



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

VITÓRIA SANTOS NUNES

Eixos de interesse e os potenciais de contribuições ao processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

MARABÁ
2023

VITÓRIA SANTOS NUNES

Eixos de interesse e os potenciais de contribuições ao processo de alfabetização de alunos com (TEA)

Projeto de Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciado (a) pleno em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante

MARABÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

N972e Nunes, Vitória Santos
Eixos de interesse e os potenciais de contribuições ao processo de alfabetização de alunos com (TEA) / Vitória Santos Nunes. — 2023.
55 f.

Orientador (a): Lucélia Cardoso Cavalcante.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2023.

1. Educação inclusiva. 2. Alfabetização. 3. Ensino. 4. Transtornos do espectro autista. 5. Professores alfabetizadores. I. Cavalcante, Lucélia Cardoso, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9046

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB2/583

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar agradecendo a Deus pelo amor incondicional e por nunca ter me desamparado. Concluo essa etapa da minha vida com certeza que tive em toda a minha caminhada desafios necessários para o meu crescimento pessoal e profissional. Sou grata pela permissão para viver mais esse sonho.

Com o coração cheio de amor agradeço a minha filha, Laura Francine, que mesmo sem entender me ensinou a ser resiliente, trouxe-me força e por inúmeras vezes foi a minha motivação para continuar.

Agradeço a minha mãe, Márcia Silva, pois em diversos momentos, parou sua vida para que eu pudesse caminhar, por sonhar junto comigo e viver as minhas lutas como se fossem dela.

Sou grata ao meu pai, Francisco Machado, por todo carinho em minha criação, pelo investimento em minha educação e por sempre enxergar em mim o melhor.

Agradeço ao meu irmão, Vinicius Santos, por acreditar em mim, até quando eu mesma deixei acreditar, agradeço pelo amor e memórias compartilhadas.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Marcelo Oliveira, pela parceria, por ser meu incentivador com palavras e ações, por todo amor e cuidado.

A minha cunhada, Leticia Almeida, por estar disposta a me ajudar sempre que precisei, por mudar concepções minhas e trazer alegria para nossa família.

As minhas amigas, Débora Castro, Leilane Mayra e Lara Luz. Agradeço por iniciarem e terminarem essa caminhada ao meu lado, por me segurarem quando desabei, por serem verdadeiras irmãs nesse percurso. Levarei para a vida todos os momentos compartilhados, conselhos, risadas e choros.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha trajetória, por todo conhecimento repassado e em especial o querido, professor Tiese Teixeira, pelo ser humano ímpar que és, por todas as vezes que viu, não só em mim, mas em toda a turma o potencial dentro de nós.

A minha Orientadora Lucélia Cavalcante, por ter aceitado o desafio dessa pesquisa comigo e por todos os ensinamentos.

É gratificante olhar para trás e ver que tive sempre com quem contar. Todos serão sempre lembrados com muito amor e carinho.

Sabiam que eu era diferente, mas não incapaz.

Uma porta se abriu e eu atravessei.

(Temple Gradin)

RESUMO

O presente trabalho investiga como os eixos de interesse podem contribuir com o processo de alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista em escolas públicas municipais de Marabá-PA. Busca-se identificar e compreender como os professores podem desenvolver um trabalho pedagógico centrado nos eixos de interesse viabilizadores de uma aprendizagem inclusiva. A pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa com uma coleta de dados em campo, buscando inserir-se no ambiente escolar a ser pesquisado, tendo como ponto de partida as experiências e conhecimento dos professores em relação a alfabetização de alunos com TEA, bem como práticas pedagógicas inclusivas. Como principais bases teóricas para o desdobramento da pesquisa utilizamos Serra (2018) como principal autora no que tange os conceitos de alfabetização de alunos com autismo, Orrú (2016) para uma melhor compreensão dos eixos de interesse e sua utilização como potencial educacional. As contribuições, Figueiredo (2002) e Capellini (2016) enriqueceram o desenvolvimento da pesquisa. No que tange as questões éticas da pesquisa, a pesquisa foi apresentada, juntamente com termos para a autorização dos participantes. Utilizou-se como técnica de pesquisa, um roteiro de entrevista, buscando apreender a perspectiva dos professores participantes em relação a inclusão e alfabetização de alunos com TEA. Evidencia-se também, percepções e desafios expostos pelos professores no que tange a sua prática alfabetizadora de alunos com TEA, propiciando a reflexão dos professores sobre a sua atuação docente. Bem como agentes considerados essenciais para que a criação de um ambiente não excludente para a alfabetização de alunos com TEA possa ser efetivado.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista; educação inclusiva; alfabetização; eixos de interesse.

ABSTRACT

The present work investigates how the axes of interest can contribute to the literacy process of students with autism spectrum disorder in municipal public schools in Marabá-PA. The aim is to identify and understand how teachers can develop pedagogical work centered on the axes of interest that enable inclusive learning. The research was developed from a qualitative approach with data collection in the field, seeking to insert itself into the school environment to be researched, taking as a starting point the experiences and knowledge of teachers in relation to the literacy of students with ASD, as well as inclusive pedagogical practices. As the main theoretical bases for the development of the research, we used Serra (2018) as the main author regarding the concepts of literacy for students with autism, Orrú (2016) for a better understanding of the axes of interest and their use as educational potential. The contributions, Figueiredo (2002) and Capellini (2016) enriched the development of the research. Regarding the ethical issues of the research, the research was presented, together with terms for the authorization of the participants. An interview guide was used as a research technique, seeking to understand the perspective of participating teachers in relation to the inclusion and literacy of students with ASD. It also highlights the perceptions and challenges exposed by teachers regarding their literacy practice for students with ASD, allowing teachers to reflect on their teaching activities. As well as agents considered essential so that the creation of a non-exclusive environment for literacy for students with ASD can be implemented.

Keywords: autism spectrum disorder; inclusive education; literacy; axes of interest.

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento educacional especializado

CAP- Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

LBI- Lei Brasileira de Inclusão

PEI- Plano de ensino individualizado

TEA- Transtorno do Espectro Autista

TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNIFESSPA- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: CONCEITOS, PRESSUPOSTOS E INCLUSÃO EDUCACIONAL	15
2.1	Educação Especial: histórico e atualidade na perspectiva inclusiva	18
2.2	A educação inclusiva para alunos com TEA:	19
2.3	Alfabetização de alunos com TEA	21
3	EIXOS DE INTERESSE E SEUS POTENCIAIS EDUCACIONAIS	24
3.1	Ponto ótimo: a singularidade de cada aluno	25
1.	CONTRIBUIÇÕES E PÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	27
5.	METODOLOGIA	30
5.1	Participantes da pesquisa	31
5.2	Local de pesquisa.....	32
5.3	Procedimentos de análise dos dados.....	32
6.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
6.1	Desafios que permeiam a alfabetização de alunos com TEA	33
6.2	Percepções e aplicabilidade dos eixos de interesse na prática alfabetizadora de alunos com TEA.....	36
6.3	Práticas essenciais na inclusão de alunos com TEA	39
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
8.	REFERÊNCIAS	46
9.	APENDICES	52
10.	ANEXOS	54

APRESENTAÇÃO

Finalizei o ensino médio no ano de 2017, aos 16 anos, já haviam passado inúmeras carreiras pelos meus planos para os anos seguintes. Sempre gostei de me comunicar e acreditei fielmente que a profissão que queria me dedicar precisaria explorar esse interesse.

Atuar na área da educação já era um desejo de criança que ficou guardado, entretanto no ano de 2019 pude prestar vestibular e me deparar com o curso de Pedagogia, ofertado pela UNIFESSPA. A partir daí minha trajetória acadêmica se iniciava.

O primeiro contato que tive com o público com necessidades educacionais especiais durante a graduação aconteceu no segundo semestre, a partir da disciplina de Estágio Supervisionado II: Pedagogia em ambientes não escolares, ministrada pela Profa. Ma. Silvana de Sousa Lourinho. A prática foi realizada no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Marabá - CAP. Pude acompanhar a rotina de crianças e adultos que em sua maioria eram cegos. Obtive uma identificação imediata com a área da educação especial, surgindo um interesse maior por essa área vasta da Pedagogia.

No fim de 2020 tive a oportunidade de ser classificada para participar do Programa Residência Pedagógica/Subprojeto Pedagogia: A identidade do pedagogo em articulação teórico-prática nas escolas públicas municipais. O programa teve fim em 2022 e trouxe inúmeras experiências enriquecedoras para a minha carreira profissional como pedagoga, entretanto, não obtive uma apreciação maior que a conquistada no âmbito da educação especial.

No sexto semestre do curso foi ministrada a disciplina de Fundamentos da Educação Especial pela Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante, quando novamente, pude ter contato com a teoria que perpassa esse campo de conhecimento.

No ato da decisão para qual área da Pedagogia dedicaria minha pesquisa final da graduação, lembrei-me de uma experiência compartilhada pelo Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa, que na mediação de uma de suas aulas relatou os obstáculos encontrados por um antigo aluno diagnosticado com TEA. O aluno em questão apresentava resistência para responder as atividades e provas, mas um fato importantíssimo foi percebido pelo professor no ato de sua prática, o aluno mencionado adorava a banda *Os Beatles*. Acreditando no potencial de seu aluno, o

professor construiu uma prova de matemática com questões que faziam referência à banda prestigiada e obteve êxito. Após a utilização de seu eixo de interesse como potencial educacional, aluno realizou a prova e conseguiu expor seus conhecimentos em relação a disciplina.

Esse relato despertou minha curiosidade para entender mais sobre práticas pedagógicas que de fato fizessem diferença na aprendizagem de alunos com autismo, com o intuito de contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), mais de 70 milhões de pessoas são acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que por sua vez é considerado um distúrbio do Neurodesenvolvimento, caracterizando-se por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Tais dificuldades trazem à tona a negligência no que diz respeito a inclusão desses sujeitos no processo de aprendizagem, mais especificamente, da alfabetização. Para Capellini et al. (2016), é de extrema importância para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de alfabetização e letramento, que por sua vez possibilita e facilita as relações interpessoais, característica afetada devido ao TEA.

A inclusão tem a finalidade de promover participação social de pessoas com deficiência, sendo entendido o papel da sociedade de fornecer condições para que todos os indivíduos tenham possibilidade de serem ativos no meio social. Ao se tratar do ambiente escolar, esse projeto de inclusão tende a ser mais vivenciado, uma vez que a escola é convidada a modificar sua estrutura física e pessoal para atender essa demanda. Visando garantir essa inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) estabelece que a recusa da matrícula é considerada crime de discriminação. Além disso, também é previsto em lei que a individualidade de cada aluno deve ser considerada, tendo como referência as necessidades e potencialidades de cada pessoa, dessa forma, entende-se que o PEI- Plano de Ensino Individualizado, é um direito de todas as pessoas com autismo.

A Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) dispõe apoio à inclusão de alunos com deficiência, definindo como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível

de ensino, seja ele público ou privado. Todavia mesmo com a existência de legislação que assegure educação a todos e inclusão em sala de aula, brechas são encontradas para que a exclusão no processo de aprendizagem e no cotidiano de alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA continue acontecendo. A viabilização do acesso, portanto, não garante a aprendizagem desses sujeitos de fato.

Contudo é de suma importância que a capacitação do educador deva ocorrer em constante atualizações conforme as diretrizes legais e os métodos didáticos, no anseio de novos conceitos sob o meio de inclusão junto a sala de aula. Nesse sentido Parolin (2006, p. 29) explica:

A esfera da Inclusão Escolar trata-se da certeza de que todo indivíduo possuir o direito de inclusão social, de modo que precisamos entender e compreender as possíveis diferenças existentes. Como seres humanos, cabe a nós sermos solidários com os outros e, essencial, construímos uma sociedade digna a todos.

A aquisição da leitura e da escrita por si podem vir acompanhadas de desafios, entretanto, ao se tratar de crianças com o desenvolvimento neurológico afetado, os desafios tendem a ser maiores. Especificando o processo de alfabetização de alunos com TEA, a exclusão perdura em muitos casos, devido a desconsideração das particularidades de tais alunos, que por sua vez podem levar mais tempo e apresentar desafios específicos para desenvolver determinadas habilidades. Podendo até mesmo, em alguns casos, demonstrar certa resistência para a realização de atividades e participação nas aulas. Sanches e Siqueira (2016), trazem a concepção da necessidade de um projeto escolar que leve em consideração as necessidades e limitações de cada sujeito, para garantir a diversificação de estratégias de ensino, promovendo a inclusão.

A partir dessas evidências, faz-se necessário a construção de um caminho de aprendizagem que não foque nas dificuldades de alunos com TEA, mas sim nas possibilidades potenciais apresentadas pelos próprios alunos. Nas palavras de Orrú,

[...] não é o Transtorno do Espectro com Autismo que está dentro do espaço escolar e em frente ao professor, é uma criança, um adolescente, um jovem que tem sua história de vida, sua personalidade, seus desejos, suas frustrações, seus encantos e desencantos, suas dificuldades, suas habilidades, suas preferências, sua subjetividade e que também vive com a singularidade do autismo que se encontra nesse espaço para conviver com as demais pessoas. (ORRÚ, 2016, p. 52)

Segundo Dayse Serra (2018), ao analisar de forma cognitiva, alunos com TEA aprendem a ler e escrever de forma diferente, devido as particularidades de seu funcionamento cerebral. E para que a verdadeira inclusão aconteça, o professor precisa mudar sua postura e seu olhar referente à deficiência, quebrar paradigmas e afastar a ideia de incapacidade dos alunos com TEA. Campellini et al (2016), nos traz que “sua escolarização é possível, quando lhe são oferecidas as oportunidades de acordo com suas necessidades e potencialidades, a partir de uma perspectiva da educação inclusiva”.

Pensando nesse hiato, faz-se necessário a construção de ações pedagógicas que valorizem as potencialidades e interesses de alunos com TEA, a fim de facilitar o processo de alfabetização e tornar a aprendizagem significativa. O trabalho pedagógico feito a partir de eixos de interesse pode possibilitar o reconhecimento das habilidades dos alunos e ter como conseguinte a possibilidade de construção de um caminho de aprendizagem não excludente, viabilizando um melhor vínculo entre o professor e o aluno.

Sobre os eixos de interesse podemos afirmar que:

Os eixos de interesse podem ter sua base nas Artes (música, desenho, pintura, pensamento por imagens), nas Ciências Exatas, bem como na Linguística. A promoção da aprendizagem nessa perspectiva, pressupõe o rompimento de estigmas e preconceitos sobre a capacidade de aprendizagem de sujeitos com TEA e rompe com uma suposta hierarquia das competências intelectuais, valorizando o coletivo na construção da aprendizagem. (ORRÚ; NOGUEIRA, 2019).

Diante do citado, conhecer os interesses e perceber as potencialidades de alunos diagnosticados com TEA, é o ponto de partida para uma educação humanizada e para a criação de estratégias de aprendizagem no processo de alfabetização, que viabilizem o interesse desses sujeitos pelo conhecimento a ser mediado.

Orrú (2016) e Serra (2018), perpetuam em seus trabalhos uma visão humanizada, fundamentando ações pedagógicas a partir da utilização dos eixos de interesse, trazendo a compreensão de que o aluno com autismo é um sujeito aprendente. Para Orrú (2016) Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender”.

Portando, os eixos de interesse, se pensados como facilitadores no processo de alfabetização, se tornam um caminho para ações pedagógicas que valorizem as particularidades, subjetividades e habilidades de alunos com TEA. Transformando a educação excludente em uma educação humanizada, promovendo a assimilação de novos conteúdos, a partir do que já é familiar no cotidiano de alunos com TEA.

Orrú (2016), em seu trabalho intitulado “Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes”, traz a concepção de ‘ponto ótimo’, fazendo referência aos interesses e habilidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Bem como a visão dos eixos de interesse como caminhos possíveis para trazer para os espaços de aprendizagem o que se desperta a curiosidade e alegria em aprender.

Pensando nesse hiato, o presente trabalho traz como problema norteador da pesquisa os seguintes questionamentos: De que forma os professores compreendem os eixos de interesse no processo de alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista? É possível desenvolver um trabalho pedagógico baseado nos eixos de interesse na realidade de escolas públicas de Marabá-PA?

Esse estudo buscou como objetivo geral analisar como os professores compreendem o uso de eixos de interesse no processo de alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista e as suas contribuições potencializadoras à inclusão escolar. Bem como situa-se com os seguintes objetivos específicos: a) Identificar compreensões dos professores sobre o eixo de interesses aplicados ao processo de alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista; b) Compreender como os eixos de interesse contribuem com práticas alfabetizadoras na perspectiva inclusiva de alunos com TEA; c) Relacionar os potenciais de contribuições dos eixos de interesse no processo de alfabetização a partir da realidade das práticas descritas por professores que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental de escolas públicas de Marabá; d) Avaliar estratégias pedagógicas para a alfabetização, que valorizem o ‘ponto ótimo’ de alunos com o Transtorno do Espectro Autista favorecendo sua inclusão escolar.

Esta pesquisa está dividida em 6 (seis) seções. A primeira seção traz concepções introdutórias do tema, contextualizado o foco do estudo.

A segunda seção aborda o conceito do Transtorno do Espectro Autista, bem como a historicidade da educação especial, perpassando pelos aspectos da

educação inclusiva de alunos com TEA e finalizando com a abordagem da alfabetização desses alunos.

A terceira seção por sua vez traz a ideia de eixos de interesse e suas contribuições quando utilizados em favor do aluno e sua aprendizagem, discorrendo também sobre o chamado 'ponto ótimo' dos alunos, caracterizando a ideia de múltiplas inteligências.

A quarta seção aborda a prática docente pautada na inclusão, discorrendo sobre a construção do conhecimento de métodos pedagógicos não excludentes.

A quinta seção traz o percurso fundamentação metodológica do estudo, etapas da pesquisa, bem como a contextualização dos participantes.

A sexta seção por sua vez, discorre os resultados e discursos a partir dos dados obtidos, sendo dividido em três eixos temáticos: Desafios que permeiam a alfabetização de alunos com TEA; percepções e aplicabilidade de eixos de interesse na prática alfabetizadora de alunos com TEA; práticas essenciais na inclusão de alunos com TEA em turmas de ensino comum.

Por fim, é apresentado as considerações sobre o estudo, apontando as principais conclusões sobre a pesquisa e suas contribuições para a prática pedagógica baseada na inclusão educacional.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: CONCEITOS, PRESSUPOSTOS E INCLUSÃO EDUCACIONAL

O psiquiatra Léo Kanner é considerado um dos pioneiros nos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Na década de 40, Kanner dedicou-se a pesquisar e publicar a primeira investigação minuciosa sobre o (TEA). O estudo fez-se a partir de onze crianças que apresentavam comportamentos considerados estranhos e peculiares, tendo como característica principal a estereotipia (ORRÚ, 2012)

A partir de sua investigação, em 1943, Kanner publicou um artigo em que relatava a presença de características pertinentes ao distúrbio do desenvolvimento nas 11 crianças estudadas, denominando um quadro de “Distúrbios artísticos do contato afetivo” (ORRÚ, 2012). Nesse estudo, Kanner descreveu demais características das 11 crianças estudadas, sendo elas a incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, uma série de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e certa obsessão em manter o ambiente intacto junto com à tendência de repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas, (RIVIÉRE, 2004).

Léo Kanner foi pioneiro nos estudos sobre o autismo e posteriormente à ele, diversos outros pesquisadores investigaram o (TEA), porém para trazeremos o conceito atual do autismo precisamos fazer uma breve referência a Associação Americana de Psiquiatria (APA), uma vez que seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) possui grande influência sobre a Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial da Saúde (OMS), além de ser utilizado em grande escala no mundo. A APA desenvolveu o DSM para o autismo em 5 edições (ORRÚ, 2016).

Em 1952 ocorreu a primeira menção do TEA no DSM, sendo denominado como DSM-I, tal versão caracterizava o autismo como um indicio da “reação esquizofrênica tipo infantil” (APA, 1952).

Posteriormente, em 1968, a APA publicou o DSM-II, dissociando a palavra autismo da publicação, fazendo menção apenas para descrever sintomas de esquizofrenia. Já em 1980 foi publicada a terceira edição do DSM, trazendo o autismo para uma classificação diagnostica nomeada de “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD” (GRANDIN; PANEK, 2013). A quarta edição, publicada em

1994, foi-se retirado o termo “global” e transferindo para “invasivo”, além de alterar os critérios diagnósticos (ORRÚ, 2012).

A expressão “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” foi representada por danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento, onde se percebe prejuízo nas habilidades da interação social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e atividades estereotipadas. A APA ainda acrescentou as subcategorias: “Transtorno de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância” e o “Transtorno de Asperger”. (ORRÚ, 2013).

Em maio de 2013, no congresso anual da Associação de Psiquiatria Americana (APA), é apresentada o DSM-V, edição atual. Nesta versão o autismo é introduzido em uma única categoria denominada “Transtorno do Espectro Autista”, sendo definido por um transtorno do neurodesenvolvimento. Dessa forma, segundo o DSM-V, 2013, o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

Conforme Orrú (2016; p.46), a versão DSM-V, 2013, traz o diagnóstico de autismo concretizado a partir do preenchimento de três dos critérios listados abaixo:

- 1) Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:
 - a) Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
 - b) Falta de reciprocidade social;
 - c) Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
- 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:
 - a) Comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns;
 - b) Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
 - c) Interesses restritos, fixos e intensos.
- 3) Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas excedam o limite de suas capacidades.

Ao se tratar de um olhar pedagógico, os comportamentos advindos do transtorno permeiam o cotidiano escolar, muitas vezes negativamente, trazendo a exclusão social e atrasos na aprendizagem. Em contrapartida, a inclusão escolar desses sujeitos está a se tornar uma realidade possível, parte desse processo é assistido pelas políticas públicas criadas, visando uma educação transformadora e para todos. Sobre o direito educacional, vale ressaltar que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL 2015, art. 4º)

A historicidade que acompanha o processo de inclusão escolar é tema de diversas discussões na área educacional, trazendo reflexões sobre o modelo de escola vigente, práticas pedagógicas não excludentes e a quebra de paradigmas necessária para que a verdadeira inclusão escolar deixe de ser uma utopia.

De acordo com Capellini, a Educação Inclusiva é entendida como:

[...] um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (CAPELLINI, 2009, p. 68).

Para Figueiredo (2002) a educação inclusiva deve ser um espaço para todos os alunos, deve-se inserir na escola todos os excluídos, garantir qualidade na educação, considerar as diferenças e valorizar a diversidade, evitando as práticas excludentes.

O que não é, necessariamente, uma tarefa fácil, uma vez que, segundo Scardua (2008, p. 2), para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário que todos os envolvidos se comprometam, levando em consideração o aluno, professores, pais, comunidade, ou seja, todos que participam direta ou indiretamente da vida escolar desses educandos

Produzir uma educação inclusiva requer, antes de tudo, respeito pelas singularidades de cada aluno, considerando suas necessidades especiais, mas não esquecendo de valorizar suas habilidades, de modo a eliminar a exclusão social, ou pelo menos minimiza-la.

2.1 Educação Especial: histórico e atualidade na perspectiva inclusiva

O processo de inclusão de alunos com deficiência perpassou por caminhos que permitiram o acesso às escolas de ensino comum, de forma a extinguir a segregação. Entretanto, para que a exclusão passasse a se tornar inclusão, políticas públicas precisaram ser instaladas no meio educacional, processo que levou tempo. Inicialmente, em Jomtien, na década de 1990, firma-se um compromisso global, entre 164 governos, incluindo o Brasil, denominado Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990). Posteriormente, em 1994, a Declaração de Salamanca, considerada um marco no processo de inclusão, discute a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994).

Em 20 de Dezembro de 1996, com a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a educação especial conquistou o capítulo V como parte de sua legislação. O Art. 58º traz a definição de educação especial como uma “... modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educando que apresentam necessidades especiais”.

Mais à frente, com a Resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL., 2001.).

Contudo, a viabilização do acesso em salas de aula de ensino comum não foi suficientemente, inclusiva. Visando “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008), é sancionado o decreto nº 6.571, dando as diretrizes para o estabelecimento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 traz em seu bojo a defesa da universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dentre as mais atuais legislações dedicadas à inclusão escolar, pode-se mencionar a Lei nº 13.409/2016, que caminha para que a viabilização ao acesso e equidade de oportunidades perpassem o contexto universitário, estabelecendo que as pessoas com deficiência sejam incluídas no programa de cotas de Instituições Federais de Educação Superior.

Em relação as conquistas para a inclusão escolar de alunos com deficiência, concordamos com Abi-Habib ao mencionar que:

Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a efetivação da escola inclusiva é um sonho possível e estamos trabalhando nesse sentido, coletando resultados animadores em redes de ensino públicas e em escolas particulares brasileiras (Abi-Habib, 2018, p.156)

A disseminação do direito à educação tem impactado na atualidade, não só o acesso, como a permanência escolar de grupos marginalizados, quebrando os paradigmas do modelo escolar tecnicista que seleciona e exclui.

2.2 A educação inclusiva para alunos com TEA:

Um dos maiores desafios no âmbito educacional atual é proporcionar educação de qualidade e com igualdade para todos os indivíduos, além de obstáculos referentes a condições de acesso e permanência, a realidade escolar se depara com um grande contingente de alunos com deficiência que não recebem o devido apoio às suas necessidades especiais. De acordo com Borges (2005, apud Bortolozzo, 2007, p. 15) “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.

Dessa forma, deve-se pensar para além da viabilização do acesso educacional já permitido pela legislação, perpetuando práticas pedagógicas que tragam para a realidade escolar uma verdadeira inclusão para alunos com deficiência, aproximando-se de suas habilidades e potencializando-as.

O Transtorno do Espectro Autista apresenta características que comprometem o cotidiano escolar, tanto referentes a relações sociais, quanto ao processo de aprendizagem, trazendo a necessidade de apoio na sala de aula. Através da legislação, o direito de alunos com autismo ao acesso e adaptações cabíveis que

contemple suas necessidades é assegurado. Conhecida entre os familiares e profissionais da área da educação especial, a Lei nº 12.764, Berenice Piana, promulgada em 2012, visa a promoção do Ensino Inclusivo ao aluno com TEA - Transtorno do Espectro Autista. Mas vale ressaltar que, a legislação por si só não garante a inclusão, Schwartzman (2018) indica que:

Se por um lado, temos todo um aparato legal que garante a educação escolar a todos, como dever do Estado e da família, por outro, temos uma realidade educacional que se encontra muito distante de poder oferecer condições para atender às chamadas “necessidades educacionais especiais” do alunado com TEA (SCHWARTZMAN, 2018, p. 98)

Dessa forma deve-se pensar para além da viabilização do acesso, haja vista a necessidade de adequações para que o aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA, tenha uma aprendizagem significativa, dessa forma “para que haja esse ensino de qualidade é necessário currículo apropriado de modo que promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros” (MENDES, 2002 apud BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 44).

Partindo desse pressuposto, a construção do currículo deve considerar sempre a realidade de cada criança, suas dificuldades e habilidades pois:

Pensar numa proposta curricular vai além dos conteúdos. Ou são os conteúdos mais importantes que o processo educativo? Ao educador faz-se necessário observar a real necessidade do aprendente autista e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento cognitivo (CHAVES; ABREU, 2014, p. 6).

Além da adaptação curricular, é necessário que o professor se desprenda de seus pré-conceitos, que na maioria das vezes, caracteriza alunos com TEA como incapazes. Cunha (2016, p. 15) nos traz que “o ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo”, ou seja, a aprendizagem é uma característica natural de todo ser humano, sem distinção. Enxergar tal característica em um aluno com TEA é o primeiro passo para a reflexão sobre suas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento educacional.

Outro fator importante para a inclusão escolar de alunos com TEA que contempla o professor, é a necessidade de formações continuadas e especializadas que o preparem para atender à essa demanda educacional.

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os Profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3).

Ao levar em consideração os prejuízos à socialização trazidos pelo TEA, é importante ressaltar a necessidade de proporcionar ao aluno com TEA a convivência com alunos sem deficiência na rede de ensino regular, a fim de eliminar a segregação e contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos.

Para Camargo e Bosa (2009, p. 67), “para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”.

Tais afirmações se fundamentam na teoria da aprendizagem vygotskyana (1998), que traz a interação social como meio para o desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, a interação com o meio e com o outro.

2.3 Alfabetização de alunos com TEA

Nas pesquisas de Soares (2016) apresenta diversas reflexões sobre o processo de alfabetizar, bem como sua definição, para a escritora a alfabetização define-se basicamente como “... faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita” (SOARES, 2016, p.38).

Cunha (2015, p. 31) ressalta que “uma criança típica, simplesmente vivendo, ela aprende”, com a interação social e através da imitação. Entretanto, não se pode generalizar ao tratar-se de alunos com TEA, uma vez que características de socialização são afetadas devido ao Espectro. De acordo com Serra (2018, p. 24, v. 1) “há falha em condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida: a dificuldade na interação social e na flexibilidade comportamental e intelectual”.

É importante ressaltar o que Santos (2014) destaca em relação a perspectiva vigotskiana, frisando que o ensino precisa estar relacionado ao nível de desenvolvimento do aluno, inserindo essa estrutura social no pensar e fazer pedagógico. Ou seja, para que o processo de alfabetização seja inserido no cotidiano escolar do aluno, é preciso conhecê-lo e atentar-se aos seus conhecimentos prévios. Serra caracteriza essa primeira fase:

A primeira etapa diz respeito a conhecer quem é seu personagem, quem é esse aluno e quais são as suas características, a fim de entender se já é possível iniciar o processo ou não. Em alguns casos, já se pode entrar com o trabalho vendo os fonemas de imediato, mas em outros tem que se percorrer um longo caminho, construindo uma história até chegar na fase onde vai ser possível decodificar a leitura. (SERRA, 2018, p. 2)

Focalizando no processo de alfabetização correlacionado às características do TEA, pode-se perceber dificuldades na comunicação e linguagem, habilidades importantes para a alfabetização. O ato de vocalizar, por exemplo, contribui ao processo de repetição de fonemas nesse processo. É importante ressaltar características também afetadas como: atenção, imitação espontânea, o uso do olhar e do apontar. Quando existe uma falha nesses precursores, é possível que haja um atraso nas competências escolares a serem desenvolvidas, nesse caso, a alfabetização. Serra enfatiza que:

Isso significa que antes de mais nada, para alfabetizar, é preciso desenvolver esses precursores de linguagem, fazendo com que aquilo que não aconteceu naturalmente, aconteça de uma forma artificial por meio de um acompanhamento terapêutico. Desse modo, é fundamental fazer uma avaliação detalhada e fidedigna para que a intervenção e as atividades sejam mais assertivas e apropriadas para as necessidades da criança. O trabalho no TEA envolve sempre o resgate do desenvolvimento, da afetividade e da interação social para que as demais áreas possam ser desenvolvidas. (SERRA, 2018, p. 5).

O início da alfabetização através do som é discutido por diversos autores (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; SERRA, 2018) que frisam quem o método fônico possibilita o alcance de aluno com TEA, bem como outras condições que permeiam as dificuldades de leitura e escrita.

Uma pesquisa publicada pela Universidade de Stanford (EUA), comprova a eficácia do método fonético para a alfabetização. O estudo tem a coautoria do professor de Stanford, Bruce McCandliss, da Escola de Pós-Graduação em Educação

e do Instituto de Neurociências de Stanford e traz evidências do impacto direto no cérebro causado pelo método, sobressaindo-se ao ser comparado com outros métodos. Ou seja, é mais eficaz priorizar o ensino dos sons dos grafemas do alfabeto, iniciando pelas vogais, posteriormente, as consoantes e, por conseguinte partir para o desenvolvimento de sílabas e palavras.

O método fônico é baseado no ensino do código alfabético de forma dinâmica, ou seja, as relações entre sons e letras devem ser feitas através do planejamento de atividades lúdicas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento. (PEREIRA et. al., 2013, p. 7)

Serra (2018) criou um método descrito em três volumes, intitulado “Alfabetização de alunos com TEA”, com o objetivo de tornar a leitura e a escrita desses sujeitos eficazes. Partindo do método fônico, a autora inicia com a apresentação dos sons das vogais, posteriormente encontros vocálicos, em conseguinte a apresentação dos sons das consoantes, encontros consonantais e dígrafos, sílabas, palavras e textos. Além disso traz como característica imprescindível, a passagem para outra etapa somente quando obtiver certeza que o aluno aprendeu a anterior.

Ainda atribuindo concepções trazidas por Serra (2018, p. 40) no contexto de alunos com TEA, a autora expõe um ponto importante na realização de atividades com tais alunos, mencionando a existência de funções específicas que ajudam em um desenvolvimento mais satisfatório. Dentre elas é ressaltado: esquivar-se da ação de produzir pré-comandos como: marque, circule, sublinhe, pinte. Trazendo a importância acentuada de apenas perguntar “quais?”; realizar a pronúncia das palavras de forma acentuada e lenta, para tornar ainda maior a possibilidade da identificação do som pelo aluno; falar com a boca em direção aos olhos do aluno, posteriormente abaixar a cabeça para que o aluno repita olhando em seus olhos; ter como fator imprescindível a certeza de que o aluno aprendeu a etapa anterior, para assim pular para a próxima.

Lacerda (2015) enfatiza a importância da “alfabetização como prática de investigação permanente” (LACERDA, 2015, p. 189), isso significa que o professor precisa estar sempre mediante a posição de investigador, no sentido mais literal da palavra, com o intuito de não só observar minuciosamente, mas indagar, buscar, apurar com o propósito de tornar essa prática mais eficiente.

3 EIXOS DE INTERESSE E SEUS POTENCIAIS EDUCACIONAIS

Antes de se pensar na construção de práticas pedagógicas inclusivas, deve-se compreender que o aluno com TEA é um sujeito aprendente, com habilidades, interesses e possibilidades de aprendizagem. Tal compreensão possibilita a quebra do paradigma internalizado na sala de aula, que por muitas vezes é massificado e homogêneo, reduzindo assim o potencial de alunos com autismo.

Levando em consideração as características apresentadas por crianças acometidas pelo TEA, devemos nos atentar à individualidade presente no hiperfoco, característica que por sua vez não é exclusiva de crianças com este perfil, mas é predominante, no que tange as particularidades do espectro. O hiperfoco no autismo acontece quando pessoas com TEA demonstram interesse intenso por um ou mais assuntos. Tais interesses podem estar relacionados as mais diversas temáticas: arte, música, jogos, animais, entre outros. Transferindo o hiperfoco para a atuação pedagógica com o intuito de utilizar tal característica de forma positiva, trazemos a concepção de eixos de interesse, que proporciona ao educador a possibilidade de construir um caminho de aprendizagem que tenha como ponto de partida aquilo que dá alegria em aprender, que desperta curiosidade e explora potencialidades, enxergando o aluno com TEA como um sujeito singular e respeitando suas particularidades.

Faz parte do senso comum afirmar que todos somos diferentes, que cada um possui gostos e interesses distintos. Todavia no cotidiano escolar, por vezes esses dizeres são deixados de lado, uma vez que o modelo de escola tradicional é pautado na priorização de conteúdos disciplinares predeterminados, na maioria das vezes com a mesma estratégia de ensino para toda a turma. Porém, ao seguir esse modelo a singularidade dos alunos é desconsiderada, em mérito de uma educação tecnicista que seleciona e exclui.

Crianças cuja singularidade é desconsiderada em favor de um conteúdo curricular que deve ser cumprido, e que, para tanto, todos devem apresentar o mesmo ritmo de aprendizagem: serão identificados como inábeis os que não seguirem o padrão. Então, precisamos nos perguntar: Que experiências de aprendizagem estão reservadas às crianças que não se encaixam no padrão de normalidade instituído? Como são compreendidas suas possibilidades? Ou elas só são vistas em termos de suas dificuldades? Como o espaço racional com a professora e os colegas confirmam suas possibilidades e não suas dificuldades? (BATISTA; TACCA, 2011, p. 141-142).

Pensando nesse hiato para que possamos construir um caminho de aprendizagem não excludente para alunos com TEA, devemos tirar o foco das inabilidades e déficits e distintamente compreende-los a partir de suas potencialidades e do que lhes é interessante, para assim proporcionar situações de aprendizagem em que se expressem à sua maneira.

Para que a aprendizagem ocorra, há que se promoverem situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo, então, incidir no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender. [...]. Dessa forma, a superação das dificuldades de aprendizagem não é exclusivamente um processo cognitivo, mas se dá na relação complexa e sistêmica entre as diversas dimensões que perpassam a vida do aprendiz. Se considerarmos a aprendizagem fora do sujeito que aprende, desconsideraremos as emoções geradas em diferentes espaços de sua vida e que expressam em sala de aula, constituindo os sentidos subjetivos do aprender (MARTÍNEZ; ROSSATO, 2011, p. 71-71).

O ponto de partida para uma relação dialógica entre aluno com autismo e o professor é conhecer o aluno e seu eixo de interesse, compreender o que lhe dá prazer em aprender, o que lhe desperta curiosidade e a partir disso delinear seu percurso de aprendizagem. Explorar o eixo de interesse dos alunos com autismo permite o conhecimento de habilidades existentes e a partir destas, traçar caminhos para desenvolver demais habilidades.

Trabalhar por eixos de interesse como ponto principal de partida e valorizando o “ponto ótimo” do aprendiz com autismo é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade (ORRÚ, 2016, p. 169).

O desafio do trabalho pedagógico feito a partir de práticas não excludentes começa com a desmistificação, quebra de paradigmas e luta contra o preconceito que historicamente reproduz a ideia de incapacidade de alunos com TEA, supervalorizando o diagnóstico e não enxergando que, mesmo com o diagnóstico realizado a partir de critérios universalistas, alunos com TEA não possuem homogeneidade no que tange suas habilidades e dificuldades e não seria diferente ao se tratar do processo de aprendizagem em uma turma com diversificados sujeitos.

3.1 Ponto ótimo: a singularidade de cada aluno

Gardner (1994) propôs através de seus estudos a ideia de que a inteligência humana tem múltiplas facetas. Para o autor as inteligências múltiplas são relativamente independentes, seguindo o raciocínio de que os sujeitos possuem diversos níveis dessas inteligências como um todo e que existem diferentes formas das inteligências múltiplas se organizarem e se combinarem, considerando a particularidade de cada um.

A contribuição de Najmanovich (2001) foi considerada fundamental para a teoria das Inteligências Múltiplas, que por sua vez trouxe a mudança da pergunta “Quão inteligente você é?” para a indagação “De que modo você é inteligente?”. Essa modificação ampliou as discussões que marcaram as pesquisas iniciais sobre a inteligência humana.

Segundo Gardner (1994) as diversas faces da inteligência são nomeadas da seguinte maneira:

- **Inteligência linguística** – Possui como característica a autoridade e interesse pelos símbolos linguísticos, pelas palavras e idiomas.
- **Inteligência musical** – É entendida como a habilidade de compor e realizar padrões musical, como também o interesse e distinção do ritmo, timbre, melodia, harmonia e estrutura musical.
- **Inteligência lógico-matemática** – Diz respeito à habilidade para a resolução de questões de raciocínio-lógico e dedutível em problemas matemáticos.
- **Inteligência visual-espacial** – Tem como característica a habilidade em entender o mundo físico com maior exatidão a partir do sentido visual.
- **Inteligência corporal-cinestésica** – Diz respeito à habilidade em controle e orquestração de movimentos corporais.
- **Inteligência interpessoal** – Se caracteriza pela habilidade para com a compreensão de motivações, intenções, aspirações e o estado de espírito apresentado pelas pessoas.
- **Inteligência intrapessoal** – É a habilidade de conhecer a si mesmo em meio as adversidades da vida.

A partir dessas contribuições podemos relacionar a teoria de Gardner com o termo “ponto ótimo”, uma vez que ambos se referem à singularidade de cada indivíduo a partir de suas habilidades. Pensar no aluno com autismo como um sujeito que

aprende e demonstrar interesse quanto educador no que tange à que área sua inteligência se destaca é o viés do trabalho a partir de eixos de interesse.

Trazemos ainda as contribuições de Rancière, que em sua obra *O mestre ignorante* (2004), afirma que da mesma forma que as inteligências se mostram iguais, elas também se apresentam diferentes. A inteligência humana é enriquecida pelo desejo, pelo interesse, sendo estes, o ânimo e a força da inteligência.

1. CONTRIBUIÇÕES E PÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A prática educacional dos professores sempre foi algo a ser pontuado e discutido em diversos estudos e pesquisas. No que tange a atuação desses profissionais acerca da inclusão de alunos com autismo, é notório o foco em pesquisas que mencionam a formação continuada como a chave para o conhecimento necessário para que o professor tenha condições de proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusiva.

Diante disso, Prieto (2006, p. 57) assevera que:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para além da formação continuada, a intencionalidade da realização de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, colocam o professor em uma posição de investigador de sua prática. Dessa forma o professor deixa de apenas disponibilizar dados para pesquisadores, mas por sua vez investiga e reflete sobre sua própria prática, a fim de buscar modifica-la. Sobre o exposto, Ibiapina (2008) afirma que:

As pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim as compreensões e próprio contexto de trabalho escolar. (p.13)

Magalhães (2009), salienta um ponto importante para a construção desse trabalho, a autora explica como o processo pode mudar a visão do professor em relação aos alunos com deficiência, uma vez que tais concepções podem determina-

los como incapazes e essa visão se torna limitadora de bons resultados. Nesse contexto, nos reportamos a Vigotski (1997) que relata, que, durante a história, a sociedade determina os sujeitos como normais ou anormais, delimitando relações, espaços e posições a serem ocupadas, segregando-os da escolar regular e os reduzindo a sua deficiência. No caso de alunos com TEA, é comum a redução do aluno as suas estereotípias, seletividades e necessidades educacionais especiais, tal visão reduz o potencial do aluno e torna o ambiente escolar excludente. Sobre o exposto, Orrú (2016) elucida que:

Quando supervalorizo o diagnóstico de autista em detrimento de destinar tempo, dedicação e sensibilidade para conhecer melhor meu aluno e aquilo que é possível fazer com ele em conjunto com os colegas, estou perpetuando práticas excludentes. Quando a escola opta por focar apenas em ensinamentos apostilados e avaliações cujo resultado enfoca aquilo que o aluno não aprendeu, sem resgatar o aprendizado para a superação das dificuldades, ela está se despreocupando com a exclusão de muitos. Quando a escola não é capaz de ser flexível em seus processos avaliativos, atendendo para as singularidades de seu aluno com autismo com vistas a seguir o sistema tradicional empregado, ela está promovendo ações excludentes. (ORRÚ, 2016, p. 153)

A compreensão do professor e a mudança de concepção no que tange ao reducionismo das capacidades de um aluno com deficiência pode, não só contribuir para a aprendizagem desse sujeito, mas também trazer um futuro diferente para sua autonomia social e profissional. Sobre essa visão, mencionamos Grandin (1992):

Atualmente eu tenho uma carreira bem-sucedida projetando equipamento para gado, e devo isso ao meu professor de ciências do segundo grau. O Sr. Carlock ajudou-me a canalizar a minha fixação para me motivar a estudar psicologia e ciências. Ele também me ensinou a usar tabelas científicas. (GRANDIN, 1992, p. 12).

Para que sejam realizadas práticas pedagógicas não excludentes e nesse caso, que contribuam com a alfabetização de alunos com TEA, é primordial que o professor demonstre uma escuta sensível, apoiando-se na empatia e enxergando para além do que o aluno não sabe, mas sim valorizando suas potencialidades. Desenvolvendo uma postura de pesquisador e refletindo sobre sua prática, nesse contexto, Barbier (1993, p. 192) declara que “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro [...]”.

Nesse contexto, a prática deve ser ajustada as necessidades e potencialidades do aluno. Serra (2008, p. 114) explica:

[...] se estamos diante de um sujeito repleto de diversidades, seria um absurdo oferecer um ‘pacote educacional’ para autistas e, mais ainda,

procurar ‘normaliza-los’[...] Apesar de toda a exigência dos governos para a promoção da inclusão educacional e da inclusão pela ‘força da lei’, existem hiatos tão largos quanto profundos [...] Um dos princípios que deve reger a decisão de incluir uma criança com autismo é a disposição para promover todas as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte. Isso inclui a adaptação dos objetivos educacionais, dos recursos, das estratégias didáticas, da temporalidade e da avaliação da aprendizagem.

Posto isso, evidencia-se a necessidade de reconhecer a importância da educação no desenvolvimento de alunos com TEA, acreditando, primordialmente, que nenhuma criança é incapaz de aprender. Usando sua criatividade para apresentar “um jeito diferente de ensinar para crianças que apresentam um jeito diferente de aprender” (ALMEIDA, 2019, p. 39)

Tal contexto pode ser reforçado com Temple Grandin (1992, p.19) que elucida “um professor imaginativo, preparado para gostar do que faz e desafiar a criança, parece ser o fator decisivo no sucesso educacional de crianças autistas”.

Pensar em práticas pedagógicas não excludentes é valorizar os interesses dos alunos, geralmente ligados as suas habilidades, oportunizando o desenvolvimento ainda maior das mesmas, não supervalorizando práticas conteudistas predeterminadas em detrimento de suas potencialidades. É oportunizar a aprendizagem de cada aluno de acordo com sua maneira de aprender. O foco, portanto, não deve ser nos déficits, mas sim, na concepção que compreende o aluno com tea como um sujeito que aprende e promover situações que propiciem isso.

Posto isso, evidenciamos o pensamento de Orrú (2016, p. 167)

Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender. Similar, é favorecer a troca de experiências, a articulação dos saberes, o confronto de ideias, a curiosidade, a criatividade no expor o que está aprendido; a cooperação; a solidariedade entre os colegas e o desenvolvimento de diversas competências.

Quando se reflete sobre eixos de interesse, trazemos para a prática docente a estratégia de usar, positivamente, o que é prazeroso em aprender para os alunos, sobretudo alunos com TEA, possibilitando assim uma aprendizagem que não dissocie o aprendiz do próprio sujeito.

Para que a aprendizagem ocorra, há que se promoverem situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo então incidir no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender. [...] Dessa forma, a superação das dificuldades de aprendizagem não é exclusivamente um processo cognitivo, mas se perpassam a vida do

aprendiz. Se considerarmos a aprendizagem fora do sujeito que aprende, desconsideramos as emoções geradas em diferentes espaços de sua vida e que expressam em sala de aula, constituindo os sentidos subjetivos do aprender (MARTÍNEZ; ROSSATO, 2001, p. 71-72)

Dessa forma, o professor se torna o mediador que busca conhecer seu aluno, para conseguir dele extrair o melhor de sua capacidade, valorizando assim, cada aluno como um sujeito singular e aproveitando suas potencialidades.

5. METODOLOGIA

O presente trabalho tem por finalidade discutir sobre a alfabetização de alunos com TEA, partindo da criação e utilização de ações pedagógicas que valorizem os eixos de interesse desses sujeitos. Quanto à abordagem utilizada na pesquisa, consideramos a natureza qualitativa, haja vista que a fundamentação do trabalho se fez a partir da interpretação de dados obtidos, partindo de uma visão abrangente no que tange os fenômenos sociais.

Para Silva e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa é aquela que

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

No que tange a área educacional, de acordo com Minayo (2009, p.21), a pesquisa qualitativa é utilizada em pesquisas quem tem como viés argumentar a lógica que permeia a prática social recorrente na realidade. “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Ou seja, a pesquisa qualitativa viabiliza a interpretação das variadas configurações da realidade, possibilitando a avaliação dos processos internos estudados.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por buscar compreender os fenômenos onde acontecem efetivamente. Dessa forma, Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 57), explicam que “[...] a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados”. O trabalho em questão realizou a investigação a partir da pesquisa de campo.

De acordo com Gonsalves (2001, p.67), a pesquisa de campo,

[...]o 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 [...].

Esta pesquisa teve como lócus o campo educacional, tendo como instrumento de pesquisa, entrevistas, partindo do seguinte problema: O que sabem os professores sobre os pressupostos dos eixos de interesse e suas contribuições ao processo de alfabetização de seus alunos com transtorno do espectro autista? Dessa forma, o foco da entrevista, baseou-se nos conhecimentos dos professores participantes e a forma que é realizada a sua prática docente com o público de alunos com TEA.

A pesquisa desenvolveu-se em etapas, sendo elas descritas a seguir:

- Etapa1: Procedimentos éticos de pesquisa: o primeiro passo foi desenvolver e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores participantes.
- Etapa 2: Realização das entrevistas: a entrevista com os participantes foi constituída de perguntas de identificação, como nome e data de nascimento e perguntas relacionadas ao perfil do(s) aluno(s) com TEA, práticas pedagógicas utilizadas, percepções acerca do tema de pesquisa e desafios enfrentados. As respostas foram transcritas à mão, no ato da entrevista.
- Etapa 3: Sistematização dos dados obtidos: os dados foram organizados e categorizados a partir da transcrição realizada, para a sistematização dos resultados.

5.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com 8 (oito) participantes, entre eles, 7 (sete) professoras e 1 (um) professor, com idades entre 21 e 55 anos. Distribuídos em 4 (quatro) escolas municipais de Marabá-PA. A seleção dos professores participantes foi realizada a partir dos quesitos: ser professor(a) regente em turmas de fundamental 1, em escola pública municipal e ter pelo menos um aluno com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula. Para a identificação durante a análise dos dados obtidos através das entrevistas, apresentaremos a seguir, um quadro relacionando as escolas, identificadas como A, B, C e D e os professores, identificados com nomes fictícios.

ESCOLA	PROFESSOR
--------	-----------

Escola A	Professora Janaina Professora Mariana Professora Bruna Professor Francisco
Escola B	Professora Daniele Professora Luciana
Escola C	Professora Amanda
Escola D	Professora Marta

5.2 Local de pesquisa

A pesquisa foi realizada em 4 (quatro) escolas públicas municipais, no município de Marabá-PA. A seleção das escolas foi realizada a partir de um levantamento viabilizado pela Secretaria Municipal de Educação, disponibilizando dados em relação a quantidade de alunos com Transtorno do Espectro Autista em cada escola. As escolas escolhidas se encontram nos bairros: Nova Marabá, Cidade Nova e Nossa Senhora Aparecida, respectivamente.

5.3 Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram sistematizados e categorizados a partir de eixos temáticos de análises, a saber: a) Desafios que permeiam a alfabetização de alunos com TEA; b) Percepções e aplicabilidade dos eixos de interesse na prática alfabetizadora de alunos com TEA; c) Práticas essenciais na inclusão de alunos com TEA em turmas de ensino comum.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a pesquisa pode-se sistematizar três eixos temáticos que vissem a corroborar com o objetivo central da pesquisa, sendo eles:

- Desafios que permeiam a alfabetização de alunos com TEA
- Percepções e aplicabilidade dos eixos de interesse na prática alfabetizadora de alunos com TEA
- Práticas essenciais na inclusão de alunos com TEA em turmas de ensino comum

6.1 Desafios que permeiam a alfabetização de alunos com TEA

A alfabetização de alunos com TEA, é por si só um processo em que é atrelado dificuldades, Cunha (2015, p. 31), nos lembra que “uma criança típica, simplesmente vivendo, ela aprende”, entretanto, ao nos reportarmos ao público de alunos com TEA, podemos encontrar obstáculos que permeiam a prática alfabetizadora, não fazendo referência apenas às particularidades desses alunos, mas também a estrutura escolar, apoio especializado e rotina pedagógica abarrotada. Serra (2018, p. 23) assevera que:

Em progressões geométricas, o fracasso na alfabetização de crianças, consideradas neurotípicas, aumenta a cada ano. Por que esses dados tão assustadores existem? Segundo Capovilla (2004), o recorde mundial de incompetência de leitura, de acordo com a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico, se deu em 2001. O insucesso na aquisição da leitura é motivo de reflexão e estudos, e nos fazem pensar e modificar as nossas intervenções, sob pena de, cada vez mais, fazermos parte das piores estatísticas sobre resultados alcançados na educação. (SERRA, 2018, p. 23).

Diante do exposto, verifica-se a grande importância de uma atenção em escala superior ao que já é visto, em se tratar da alfabetização de alunos com TEA. Preocupação essa que se torna ainda mais extensa quando avaliamos além das dificuldades cognitivas enfrentadas por alunos com TEA.

Reportando-nos as indagações feitas aos professores participantes, retrataremos dados obtidos quando perguntados sobre os principais desafios enfrentados durante a experiência desenvolvida na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista:

Salas lotadas, falta de recursos e tempo para adaptar as atividades (Professor Francisco-Escola A, 2023).

Salas de aulas superlotadas, falta de profissionais qualificados para o atendimento desses alunos (Professora Daniele-Escola B, 2023).

Existem vários desafios, mas o maior para mim, está relacionado a superlotação da sala de aula e as turmas desniveladas, são situações que requer muito do professor e acabam por tomar muito tempo, esforço, saúde mental e física, e que acabamos sem querer deixando a desejar no investimento de maior tempo com os alunos. (Professora Marta-Escola D, 2023)

Dentre as respostas transcritas, pode-se perceber um fator unânime, a superlotação das salas de aula. Tal desafio já é visto como um agravante no processo da prática docente.

Silva (2020), relata que após realizar um estudo de caso com uma criança autista, desenvolvido em um período de 4 anos, observou-se progressos significativos, tanto sociais, quanto cognitivos. Silva (2020) retrata também que a quantidade de alunos na turma em questão tenha feito total diferença no progresso obtido, uma vez que, por ter menos alunos, a professora participante da pesquisa pode, aplicar em sua prática metodologias diferenciadas, bem como estudá-las e testá-las.

A rotina pedagógica abarrotada também foi exposta como um fator negativo na prática alfabetizadora de alunos com TEA:

Os desafios são muitos, sala de aula cheia, muito barulho e falta de tempo para voltar minha atenção a ele, como o necessário (Luciana-Escola B, 2023).

(...) então o que sobra são 4 (quatro) horas de aula com um intervalo de 15 (quinze) minutos de recreio que deve ser dividido para 32 (trinta e dois) alunos e que muitas vezes não é suficiente para consolidar um conhecimento, uma vez que a exigência por trabalhar os conteúdos do currículo é grande (Professora Marta-Escola D, 2023).

Rodrigues et al. (2012), em sua pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino menciona a sensação de sobrecarga dos professores por diversas atribuições, que asseveram a solidão no processo de inclusão, dificultando ainda mais o sucesso dessa prática.

Ter um trabalho em conjunto é essencial para que as práticas inclusivas sejam exitosas. A participação do corpo docente, administrativo e familiar caminhando em conjunto para propiciar um ambiente não excludente é entendida como um passo para garantir a permanência escolar com qualidade. Sobre o exposto, Camargo e Bosa (2009, p. 70) explicam que:

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70).

Outros professores participantes, por sua vez, expuseram demais desafios que consideram agravantes no processo de alfabetização de alunos com TEA:

Fazer a adaptação dos materiais da sequência didática em diferentes níveis. Na minha opinião é a parte mais difícil, pois nem sempre conseguimos fazer uma boa adaptação (Professora Mariana-Escola A, 2023).

No caso desse aluno, seria encontrar a área de interesse dele, visto que a comunicação direta com ele não é eficaz (Professora Janaina-Escola A, 2023)

Contribuindo ainda para os desafios na prática docente de alunos com TEA, as respostas dos professores participantes ao serem indagados sobre a reflexão em relação as práticas inclusivas para a aprendizagem desse público, traz à tona a fragilidade na orientação/formação profissional para a atuação inclusiva.

Não são suficientes, sinto falta de orientação e direcionamento, no que tange a forma como o discente aprende (Professora Janaina-Escola A, 2023).

Não, por muitas vezes me sinto perdida e fico na dúvida se estou trabalhando com materiais adequados a realidade do aluno (Professora Mariana-Escola A, 2023).

Acho que deveria ter mais formação continuada com ênfase na educação especial e voltadas para atender os alunos com TEA, uma vez que o número de crianças diagnosticadas com TEA nas escolas parece que aumentam cada vez mais (Professora Marta-Escola D, 2023).

Diante das respostas citadas acima, é perceptível a insegurança para encontrar meios alternativos para um trabalho inclusivo na alfabetização de alunos com TEA. A fragilidade na formação docente quando se trata de inclusão é retratada por Serra (2018), uma vez que tal formação “não comporta tanta diversidade encontrada nas salas de aula, e, ainda que os cursos de formação de professores tivessem uma duração absurda de duas décadas, nada daria conta da diversidade humana e das

diferentes formas de ensinar e aprender.” (SERRA, 2018, p. 31, v. 1). Dessa forma, a formação continuada dos professores é, sem dúvidas, a chave para um trabalho pedagógico baseado nos avanços dos estudos sobre a aprendizagem desse público, obtendo assim êxito em sua prática.

6.2 Percepções e aplicabilidade dos eixos de interesse na prática alfabetizadora de alunos com TEA

A compreensão e o olhar sensível do professor pode fazer uma diferença expressiva no processo de aprendizagem de um aluno com TEA. Barbier (1993, p. 142) declara que “o ouvinte sensível não julga, não mede, não compara” (grifo do autor).” A partir de tal prática baseada na compreensão, o professor pode identificar habilidades, fragilidades e a partir destas realizar uma prática pedagógica que propicie a aprendizagem.

Nesse contexto, realizamos indagações aos professores participantes sobre suas percepções em relação as temáticas que chamam a atenção de seus alunos com TEA, pedagogicamente falando, seus eixos de interesse.

Sim. O aluno tem interesse por dinossauros e personagens de desenhos animados (Professora Daniele-Escola B, 2023).

Sim, percebo que os alunos têm preferencias por materiais coloridos, de montagem e associações. Materiais que focam mais na escrita não são bem aceitos por eles (Professora Mariana-Escola A, 2023).

O aluno mostra interesse por objetos de uma coleção de bonecos e jogos de montar (Professora Luciana-Escola B, 2023).

Os pontos de interesse dele se dão a partir do uso de recursos tecnológicos e recursos que envolvem o alfabeto (Professora Amanda-Escola C, 2023).

Sim, um deles gosta muito de tudo que se refere a cores, jogos de montar coloridos, jogos da memória bastante coloridos. As atividades escritas por exemplo, se não for colorida, não atrai muito a atenção dele, mas se for colorida, de associar sombras a imagem correta, associação de letras do alfabeto coloridas às imagens que possuem a mesma cor, chamam mais a atenção e o interesse dele. Já o outro aluno gosta mais de atividades que envolvem os meios de transportes, adora brincar com os carrinhos e todas as atividades de jogos de montar, quebra cabeças, atividades de associação e percepção visual que contém os meios de transporte chamam a atenção e o interesse dele (Professora Marta-Escola D, 2023).

A partir das respostas é notório a percepção dos professores em relação a temáticas que os próprios alunos apreciem. Identificar tais preferências é o primeiro passo para algo que Suplino (2009) defende. O autor discorre sobre um currículo funcional, partindo do ponto de que as habilidades ensinadas sirvam para a vida. Diante disso, é essencial conhecer como o aluno com TEA aprende. Sobre o exposto, Almeida (2019, p. 37) elucida “[...] está aí a necessidade da “escuta sensível”, é neste eixo que se encontra o papel indiscutível do mediador”.

E mais que tal percepção, é importante que o professor esteja aberto para aplicar novas estratégias pedagógicas que favoreçam habilidades e interesses já anunciados pelo aluno. A inflexibilidade docente pode ser uma barreira para perpetuar a inclusão educacional.

Se nos mantivermos inflexíveis mediante as diferenças de nossos alunos e esperarmos que simplesmente se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, contribuiremos pouco para o desenvolvimento de novas competências em cada um deles. Se isto é uma realidade da prática pedagógica, com qualquer aluno, para efetivar a inclusão escolar daqueles que apresentam TGD, tal perspectiva torna-se ainda mais evidente e a transformação das práticas escolares passa a ser imprescindível. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 35).

Seguindo essa linha, indagamos os professores sobre a realização de atividades em sua prática pedagogia que considerem o foco de interesse e habilidades de alunos com TEA.

Sim, as atividades contêm questões que são de preferência dos alunos, exemplo: questões com sequência de cores e desafios de enigmas (Professora Mariana-Escola A, 2023).

Atividades que envolvem pintura, escultura com massinha de modelar e pareamento de letras com alfabeto móvel (Professora Amanda-Escola C, 2023).

Com blocos lógicos, ele mostra figuras simétricas sem ter um modelo como cópia (Professora Luciana-Escola B, 2023).

Sim. Com blocos de montar, blocos lógicos e principalmente Tangram (Professora Daniele-Escola B, 2023).

“As pessoas que mais me ajudaram foram as de mentes criativas e pensadoras não convencionais” (GRANDIN, 1992, p. 21). Mencionamos Grandin (1992) para elucidar a ideia de que métodos alternativos na prática docente fazem

grande diferença e podem ser a virada de chave para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com TEA. Partindo desse pressuposto, perguntamos aos professores participantes sobre a realização de métodos alternativos para a prática alfabetizadora de alunos com TEA.

Sim, geralmente o aluno tem dificuldade de atribuir os sons da fala com a leitura e a escrita, por isso, realizo a consciência fonológica com onomatopeia (Professora Bruna-Escola A, 2023).

Trabalho com jogos, cores e formas (Professora Janaina-Escola A, 2023)

Sim. Gosto de envolvê-los com a música, pois ela permite ser explorada em vários campos: linguagem, socialização, acréscimo de competências e desenvolvimento de habilidades. A música é minha principal aliada com objetos, fantoches e etc (Professora Daniele-Escola B, 2023).

Contribuindo ainda para a prática de métodos alternativos, indagamos os professores participantes, sobre as atividades exitosas realizadas em turma com a participação de seu aluno com TEA.

Atividades com bola durante a aula de educação física com alunos menores; atividades que envolvam recorte e colagem em grupo; atividades que envolvam **instrumentos de banda** (Professora Daniele-Escola B, 2023, grifo nosso).

O trabalho com **Tangram**, onde ele consegue montar as figuras (Professora Luciana-Escola B, 2023, grifo nosso).

Recursos didáticos que exijam montagens e **que tenham muitas cores** (Professora Janaina-Escola A, 2023, grifo nosso).

Em nossa sala sempre partimos do concreto para realizarmos as demais atividades, utilizando materiais como palitos de fósforos e tampinhas em diversas situações, sempre trazendo **jogos e brincadeiras** (Professora Bruna-Escola A, 2023, grifo nosso).

Atividades envolvendo o **alfabeto móvel** (Professora Amanda-Escola C, 2023, grifo nosso).

Atividades que envolvem brincadeiras, **jogos de quebra-cabeça, da memória, associação de letras, cores**, formas geométricas e contar números (Professora Marta-Escola D, 2023, grifo nosso).

A partir do que foi exposto pelas professoras, foi possível perceber a relação das atividades exitosas com a realização de métodos alternativos e utilização de habilidades já apresentadas pelos alunos com TEA.

As professoras Daniele (Escola B, 2023) e Janaina (Escola A, 2023), tiveram sucesso em atividades que envolvessem seus alunos com TEA, utilizando o uso de métodos alternativos como o envolvimento com música, jogos, formas e cores.

Resgatando a fala da professora Luciana (Escola B, 2023), é perceptível o êxito em atividades envolvendo Tangram, jogo educativo que instiga o desenvolvimento do pensamento lógico a partir da montagem, características essas mencionadas pela professora como interesse e habilidades de seu aluno com TEA.

Analisando a fala da professora Amanda (Escola C, 2023), podemos perceber sucesso em atividades quem envolvam o alfabeto móvel, objeto mencionado pela professora como interesse de seu aluno com TEA, bem como o envolvimento de suas habilidades com o pareamento de letras com o mesmo objeto.

Reportando-nos a fala da professora Marta (Escola D, 2023), observamos o êxito em atividades que envolvam quebra-cabeça, jogos de memória, bem como atividades de associação de letras e cores, atividades essas mencionadas como interesses já apresentado pelos seus alunos com TEA.

Diante do exposto, podemos fortalecer os potenciais de contribuições dos eixos de interesse e habilidades de alunos com TEA, se usados para a construção de métodos alternativos que priorizem a aprendizagem desses alunos.

6.3 Práticas essenciais na inclusão de alunos com TEA

Ouvir o que o próprio professor tem a dizer sobre a prática docente é imprescindível para formular uma pesquisa que tenha como foco prática pedagógicas. Além de propiciar um enriquecimento da pesquisa, traz o professor participante para uma posição que o faça refletir sobre sua prática. Os estudos realizados a partir dessa colaboração proporcionam novos conhecimentos tanto para o professor em formação, quanto para o professor já formado. Em relação ao trabalho colaborativo Rabelo (2012) relata que:

É certo afirmar que a produção do conhecimento na área do trabalho colaborativo para favorecer a escolarização de alunos com NEEs¹ tem se ampliado, e se mostrado como uma alternativa importante de intervenção que traz contributos a formação inicial e

continuada de professores e profissionais diversos que participam desta experiência colaborativa. (p. 59)

Diante do exposto, transcreveremos as repostas dos professores participantes ao serem questionados sobre como os mesmos acreditam que deverá ser o processo de alfabetização de alunos com TEA.

Com foco na área de interesse dos mesmos (Professora Janaina-Escola A, 2023).

Com materiais adequados e acompanhamentos com profissionais especializados, juntamente com os professores regentes (Professora Mariana-Escola A, 2023).

O ambiente da alfabetização de alunos com TEA deve ser elaborado com base nas especificidades de cada aluno (Professor Francisco-Escola A, 2023).

Deverá ter profissionais capacitados a esse processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo propostas lúdicas, que permitam o aluno fazer atividade com objetos que ele se identifique. Assim será mais exitoso o processo de alfabetização (Professora Daniele-Escola B, 2023).

Acredito ser muito interessante o uso de músicas e recursos tecnológicos (Professora Amanda-Escola C, 2023).

Acredito que deve acontecer respeitando as dificuldades e considerando sempre os avanços e que a cada avanço o professor deve comemorar e acrescentar novas etapas na aprendizagem de cada aluno. Respeitando sempre o tempo de aprendizagem de cada aluno, pois cada um tem o seu tempo e o seu modo de se desenvolver Professora Marta (Escola D, 2023).

Analisando as repostas obtidas é perceptível a presença da flexibilidade na realização de práticas pedagógicas alfabetizadoras. As falas das professoras Janaina (Escola A, 2023) e Daniele (Escola B, 2023) e do professor Francisco (Escola A, 2023), se fundamentam no processo de alfabetização tendo o aluno com TEA como o centro de sua aprendizagem, isso é sinalizado ao afirmarem que a alfabetização desses alunos deve ser feita a partir de suas especificidades, objetos que o mesmo se identifique e até mesmo com o foco na área de interesse dos mesmos.

Ter a consciência de que o aluno com TEA possui especificidades que são diretamente atreladas a sua aprendizagem é fundamental, diante disso, Serra (2018) elucida:

[...] a consciência de que o aluno que está diante de nós está dentro de um espectro e, por isso, possui características comuns a muitos outros sujeitos, mas também possui sua singularidade como pessoa e um funcionamento cognitivo, psicomotor e socioemocional únicos. (SERRA, 2018, p. 117).

Perceber, analisar e testar métodos alternativos para a alfabetização de seu aluno com TEA, torna o professor um investigador de sua prática, com o intuito de tornar a alfabetização exitosa.

Seguindo essa linha de instigar a atitude de reflexão do próprio professor sobre sua prática, indagamos os mesmos sobre o que seria essencial no trabalho pedagógico de alfabetização em turmas de alunos com TEA de modo a suprir situações de exclusão.

Na minha experiência, primeiramente, deveria haver **parceria entre família e escola**, o que nem sempre é possível, pois muitas vezes somos vistos como “inimigos”. Segundamente, deveríamos ter suporte para lidar com esse público, o que não acontece infelizmente, na maioria das vezes somos nós professores tirando do bolso para conseguir trabalhar e “se virar”, não somos assistidos nas nossas demandas (Professora Janaina-Escola A, 2023, grifo nosso).

Fazer formações com os professores regentes com o intuito de orienta-los como proceder com os materiais a partir dos níveis de suporte de cada aluno com TEA (Professora Mariana-Escola A, 2023, grifo nosso).

A meu ver, cada aluno com TEA deveria ter um professor especializado para que os acompanhassem nas atividades propostas que tem de ser adaptadas de acordo com a BNCC. E esses profissionais devidamente remunerados para exercer tal papel.

Cada aluno deveria ter suas habilidades aprimoradas e suas necessidades trabalhadas para êxito em sua vida escolar (Professora Daniele-Escola B, 2023, grifo nosso).

A presença da equipe multidisciplinar na escola, **atividades adaptadas**, presença de um profissional apoiador em sala e participação da família (Professora Amanda-Escola C, 2023, grifo nosso).

Analisando individualmente as respostas expostas pelas professoras participantes podemos notar uma série ações consideradas essências para a prática alfabetizadora de alunos com TEA. Reportando-nos a fala da professora Janaina (Escola A, 2023), evidenciamos a necessidade da participação da família no ambiente escolar. Para que o trabalho inclusivo ocorra e a aprendizagem de alunos com TEA

seja exitosa, toda a comunidade que participa direta e indiretamente da vida escolar do aluno deve estar comprometida.

Posto isso, fazemos referência a Declaração de Salamanca sobre o papel da família no processo de inclusão elucidando que:

(...) ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. (1994, p. 05)

Para além da participação da família na vida escolar do aluno, notou-se na fala da professora Mariana (Escola A, 2023), a formação dos professores regentes como uma ação essencial. Preparar o professor para a diversidade encontrada no ambiente escolar é extremamente importante na efetivação da inclusão de alunos com TEA. Nesse sentido Almeida (2019) afirma:

Logo, a formação de professor não só inicial, como continuada, para atender à sutileza do complexo desenvolvimento humano e do contexto que ele está inserido, deve estar voltada em primeiro lugar para fomentar e enriquecer o professor a trabalhar com a individualidade, e as diferenças são o que esculpem o indivíduo. (ALMEIDA, 2019, p. 50)

Reportando-nos a fala da professora Daniele (Escola B, 2023), é notório a sua reflexão sobre a importância de perceber, instigar e valorizar as habilidades já existentes de alunos com TEA. Tirar o foco de seus déficits e muda-lo para as possibilidades de aprendizagem do aluno é uma forma alternativa de perpetuar a prática alfabetizadora verdadeiramente inclusiva. Segundo Almeida (2019)

A ação do (a) professor(a) no processo de alfabetização é fundamental, pois tal processo é especialmente complexo e requer ações que não deixem de **levar em conta o contexto em que o aluno está inserido, as suas potencialidades e fragilidades e ajustar cada etapa de acordo com as habilidades já desenvolvidas e por desenvolver pelo aluno.** (ALMEIDA, 2019, p. 53, grifo nosso)

As adaptações como ação essencial para a inclusão na prática alfabetizadora de alunos com TEA também foi notada, dessa vez na fala da professora Amanda (Escola C, 2023). Ajustar o currículo e atividades em sala anuncia o respeito pelas diferenças, bem como a intencionalidade de propiciar a permanência escolar de alunos com TEA com qualidade e inclusão.

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 2).

Evidenciar a visão dos próprios professores sobre práticas pedagógicas necessárias para a inclusão de alunos com TEA é permitir que os mesmos reflitam sobre sua prática docente, afim de melhora-la e produzir, dentro de suas possibilidades, espaços não excludentes que propiciem não só a alfabetização, mas aprendizagem e o desenvolvimento pelo de alunos com TEA.

Diante do exposto no decorrer da análise, é possível perceber a flexibilidade dos professores no que se refere a práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando, inclusive, um trabalho intencionalmente baseado nos eixos de interesse de alunos com autismo. Trazendo dessa forma, a compreensão de que os professores percebem de forma empática as singularidades presente no processo de alfabetização de cada aluno com TEA.

Nesse sentido, compreende-se que é possível desenvolver um trabalho pedagógico baseado nos eixos de interesse dos alunos com TEA, uma vez que os professore buscam, no exercício de sua profissão, métodos alternativos que contribuam para uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados do estudo, tornou-se possível identificar algumas contribuições para o processo de alfabetização de alunos com TEA, baseados em seus eixos de interesse. Desprender-se do conceito de incapacidade de alunos com TEA, historicamente passado para a sociedade é o primeiro passo para a realização de uma prática verdadeiramente inclusiva, sobretudo uma alfabetização que aconteça de forma significativa.

No decorrer da pesquisa buscou-se reportar a autores que abordam a dinâmica de uma aprendizagem focalizada nos potenciais dos alunos com TEA, não o dissociando do sujeito, mas distintamente, conhecendo-o e utilizando seus interesses a favor da aprendizagem, para que dessa forma obtivéssemos o referencial teórico necessário para embasar a discussão realizada a partir da entrevista com os professores participantes.

Reportamos práticas alfabetizadoras consideradas por autores renomados, baseados no método fônico, partindo sempre do nível de desenvolvimento em que o aluno está. Salientando ainda a permanente investigação da ação alfabetizadora.

Além de nos atentar a outros aspectos necessários para a criação de um ambiente de aprendizagem não excludente, como a participação da família, a adaptação do currículo e atividades, também foi evidenciado como a mudança de postura do professor para pesquisador, se torna, sobretudo nesse caso, essencial. Entender a sua prática, refletir sobre ela e de alguma forma modifica-la para melhor atender o público que necessita é ter uma visão inovadora no que tange as práticas pedagógicas existentes.

A pesquisa também contribuiu para a percepção das inseguranças expostas pelos professores ao trabalhar com alunos com TEA, elucidando inclusive tal fragilidade sendo posta como um dos desafios para a alfabetização desses alunos. Dessa forma, fazemos referência à formação continuada para superar tais desafios.

Nesse contexto, a partir desta pesquisa, fica evidenciado aspectos imprescindíveis para uma alfabetização de alunos com TEA, focada em práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo eixos de interesse, compreendendo o aluno como um sujeito capaz de aprender; fazer uma escuta empática, conhecer as potencialidades do aluno, bem como as áreas que lhe despertam interesse; aproveitar a bagagem de habilidades já desenvolvidas para desenvolver habilidades posteriores;

flexibilidade no currículo; criatividade na produção de atividades e persistência no processo que o aluno se encontra.

Por fim, concluímos que a pesquisa carrega consigo apontamentos que refletem sobre o verdadeiro fazer pedagógico inclusivo. Para que a educação não excludente deixe de ser uma utopia, devemos, em primeiro lugar, colocar o aluno, não só com TEA, mas todo aquele que seja considerado público alvo da educação especial, como centro de sua aprendizagem e das modificações a serem feitas para possibilitar a permanência escolar com qualidade.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabel. **Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): concepções e práticas dos professores.** 2019. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/892/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20VER%c3%83O%20FINAL%20-%20entrega%20CD.pdf>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM 5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. Cadernos ANPED, n. 5, set. 1993.

BATTISTI, Aline; HECK, Giomar. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação:** teoria e prática. 2015. Trabalho de conclusão de curso-Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf>

BASTOS, Marise Bartolozzi. Escrita e alfabetização de crianças do Espectro Autista (TEA). Diversa: Educação inclusiva na pratica, 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/escrita-alfabetizacao-criancas-com-autismo/>. Acesso em: 02 de novembro de 2022.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v. 9).

BORGES, Adriana; NOGUEIRA, Maria. O aluno com autismo na escola. Campinas: Mercado de letras, 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 250, 28 dez. 2012c.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/000718941.pdf?sequence=1>.

CAPELLINI, Vera; RODRIGUES, Olga. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 32, n. 03, p. 355-364, dez. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822009000300016&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 dez. 2023.

CAPELLINI, Vera; SHIBUKAWA, Priscila; RINALDO, Simone. 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: 7 dez. 2023.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita.** *Psicologia: Teoria e*

Prática, v. 6, n. 2, p. 13-26, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>

CARVALHO, Antônia Dalva França; PRAXEDES, Leila Cristiane. O processo de alfabetização de criança com Espectro Autista no ensino regular: Um estudo exploratório. Revista Faculdade FAMEN -REFFEN, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/39/46>. Acesso em: 02 de novembro de 2022.

COSTA, Aline Fernandes. OLIVEIRA, Leuda Evangelista. SIEMS, Maria Edith Romano. Transtorno do Espectro Autista e Alfabetização (Belo Horizonte, online) [online]. 2021, Ano 5, número especial: Educação Especial Escolar, ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/TRANSTORNO-DO-ESPECTRO-AUTISTA-E-ALFABETIZACAO.pdf>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, SEESP, 1994. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br.

DEL-MASSO, Maria; COTTA, Maria; SANTOS, Marisa. Ética em Pesquisa Científica: conceitos e finalidades. São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf. Acesso em: 01 de Novembro de 2022

GRANDIN, T. Uma visão interior do autismo. Tradução: Jussara Cunha de Mello. New York: Plenum Press, 1992. Disponível em: <http://cdifloortime.com.br/?p=2819>.

GRANDIN, T; PANEK, Richard. O cérebro autista. Pensando através do espectro. Tradução: Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOMES, Fernanda. **O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico.** 2022. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação-Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em:[https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36856/5/ProcessoAlfabetiza%
a7%a3oCrian%c3%a7as.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36856/5/ProcessoAlfabetiza%c3%a7%a3oCrian%c3%a7as.pdf)

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos.* Brasília: Líber Livro Rditora, 2008.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. *Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: Representações do professor.* Atenna, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34313>. Acesso em: 01 de novembro de 2022.

NOGUEIRA, Julia Candido Dias; ORRÚ, Silvia Ester. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 41, núm. 3, 2019. Disponível em: [https://www.redalyc.org/journal/3073/307363383011/html/#redalyc_307363383011_](https://www.redalyc.org/journal/3073/307363383011/html/#redalyc_307363383011_ref31)
[ref31](https://www.redalyc.org/journal/3073/307363383011/html/#redalyc_307363383011_ref31). Acesso em: 18 de outubro de 2022.

Nozu, W. C. S., Bruno, M. M. G.; Cabral, L. S. A. (2018). Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 105-113. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018056>

ORRÚ, Silvia Ester. *Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.* Vozes Limitada, 2016.

ORRÚ, Silvia. *Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar.* Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

PRIETO, R. G. *Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o*

atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

RABELO, L.C.C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Carlos, 2012.

SANTOS, Emilene. Linguagem escrita e a criança com autismo. Curitiba: Appris editora, 2016.

SANTOS, Gabriella; FREITAS, Maria. 2019. Alfabetizando através do método fônico. Resumo expandido-UniEVANGÉLICA, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2339,+Editor+da+revista,+5154+ALFABETIZA%C3%87%C3%83O+PELO+M%C3%89TODO+F%C3%83%E2%80%9DNICO.pdf>

SERRA, D. Alfabetização de alunos com TEA. Rio de Janeiro: NUPPES, 2018. 3 v.

SERRA, D. C. G. Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. 2008. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SEVERINO, Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 2014. São Paulo: Cortez editora. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Cient%C3%ADfico - 1%C2%AA Edi%C3%A7%C3%A3o - Antonio Joaquim Severino - 2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico%20-%201%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Antonio%20Joaquim%20Severino%20-%202014.pdf).

Acesso em 01 de Novembro de 2022.

SILVA, Vanessa. Concepções de professores acerca da inclusão escolar de alunos autistas. Trabalho de conclusão de curso. UNIESP. 2021. Disponível em: <https://www.iesp.edu.br/sistema/uploads/arquivos/publicacoes/concepcoes-de-acerca-da-inclusao-escolar-de-alunos-autistas-autor-a-silva-vanessa-farias-da-.pdf>.

Acesso em 4 de Dezembro de 2023.

SUPLINO, M. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. 3. ed. rev. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009b.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1998.

ZIVIANI, Brenda. **O processo de alfabetização de crianças com autismo: o que nos dizem as professoras?** 2021. Trabalho de conclusão de curso- Faculdade Doctum de Serra, 2021. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/3859/1/O%20PROCESSO%20DE%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20CRIAN%C3%87AS%20COM%20AUTISMO.pdf>

9. APENDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Problema de pesquisa: O que sabem os professores sobre os pressupostos dos eixos de interesse e suas contribuições ao processo de alfabetização de seus alunos com transtorno do espectro autista?

Dados de identificação

Nome completo:

Data de nascimento:

Observações:

Dados da entrevista

Data:

Duração:

Local:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Você poderia descrever o(s) perfil(is) de seu aluno com transtorno do espectro autista?
- 2) Ao longo de sua experiência com seu aluno com transtorno do espectro autista, você identifica conteúdos, temáticas ou objetos que chamam mais a atenção e interesse deste seu aluno? Em caso positivo, poderia descrever?
- 3) Na convivência com seu aluno com transtorno do espectro autista, foi possível desenvolver atividades que considerasse habilidades que os alunos apresentavam?
- 4) Você avalia que as práticas pedagógicas por você desenvolvidas têm sido suficientes para a garantia da aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista?

- 5) De acordo com a experiência desenvolvida na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista você poderia quais os principais desafios enfrentados?
- 6) Você poderia descrever algumas atividades exitosas desenvolvidas na turma envolvendo seu aluno com TEA?
- 7) As atividades desenvolvidas em sua prática pedagógica consideram o foco de interesse e habilidades dos alunos com TEA? Em caso positivo, poderia descrever como?
- 8) Como você acredita que deverá ser o processo de alfabetização de alunos com TEA?
- 9) Você já utilizou algum método alternativo para a prática de alfabetização de alunos com TEA?
- 10) Com base em sua avaliação, o que é essencial no trabalho pedagógico de alfabetização em turmas com alunos com TEA de modo a suprimir situações de exclusão deste público de alunos em turmas de ensino comum?

10. ANEXOS**ANEXO A: OFÍCIO PARA AS ESCOLAS****Ofício S/N**

Marabá, PA, _____ de _____ de 2023

À Coordenação da Escola
Município de Marabá - PA

Prezado (a) Diretor (a),

Cumprimentando-o (a) cordialmente, viemos através deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para realizar atividades de pesquisa, com vistas a colaborar com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **EIXOS DE INTERESSE E OS POTENCIAIS DE CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**, no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, com orientação da Professora Doutora Lúcelia Cardoso Cavalcante.

A pesquisa de TCC conta com a colaboração da discente: **Vitória Santos Nunes**, matrícula 201940207025, matriculada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unifesspa.

Certos em contar com a vossa colaboração, desde já estiamos nossos votos de agradecimento.

Atenciosamente,

Lucélia Cardoso Cavalcante
Orientadora da pesquisa
Docente da Faced/Unifesspa

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso: Eixos de interesse e os potenciais de contribuições ao processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Auista (TEA).

Graduanda: Vitória Santos Nunes

Orientadora: Lucélica Cardoso Cvalcante Rabelo

Prezado (a)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulada, **Eixos de interesse e os potenciais de contribuições ao processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**.

Com o intuito de que essa pesquisa seja efetivada, necessitamos de sua colaboração.

Informamos que sua participação nesta pesquisa é livre. Garantimos o anonimato de suas respostas utilizando nomes fictícios para a apresentação de dados da pesquisa. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não trará quaisquer prejuízos.

A equipe de trabalho vinculada a este trabalho conta com uma orientadora e uma discente do curso de Pedagogia. A pesquisa em questão possui os seguintes objetivos:

- a) Identificar compreensões dos professores sobre o eixo de interesses aplicados ao processo de alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista;
- b) Compreender como os eixos de interesse contribuem com práticas alfabetizadoras na perspectiva inclusiva de alunos com TEA;
- c) Relacionar os potenciais de contribuições dos eixos de interesse no processo de alfabetização a partir da realidade das práticas descritas por professores que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental de escolas públicas de Marabá;
- d) Avaliar estratégias pedagógicas para a alfabetização, que valorizem o 'ponto ótimo' de alunos com o Transtorno do Espectro Autista favorecendo sua inclusão escolar.

Os dados obtidos nessa pesquisa serão apresentados em forma de monografia, para fins acadêmicos

Autorizando a participação no projeto, estabeleceremos uma parceria Unifesspa-escola que contribuirá, de forma significativa para a inclusão escolar e alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, baseadas em práticas pedagógicas que coloque o aluno como centro do processo de ensino.

Quaisquer dúvidas que surgirem poderei entrar em contato via telefone: (94) 992766624, (94) 984491277 ou via e-mail: vitoria.santos.nunes@gmail.com, luceliaccr14@gmail.com.

Profa. Dra. Lucélia Crdoso Cavalcante Rabelo
Orientadora

Vitória Santos Nunes
Discente Responsável

Assinatura do (a) participante

Marabá, _____ de _____ de 2023