarem com a responsabilidade desses alunos. Estas relatam que as professoras fazem seus planejamentos voltados para os alunos neurotípicos (fora do espectro do autismo), e as adaptações para o aluno neurodiverso², ou seja, com TEA, ficam sob a responsabilidade das auxiliares, mesmo sendo, de fato, uma responsabilidade da professora regente.

A auxiliar de nome fictício Marcela é efetiva há alguns anos como auxiliar de classe. Após sua efetivação no município buscou se graduar na área de pedagogia e se pós-graduou em alfabetização e letramento. Em sua entrevista relata que antes das aulas remotas e com sua retomada em 2022 na pandemia nada mudou, sendo um processo de

[...] inclusão/exclusão pelo fato, dos alunos estarem matriculados, frequentando as aulas cotidianamente, mas em sala de aula os professores não fazem um trabalho voltado ao desenvolvimento deles. É como se eles não existissem para elas e pode ser percebido nas atividades em grupo ou até mesmo quando a professora chama os alunos para participarem das atividades no quadro ou oralmente, eles nunca são e nem serão chamados.

Ela relata que durante a pandemia no ano de 2020 e 2021 o processo de alfabetização e letramento dos alunos com TEA foi por meio de atividades impressas quinzenalmente, na qual os pais iam até a escola retirar os blocos de atividades e recebiam orientações via chamada de vídeo na plataforma de comunicação do *WhatsApp*. As atividades eram adaptadas por Marcela (auxiliar), seguindo os conteúdos regulares compartilhados pela professora regente. Marcela buscava sempre utilizar materiais concretos, pranchas, *cards* do alfabeto e dos numerais, dados, formas geométricas e as cores. No ambiente familiar, ficava sob responsabilidade de algum familiar aplicar e orientá-los. As orientações eram por meio da chamada de vídeos direcionadas aos pais ou responsáveis. Neste período, Marcela observou e foi relatado pelos pais que com a mudança e a quebra da rotina eles acabaram ficando

[...] muito estressados que estavam dentro de casa e não podiam sair pra nada. E aí, os pais que acabavam aplicando no momento em que o menino estivesse tranquilo. Porque, às vezes, era uma hora que não batia. Tipo, o menino estuda de tarde, aí você vai trabalhar pela tarde, só que o menino está super agitado. A mãe só conseguia [...]

² “O conceito” neurodiversidade” tenta salientar que a “conexão neurológica” (*neurological wiring*) atípica (ou neurodivergente) não é, uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras)” (ORTEGA, 2009, p. 70)

aplicar atividade de manhã. Aí, quando dava pra mudar, pra se organizar, tentava aquele horário, mas como os meninos eles são bem incertos.

Nessa fala da auxiliar Marcela, podemos perceber as particularidades dos alunos com TEA, mesmo no seu ambiente familiar quanto no espaço escolar, eles têm seu momento de realizar as atividades propostas e como a rotina foi alterada dificultou ainda mais o processo, até eles se adaptarem a nova rotina. Após sua adaptação, o aluno passou a ter um bom desenvolvimento. As maiores dificuldades encontradas por Marcela, no modelo remoto, foram:

[...] as mães quando elas não estavam dispostas [...] a ajudar o filho; uma das principais, falta de material, que praticamente todo material a gente aqui tinha que se virar mesmo; não teve um planejamento [...] central [...] pela Secretaria de Educação que [...] deveria ter feito realmente um plano, entendeu? Pra ser dado e não a gente ficar realizando tudo. Deveria ter tido um norte da SEDUC, no caso da Secretaria de Educação.

Os materiais concretos que foram utilizados pela auxiliar servem para a comunicação alternativa, alfabetização e ensino da matemática. Esses materiais eram construídos com materiais recicláveis (tampa de garrafa PET, garrafa PET, papelão), materiais impressos pela escola, como: alfabeto móvel, números, atividades de cores, formas geométricas, entre outras que eram entregues aos pais, com as orientações dadas por Marcela de como aplicá-los. Essas orientações eram fornecidas presencialmente, quando iam retirar as atividades na escola e via *WhatsApp*.

No período de pandemia os materiais e recursos pedagógicos da escola eram limitados, isto é, não havia uma quantidade suficiente para serem entregues aos pais. As auxiliares de classe tinham que confeccioná-los pelo fato de ter outras crianças que os utilizariam. Devido a covid-19, não seria adequada a estratégia dos pais levarem e depois entregarem tais recursos para que outras pessoas pudessem estar manuseando. Na volta às aulas presenciais no ano de 2022, a escola estava esperando a chegada de materiais concretos e didáticos.

Para Rasmussen, Silva e Neix (2021) a utilização de atividades estruturadas e materiais concretos é bastante significativa no processo de aprendizagem dos alunos com TEA, pois, se torna visual e palpável, isso pode contribuir com a organização mental e facilitar no ensino e aprendizagem desses alunos.

Com criatividade as atividades podem ser confeccionadas com materiais recicláveis e objetos do dia a dia, pensando na intencionalidade e no objetivo da atividade proposta. Atividade estruturada pode ser usada com alunos com autismo ou não, tornando a aprendizagem mais prazerosa, lúdica e eficaz. Para que o aprendizado seja eficaz, os profissionais têm que

entender a importância da adaptação e adequação dos materiais, conhecer as dificuldades e identificar quais são as mediações necessárias para o ensino e aprendizado da criança autista e quais são os materiais mais indicados para a realização deste. “A conscientização da importância do ensino estruturado e a dedicação do professor na adaptação das atividades promovem um ensino prazeroso” (RASMUSSEN; SILVA; NEIX, 2021, p. 108-109).

Conforme é apontado por Fonseca e Ciola (2016, p. 83) é importante que os recursos pedagógicos estejam bem organizados no decorrer das atividades propostas no cotidiano escolar, para que caibam no espaço disponível para eles (mesa ou carteira), para isso, podem está utilizando “organizadores como cestas, pranchas, pastas, bandejas, caixas, recipientes e qualquer outra forma que possa oferecer estrutura ao material”. A organização dos materiais pode permitir melhor desempenho na hora da realização das atividades propostas.

Para esses autores torna-se necessário buscar estratégias que tornem o aprendizado dos alunos mais lúdico e prazeroso, principalmente quando se refere ao TEA, que tem suas particularidades, visto que nem sempre o ensino convencional será o ideal para o sucesso escolar da criança.

O retorno às aulas presenciais, fez com que houvesse uma nova mudança na rotina desses alunos. Com essa retomada Marcela cita que eles têm que se

[...] readaptar ao ambiente da escola, que estava em casa, tem alguns que não querem nem ficar aqui por muito tempo, ainda não se adaptaram com horários, ficam querendo ir pra casa, já ficam agitados pra ir embora com curto tempo. Meninos que tinham se adaptado pouco tempo antes da pandemia ao ambiente escolar voltou praticamente pro zero. E aí, está tendo que fazer tudo de novo [...] No momento agora [...], eles estão se adaptando ao ambiente primeiro. Aí, estão fazendo poucas atividades. E aí, não adianta forçar tanto que eles ficam estressados. Porque eles não estão acostumados [...] com a rotina da escola. [...], só em tirar eles de dentro de casa já mudou tudo, [...] o trânsito até a escola e alguns costumes que em casa é claro que eles tinham, né? Que era assistir uma TV, muitos horários. [...] Alguns ficam agitados mesmo, impacientes.

No que se refere às relações entre educadores e alunos para ela está sendo boa e entre os alunos também. Como o período de adaptação leva alguns meses eles ainda estão nesse processo. Com a retomada das aulas presenciais, surgem novos desafios que foram destacados por Marcela, tais como:

[...] falta de material; os meninos, alguns [...] estão sem acompanhamento, estão voltando agora com esse acompanhamento [...] o que dificulta bastante. [...] Eles necessitam desse acompanhamento com vários outros profissionais e alguns estão voltando agora ao atendimento que estava on-line. Alguns pararam mesmo, [...] a APAC fechou que era onde muitos deles faziam acompanhamento e eles estão começando do zero agora a fazer o acompanhamento necessário.

Marcela fala que na escola 02, há parceria entre a escola e locais de atendimento especializado: “[...] Rapaz, aqui tem um que é da prefeitura, só não me pergunte como funciona.” Ela relata ainda que a relação entre família e a escola é boa e no período de pandemia continuou da mesma forma e, assim, quando os alunos com TEA fazem acompanhamento em locais especializados, elas em sala de aula veem o resultado e sempre incentivam aos pais levarem.

A auxiliar de classe de nome fictício Arielly, trabalha no município de Candeias no período de quarenta horas semanais, e nos dois turnos ficam com crianças neurodiversas. É formada em pedagogia e tem pós-graduação na área de alfabetização e letramento e está com o curso de psicopedagogia em andamento. Ela relata que no processo de alfabetização e letramento fica sob sua responsabilidade realizar as adaptações das atividades de acordo com as necessidades do aluno e isso para ela

[...] foi bem difícil no início, porque, a gente caiu de paraquedas pra cuidar dos alunos, sem ter curso nenhum, nenhuma formação e a gente auxiliar teve que tomar a frente do professor, estudar aquilo, ler sobre o conteúdo, sobre cada especialidade do aluno e depois vim verificando qual atividade que daria certo com ele; quando uma não dava certo a gente voltava com outra e lendo muito material pra fazer adaptação. [...] Na realidade é pra ser o professor, né?! Ele tem que vir com as atividades já adaptadas pra aquele aluno e a gente faz parte dessa organização junto com ela pra no momento de aplicar. Mas, como isso não acontece a realidade é outra. Eu que já tenho uma habilidade, fui aprendendo, não vim pra cá sabendo, eu vim aprendendo aos poucos até chegar naquele aluno. Cada um tem sua forma diferente de aprender, então eu sempre tenho esse desafio de ir descobrindo atividades que dê certo cada um, mas auxiliar é quem faz esse trabalho, ta?!

Após essa colocação, torna-se indispensável refletir sobre as atribuições da professora e da auxiliar de classe no cotidiano do aluno. O papel da professora e da auxiliar de classe se difere em sala de aula e são marcadas pelo desenvolvimento das suas funções, embora ambas devam estar conectadas no desenvolvimento e bem-estar da criança, cuidando e educando contemporaneamente, conforme descreve Livia Karen de Jesus em relação ao contexto da Educação Infantil (2018, p. 22):

As professoras são as responsáveis pelo desenvolvimento do cognitivo, quem responde se a criança desenvolveu habilidades como pegar o lápis em pinça, se é capaz de diferenciar cores, se reconhece a grafia do próprio nome e se desenvolveu a sua autonomia. Enquanto que a auxiliar mesmo que chamada de pró (abreviatura de professora), responde ao trato com o corpo, se a criança comeu, se tomou banho e se realizou as necessidades fisiológicas.

Em complemento, Almeida (2016) descreve que o papel das auxiliares de classe no ambiente escolar é auxiliar os alunos e professores em sala de aula no que se refere ao acompanhamento dos estudantes na ida ao banheiro, recreio, transporte escolar, organização do ambiente, entre outros, sendo que essa atuação está atrelada ao assistencial. Nos aspectos que estão relacionados ao pedagógico, as auxiliares de classe têm a responsabilidade em conduzir e auxiliar ao bom desempenho do docente na realização das atividades em classe, possibilitando o bem-estar e a segurança na realização.

No caso da pesquisa aqui descrita, a auxiliar de classe tem graduação em pedagogia e está adaptando as atividades para que o direito do aluno não seja negligenciado. Todavia, essas adaptações deveriam ser planejadas e realizadas pela professora e as auxiliares deveriam dar o suporte na realização da atividade e materiais necessários. Nem sempre será possível encontrarmos auxiliares de classe com formação pedagógica atuando nas escolas públicas. Como que ficará então a situação dessas crianças se as professoras não corrigirem suas práticas e não ocorrer a necessária intervenção? O aluno só “fará parte” do ambiente escolar sem ter acesso ao desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas?

A aprendizagem do estudante no período de pandemia para ela foi

[...] bastante relevante no período da pandemia porque foi um trabalho de fato [...] muito bem feito. A gente (as duas auxiliares) organizou material concreto, atividades impressa, [...] fazia aqui, os pais vinham pegar aqui, a gente parava pra explicar pra eles como é que fazia e eles iam pra casa e aí a gente vinha com retorno, [...] eles tirando foto e mandando vídeo pra mim. Ainda assim, também seria o professor pra organizar isso, mas a interação com a mãe, o aluno, era auxiliar, não obrigação, mas a gente que fazia, tá?!

No que se alude sobre as intervenções pedagógicas, a participação e processo de desenvolvimento do aluno com TEA a auxiliar de classe revela que

[...] na verdade não houve inclusão. Era separação mesmo, porque, a partir do momento que ele não fazia parte de nada em grupo, já que existia um grupo não fazia parte de nada e cada auxiliar que tratava do seu aluno, um manhã e outro tarde, então, não houve inclusão em relação a isso, tá?! Porque, a inclusão tem que vir a turma toda, ele tem que fazer parte de dinâmicas, de algumas brincadeiras que os demais faziam e aqui não houve. [...] o meu que [...] é autista e tem hiperatividade [...] com grau três ou mais, ele não participa muito da aula. Alguma coisa que interessa como ele já tem quinze anos, ele até pára, presta atenção e olha, mas como ele tá no nível ainda de três anos na questão de coordenação motora fina e alguma ampla. Então eu ainda acho que não há aquela inclusão de fato pra ele, por tá nessa sala de quinto ano. Ele já tá numa sala de quinto por causa da idade. Aqui no terceiro veio a pandemia quando voltou já passou pro quinto então pra ter mesmo é uma inclusão com ele com alunos de quinto ano ele no nível de três anos é bem complicado então isso não está ocorrendo.

A inclusão dos alunos neurodiversos em sala de aula regular pública ou privada é um direito assegurado nas leis. Essa conquista se deu por causa de vários movimentos desde a década de 1990, mas é notória na fala da auxiliar que ainda há resistência de alguns professores para que a inclusão desses estudantes seja de fato concretizada. Para que isso ocorra torna-se imprescindível que haja mudanças na estrutura do sistema de ensino, além da adequação dos professores a essa realidade. Cabe também que haja formação continuada para os professores e auxiliares de classe e apoio de uma equipe multidisciplinar, por ordem da secretaria de educação do município, pois, esse comportamento de segregação por parte dos regentes pode estar atrelado ao desconhecimento das possibilidades pedagógicas e habilidades para lidar com esses alunos.

Em relação às estratégias que foram utilizadas em 2022, após o decreto municipal para a retomada das aulas presenciais públicas e privadas na escola 02, a entrevistada afirma que:

A única estratégia que está sendo utilizada mesmo é só colocar na sala [...] porque por parte do professor não está havendo nenhuma e a que tem são as auxiliares que incluem [...] A gente faz algo que acha que vai dar certo com aquele aluno, na sala ele faz parte de [...] círculo, mas aquilo às vezes não é pra ele, ao menos pra o meu aluno, tá? Pra o que eu olho tanto manhã como tarde. O da manhã raramente vem. [...] Já o do tarde ele é assíduo, mas pra incluir ele de fato [...] não tem estratégia nenhuma. Não está sendo feita estratégia nenhuma. [...]

Com a retomada das aulas presenciais, Arielly expõe que em sua concepção

eu achei que seria difícil, mas, foi bem mais tranquilo do que eu pensei [...] porque como ele ficou muito tempo em casa, aí, vem aquela rotina. O aluno não entrava na sala, voltou entrando na sala, prestando bem atenção [...] ele tinha outros auxiliares. [...] esse aluno foi dado pra mim, já foi um desafio porque um aluno que não se sentava, não entrava na sala e super agressivo (antes da pandemia). Depois da pandemia ele consegue sentar-se na sala, ele faz atividade que eu coloco, que eu proponho tudo em relação à pintura, pra trabalhar também a coordenação motora, ele está indo muito bem. Tira selfie que não tirava, tira foto. Está ótimo. E está conseguindo ficar três horas de relógio dentro da sala de aula. Então, cada dia eu venho descobrindo algo dele, ver se ele consegue chegar até quatro, quatro e vinte, tranquilo. [...] Assim, estávamos com muito medo de chegar e eles terem esquecido de tudo e não quererem se adaptar rapidamente, mas eles chegaram, com o que aprendeu, com o que foi mandado para casa [...] valeu a pena, eles voltaram, com esse aprendizado.

Sobre o processo de aprendizagem desses alunos, Arielly destaca que “[...] não é junto com a turma, é na sala, mas não faz a atividade juntamente com a turma [...] até mesmo nas atividades de artes, não é feito um planejamento para incluir o aluno”. Nessa fala, a auxiliar se refere à professora regente, que mesmo nas atividades de artes não inclui a criança. Assim, ela só faz parte fisicamente da turma e a todo o momento fica sob a supervisão da auxiliar. Todos

os funcionários da escola já tratam o estudante como “daquela auxiliar”, ou seja, “aluno de Arielly”, tanto quando estão em sala de aula como no recreio quando ficam no pátio.

O aluno que fica sob sua orientação é de nome fictício Maurício, tem 15 anos, é não-verbal, utiliza fralda e não faz sua higienização pessoal sozinho. É canhoto e não mexe a mão direita, entretanto não há problema motor com diagnóstico. Ele entrou na escola tardiamente e atualmente está no quinto ano, mas no ano de 2020 cursava o 3º ano, antes da suspensão das aulas presenciais e não frequentou a Educação Infantil.

Uma das dificuldades que ela traz sobre Maurício é a questão da rotina, na qual

[...] em casa eles são tratados de uma forma, então, eles reagem de uma forma, que as vezes reflete na escola, mas aí está sempre chamando, conversando com as mães que às vezes [...] não compreendem a forma de agir [...] elas nos ajudam bastante, principalmente que é para o bem dos filhos delas [...] acaba sendo uma relação muito boa, mas isso não acontece com todas.

Para o acompanhamento deles no ambiente escolar, Arielly relata que há uma psicóloga e uma psicopedagoga e um espaço do AEE estava em construção; e que estava para chegar uma equipe que os auxiliaria no processo de ensino em sala de aula, não só com o TEA.

A análise das entrevistas nos leva a crer que não há uma intencionalidade nas práticas em sala de aula para a alfabetização e letramento dos alunos com TEA e/ou uma expectativa que essas crianças possam ler e escrever no decorrer da sua trajetória escolar por parte das entrevistadas. Elas percebem que eles terão avanços e aprimoramento de algumas habilidades, mas não é algo atrelado a alfabetização e ao letramento.

Em relação à alfabetização e o letramento das pessoas com TEA, Rasmussen, Silva e Neix (2021) relatam que além das particularidades comportamentais características do TEA, no ambiente escolar estes estudantes enfrentam o despreparo por parte dos docentes. Os profissionais têm dificuldades em identificar essas individualidades e não conseguem desenvolver o aprendizado desses estudantes. Dessa forma, necessitam do auxílio de uma equipe de multiprofissionais, principalmente, do psicopedagogo. Os estudantes com TEA podem e têm direito de se alfabetizar e letrar, mas para isso é necessário um ensino estruturado, com rotinas de tarefas, um ambiente sem poluição visual e distrações, seguindo as normas gramaticais e da escrita. Em sala de aula,

[...] o docente tem que organizar todos os sistemas metodológicos: adequar o ambiente, preparar os materiais, adequá-los às tarefas, selecionar objetivos adaptados e funcionais, integrar o trabalho da escola com a família e os outros profissionais, favorecer a comunicação alternativa e registrar as evoluções e dificuldades do aluno, lembrando que essa organização precisa estar sempre sob a supervisão de um

profissional especializado, a saber, o psicopedagogo. (RASMUSSEN, SILVA E NEIX, 2021, P. 103)

As adaptações que são necessárias para os estudantes com TEA não precisam ser alteradas no currículo comum regular. Fonseca e Ciola (2016) descrevem que se torna necessário, adaptar as atividades para os alunos com TEA e não há a necessidade de alteração curricular e dos conteúdos programáticos, permitindo que o aluno cumpra o currículo comum, por meio de estratégias que sejam para ele eficazes e levem a resultados significativos para o processo de ensino-aprendizagem.

As práticas da professora em sala de aula deverão prever a elaboração de atividades estruturadas, que podem ser elaboradas de diferentes formas, com o mesmo objetivo, isto é, a professora criará várias atividades diferentes com a mesma finalidade, não se tornando algo repetitivo e cansativo, possibilitando assim uma aprendizagem significativa.

Para que os alunos consigam compreender a atividade é importante que sejam dadas as devidas orientações de modo claro e objetivo. Essas orientações podem ser trazidas de forma verbal, gestual e/ou motora para que eles não errem constantemente. Os erros com frequência na resolução das atividades acabam os desmotivando (CAMARGO E RISPOLI, 2013). Essa concepção de aprendizagem sem erro também é abordada por Fonseca e Ciola (2016, p. 47).

A aprendizagem sem erros “se refere, de maneira ampla, a um conjunto de procedimentos de ensino que resultam em desempenhos precisos ou com pouco erro. Diferentes perspectivas da psicologia atribuem aos erros uma função positiva no processo de aprendizagem” (Melo et al, 2014, p.208).

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 36).

O papel do docente é fundamental para o sucesso dos seus estudantes principalmente quando eles são neurodiversos. Nesse sentido, é preciso que os profissionais busquem se qualificar e mudar suas práticas em sala de aula, para fazer aquele ambiente acolhedor e inclusivo. Se isso não ocorrer as práticas de segregação continuarão decorrendo e não haverá mudanças no nosso paradigma educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, buscou-se analisar os principais desafios relatados por quatro profissionais da educação em duas escolas públicas de ensino regular, sendo uma de educação infantil e a outra dos anos iniciais do ensino fundamental, que ficam localizadas no município Candeias/BA. A análise teve como foco a questão da inclusão, alfabetização e letramento dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no período de pandemia, entre os anos de 2020 e 2022. A fim de compreender os desafios e as possibilidades do letramento e da alfabetização dos alunos com (TEA) nos contextos presencial e/ou remoto, também procurou-se identificar as intervenções pedagógicas realizadas pelas educadoras para a inclusão, alfabetização e letramento destes estudantes.

Com base nos objetivos propostos e pesquisas bibliográficas realizadas, observou-se que as profissionais da educação participantes deste estudo e que estão atuando com alunos com TEA não têm uma intencionalidade no que se refere ao processo de alfabetização e letramento desses estudantes. Observa-se que a presença dos alunos neurodiversos em sala de aula regular se dá mais pelo fato das leis que os dão direito ao acesso e permanência nesses espaços.

Na escola voltada para o segmento da educação infantil, pôde ser observada que as professoras em seu cotidiano trabalham mais a questão de pinturas, desenhos, entre outros, com esses estudantes. Em suas falas, elas não trazem aspectos voltados ao processo de alfabetização e letramento. É como se os alunos tivessem ali só para “olhar” como funciona a sociedade. Elas buscam atividades prontas na internet para serem utilizadas em sala de aula, na tentativa de que deem certo, o que acaba ficando de forma solta e não intencional.

Na escola de Ensino Fundamental, o que mais chama atenção é a transferência da responsabilidade por parte das professoras para as auxiliares de classe. Observou-se que elas tiveram que adaptar as atividades para os alunos com TEA, e que isso é uma prática corriqueira. Tal prática precisa ser revista, pois, nesse caso as auxiliares têm formação em pedagogia, mas quando não tiverem como será o ensino ofertado a esses alunos, já que eles precisam de uma atenção maior no que se refere à busca de estratégias, levando em conta suas particularidades?

Essa negligência por parte da equipe escolar pode acabar ocasionando o fracasso escolar desses estudantes e isso não só pode os afetar, como também aos seus familiares. Já que para que a aprendizagem dos alunos com TEA seja efetivada com sucesso, dentro das suas individualidades, é de fundamental importância o apoio do professor e demais profissionais da

educação, da família e de uma equipe multiprofissional (psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogos, entre outros).

Outra coisa que se deve levar em conta é não rotular esses estudantes, buscando sempre conhecê-los, saber suas características e necessidades. E assim, por meio do convívio e das práticas pedagógicas cotidianas, perceber a forma que o estudante com (TEA) melhor se desenvolve e a partir daí elaborar estratégias de ensino para que se consiga alcançar o(s) objetivo(s) pedagógico(s).

Pode-se observar que os alunos com TEA, embora possam apresentar grandes dificuldades de interação e comunicação, podem e devem ser alfabetizados e letrados, permitindo-os ter autonomia e inclusão na sociedade, sendo que a comunicação alternativa pode ser um caminho a ser utilizado. Entretanto o processo de alfabetização e letramento do aluno com TEA se torna um imenso desafio aos profissionais da educação, principalmente as/os professoras/es, visto que esse processo necessita da participação ativa e interação por parte dos alunos. E para os estudantes com TEA é mais difícil de acontecer a participação ativa e a interação, considerando ser uma das suas características a dificuldade de comunicação e interação social.

Embora esses obstáculos existam isso não pode indicar que o aluno com TEA não é capaz de aprender. Indicam que as/os professoras/es precisam encontrar outros caminhos para que o aprendizado aconteça.

Dessa forma, esta pesquisa por meio do que foi relatado pelas profissionais da educação e com base nas discussões teóricas, visa fortalecer a importância de se buscar estratégias de ensino, utilizando metodologias e recursos que sejam capazes de auxiliá-las no processo de alfabetização e letramento dos alunos com TEA. Embora seja algo novo para essas profissionais e que lhes causa medo sobre como deve-se trabalhar e agir com esses estudantes em sala de aula, é preciso sempre estar em busca de novos conhecimentos, para que de fato possam promover uma verdadeira inclusão, aprendizagem e autonomia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas: educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, jun. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya; LIMA, Manuela Caroline Ferreira. The New Place of the Father as Caregiver of the Child. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 201-216, dez. 2013.

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 24, n. 1, p.45-58, mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000100005>

ALMEIDA, Laise Isabela, **A ATUAÇÃO DA AUXILIAR DE CLASSE E A RELAÇÃO EDUCAR-CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Brasil Escola**. Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-atuacao-auxiliar-classe-relacao-educar-cuidar-na-educacao-infantil.htm#indice_11. Acesso em: 10 dez. 2022.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**. 2002. 10 f. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2018.

BATISTA, Lourdes Salvador dos Santos. **Tecnologias digitais como recursos educacionais para inclusão de crianças com transtorno do espectro autista**. Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). São Francisco do Conde, 2021. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2377/1/2021_arti_lourdesbatista.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed, São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC. 1996.

BRASIL. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Constituição Brasileira** (1988). Congresso Nacional. Brasília: 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.764/12**- Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 1996.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Educação Especial.** Brasil, p. 1-2, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146/15.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 03 jun. 2022.
» <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

BRASIL. 2017(a) MEC. **Dedicação de educadores faz a diferença na formação de jovens:** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/52791-dia-nacional-dos-profissionais-da-educacao-homenageia-a-categoria>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.

BRASIL. Organização. **JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO:** Manual Didático e 10 Jogos para Você Levar para a Sala de Aula!. 2. ed. rev. e atual. [S. l.: s. n.], 2020. 125 p. v. 2. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/190.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CANDEIAS. Decreto nº 003/2022 de 11 de janeiro de 2022. Candeias: 2022.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** São Paulo: Itatiaia, 1984.

CAMARGO, S. P. H., RISPOLI, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, 26(47), 639–650. <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; DE OLIVEIRA RINALDO, S. C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 87–94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 4 jan. 2023.

CHAUNCEY, Henry. **La educación prescolar en la Union Sovietica.** Trad. Berdagué, Roser. Barcelona: Editorial Fontanella, 1979.

CHIAPIN, J. Como a tecnologia pode ajudar a crianças com autismo na sala de aula. 2018. Disponível em: <https://sistemasmartcare.com.br/como-a-tecnologiapodeajudarcriancascomautismonasaladeaula/#:~:text=Os%20materiais%as>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FERREIRA, Patrícia Tocha. Uma Realidade das Escolas Particulares Perante a Pandemia da COVID-19. **Revista Gestão & Tecnologia**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 38-40, jan./jun. 2020.

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

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo**: Fundamentos do Programa TEACCH – O ensino Estruturado para Pessoas com Autismo. 2 ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

JESUS, Livia Karen Figueredo de. **“EU SOU SÓ A AUXILIAR”**: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS AUXILIARES DE CLASSE NA CIDADE DE AMARGOSA. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira . 2005. 6 p. Artigo Acadêmico (Graduação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [S.l.], 2005. 1. Disponível em: http://file:///C:/Users/User/Downloads/Artigo_Da%20ed.%20segregada%20%C3%A0%20ed.%20inclusiva.pdf. Acesso em: 19 out. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.a, 1999. 195 p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Autismspectrumdisorders: na updatedguide for geneticcounseling. **Einstein** (São Paulo), 2017 Apr-Jun;15(2):233-238. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28767925/> Acesso em: 4 de dezembro de 2022.

GOMES, C.G.; MENDES, E. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

HODGES, Charles et al. As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KONDA, R. O. Ensino remoto na perspectiva inclusiva. 2020. Disponível em: <http://files.revista-academica-online.webnode.com/200000650-13ae913aec/arcien29062020.pdf>. Acesso em: 11jan. 2023.

LEITE, L. P.; LAURA, M. B.; MARTINS, O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 63-92, 2013.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, LEV; LURIA, ALEXANDER; LEONTIEV, ALEX. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LIMA, Claudio Márcio Amaral de Oliveira. Information a boutthe new coronavirusdisease (COVID-19). **Radiologia Brasileira** [online]. 2020, v. 53, n. 2 [Acessado 4 Julho 2022] , pp. V-VI. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-3984.2020.53.2e1>. Epub 17 Abr 2020. ISSN 1678-7099.

MAIA, Heberet al. (Org.). **Necessidades Educacionais Especiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 132 p. v. 3.

MAIA, Fernanda Alves; ALMEIDA, Maria Tereza Carvalho; ALVES, Maria Rachel; BANDEIRA, Laura Vicuña Santos; SILVA, Victor Bruno da; NUNES, Nathália Ferreira; CARDOSO, Leila Cristina Gonçalves; SILVEIRA, Marise Fagundes. Transtorno do espectro do autismo e idade dos genitores: estudo de caso-controle no brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 34, n. 8, p. 1-14, 20 ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00109917>.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de e Chagas, Gleison José do Nascimento. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação** [online]. 2008, v. 13, n. 1 [Acessado 4 Julho 2022] , pp. 67-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362008000100006>. Epub 06 Maio 2008. ISSN 1981-5344. <https://doi.org/10.1590/S1413-99362008000100006>.

MELO, Raquel Maria de; HANNA, Elenice S. e CARMO, João dos Santos. Ensino sem erro e aprendizagem de discriminação. **Temas psicol.** [online]. 2014, vol.22, n.1, pp. 207-222. ISSN 1413-389X. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.1-16>.

MENDES. EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**.v. 11, n.33, p. 387-405. 2006.

MORAIS, A.G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v.17, n.51, p.551-572, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p. Disponível em: <http://serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p.557-572, 2013.

ORTEGA, F.. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. Ciênc. saúde coletiva, 2009 14(1), jan. 2009.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa COVID-19:** escritório da OPAS e da OMS no Brasil. jan. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 18 jan. 2021.» <https://www.paho.org/pt/covid19>

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão – Brasília:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em 21 mar. 2019.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo E Inclusão:** Levantamento das Dificuldades Encontradas pelo Professor ao Atendimento Educacional Especializado em sua Prática com Crianças com Autismo. 2013. 85 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxílium, Lins - Sp, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56194.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. AvailablefromSciELOBooks .

PINTO, RayssaNaftaly Muniz et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Seguro, v. 37, n. 3, p.1-22, 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RAU, M. C. T. D. **A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: IBPEX, 2007

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva:** limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

RODRIGUES, David. Dez Ideias (Mal)Feitas sobre a Educação Inclusiva. *In:* _____. **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

RASMUSSEN, F. DE S. M.; SILVA, R. da C.; NEIX, C. da S. V. O Ensino e a Atividade Estruturada para a Aprendizagem de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 30, n. 31, 2021.

SAMPAIO, L. M. T.; MARGANHÃES, C. J. S. **Inclusão De Crianças Com Autismo Na Escola: Desafios do Professor** . Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/52243.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. 2016. 11 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade São Luís de França, Aracajú, 2016.

SILVA, Robson Carlos da; SANTOS, George França dos; RODRIGUES, Waldecy. A OFERTA DO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA):: uma revisão em tempos de pandemia. In: FRANÇA, George *et al* (org.). **AUTISMO: tecnologias para a inclusão**. Porto Nacional: Acadêmica, 2022. Cap. 7. p. 1-364. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/George-Brito/publication/360248864_AUTISMO_tecnologias_para_inclusao/links/626b32c66a39cb1180e3aecf/AUTISMO-tecnologias-para-inclusao.pdf#page=48. Acesso em: 11 jan. 2023.

SILVÉRIO PERFEITO, M. V.; OLIVEIRA-MENDES, S. A. DE; PERFEITO, V. M. S. ARTUR GOMES DE MORAIS FALA SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL. **Travessias Interativas**, n. 25, p. 426–433, 2022.

SOARES, Magda; Batista, Antônio Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** /. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-03-3.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. RaaB, n. 16, julho 2003, p.10-11

SOARES, Magda Becker, (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista** / Priscila HikaruShibukawa 2020. 158f.

APÊNDICES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar do Projeto de Pesquisa TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: Desafios e Perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Candeias na Pandemia desenvolvido através da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, como trabalho de conclusão de curso da estudante Tailana Nogueira Pereira, do curso de Licenciatura em Pedagogia. O projeto tem como principais objetivos: Analisar os principais desafios relatados pelos profissionais da educação em uma escola pública, do município Candeias para a inclusão, alfabetização e letramento dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no período de pandemia com o ensino sendo de maneira remota; Compreender os desafios e as possibilidades do letramento e da alfabetização do s aluno com (TEA) na Escola pesquisada nos contextos presencial e/ou remoto; Identificar as intervenções pedagógicas realizadas pelos educadores para a inclusão dos alunos com TEA. Assim, sua participação será muito importante, no sentido de contribuir para o alcance dos objetivos acima mencionados. A partir da sua aceitação voluntária você participará da pesquisa através de uma entrevista semi-estruturada. Os dados fornecidos serão utilizados apenas para fins científicos, sendo que a qualquer momento você poderá ter acesso às informações sobre os procedimentos e benefícios relacionados ao estudo, inclusive para resolver dúvidas que possam surgir. Sua participação é anônima e sua identificação será preservada.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que estou participando como voluntário (a) da pesquisa. Declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Aceito participar voluntariamente desta pesquisa e sei que posso desistir da participação a qualquer momento. Declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

_____, ____/____/____
(local) data

Pesquisadora responsável

Voluntário (a)

Roteiro da Entrevista Semiestruturada:

- Como se deu o processo de alfabetização e letramento dos alunos com TEA durante as aulas remotas em decorrência da pandemia?
- Quais eram as intervenções pedagógicas que você costumava realizar para que houvesse a inclusão deles? Poderia trazer exemplos? E no período de aula remota eles conseguiam interagir nas aulas?
- Em sua opinião, como os alunos com TEA se desenvolveram no período das atividades remotas?
- Quais foram às dificuldades encontradas por vocês com esses alunos durante este período?
- E agora com a retomada das aulas presenciais quais são as estratégias que estão sendo utilizadas?
- Com a retomada das aulas presenciais como está acontecendo à interação dos alunos com TEA com seus Educadores?
- Como está sendo o envolvimento desses alunos na realização das atividades diárias/semanais?
- Quais são as dificuldades encontradas hoje, no seu dia a dia, no trabalho com esses estudantes?
- Há alguma parceria entre a escola e entes locais de atendimento especializado?
- Como está sendo a relação escola e família nesses últimos anos? Com o ensino remoto durante a pandemia ocorreu alguma alteração no que se refere à participação deles?