

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA A PARTIR DO USO DO ALFABETO  
MÓVEL ORGANIZADO**

MARIA APARECIDA FERREIRA DE PAIVA

BAURU

2019

MARIA APARECIDA FERREIRA DE PAIVA

**ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA A PARTIR DO USO DO ALFABETO  
MÓVEL ORGANIZADO**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestra em Docência para Educação Básica à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Linha de Pesquisa Conceitos Específicos para o Ensino e suas Metodologias, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Andréa Rizzo dos Santos.

BAURU

2019

Paiva, Maria Aparecida Ferreira de.

Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado / Maria Aparecida Ferreira de Paiva, 2019

169 f. : il.

Orientadora: Andréa Rizzo dos Santos

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Educação especial. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Inclusão. 4. Educação infantil. 5. Ensino fundamental. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARIA APARECIDA FERREIRA DE PAIVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 08 dias do mês de novembro do ano de 2019, às 10:30 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDREA RIZZO DOS SANTOS - Orientador(a) do(a) Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - Defito / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. RELMA UREL CARBONE CARNEIRO do(a) Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARIA APARECIDA FERREIRA DE PAIVA, intitulada **"ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA A PARTIR DO USO DO ALFABETO MÓVEL ORGANIZADO" E PRODUTO EDUCACIONAL "AMO - ALFABETO MÓVEL ORGANIZADO"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ANDREA RIZZO DOS SANTOS

Profa. Dra. RELMA UREL CARBONE CARNEIRO

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA

Dedico a cada criança que, com ou sem TEA, me ensinou a ver o mundo de uma maneira mais que especial.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento de realização, após anos de tentativas e não recebidos, porém com o tão esperado sim advindo no instante exato da provisão divina, a minha mais profunda gratidão:

Primeiramente a Deus que, no tempo certo, me permitiu viver a realização deste sonho.

Aos meus queridos pais que, em sua imensa sabedoria de vida, sempre me ensinaram que devemos superar as dificuldades com luta e amor.

Ao meu amado esposo Sérgio, meu presente de Deus, pelo companheirismo, compreensão nas horas de ausência e estudo e, pelo amor sincero.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Rizzo dos Santos, por ter segurado em minha mão para trilhar as aventuras e desventuras deste mestrado, por ter acreditado em meu potencial e ter compartilhado angústias e conhecimentos ímpares.

Aos professores e às professoras que fizeram parte da minha trajetória escolar desde a Educação Infantil até a pós-graduação, ensinando-me que a Educação pode transformar vidas e reescrever novas histórias.

Às professoras Eliana Marques Zanata, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Regiani Aparecida Santos Zacarias pelos ensinamentos de cada aula ministrada, as quais são insubstituíveis e imperdíveis.

Às professoras que aceitaram o convite em participar da banca, contribuindo para o enriquecimento desta pesquisa: Relma Urel Carbone Carneiro; Eliana Marques Zanata; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, e Ana Paula Pacheco Moraes Maturana.

À minha querida professora de Inglês, *teacher* Mariana Astolphi Mantovani, pelos ensinamentos, dedicação, compromisso e toda ajuda ao longo desta jornada.

Às queridas professoras, Mônica Ulian Marcato Garcia e Márcia Angélica Rezende Ribeiro Dias que fizeram, gentilmente, os desenhos utilizados nas quatro atividades de escrita de cada oficina desenvolvida.

Aos colegas do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” com os quais aprendi muito desde 2016.

À minha família: irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, cunhados, cunhadas, sogro e sogra que estiveram sempre na torcida.

Aos meus queridos alunos e alunas, crianças com as quais eu aprendo mais que ensino e que, a cada dia, me transformam em uma pessoa melhor.

Aos pais e responsáveis pelas crianças das três turmas de Etapa II do ano de 2018 que consentiram que seus filhos participassem desta pesquisa.

À cada criança, com ou sem TEA, que enriqueceu com seus saberes e sua inocência encantadora cada oficina desenvolvida.

Aos companheiros e companheiras de jornada profissional, professores e professoras que se dedicam para garantir uma melhor educação por onde passam.

Às queridas amigas que, mesmo na distância se fazem presentes, por terem um lugar especial em meu coração e nas doces lembranças das histórias vividas: Isabel, Ana Cláudia, Carmen, Durvalina, Tati, Sueli e Marcela.

Aos colegas de trabalho da CEMEI Padre Godofredo Scheepers que estiveram sempre torcendo por mim durante esta caminhada, em especial à diretora Lúcia Aparecida da Cruz, por entender minhas ausências e me apoiar em cada etapa.

Ao prefeito municipal de Pirajuí, César Henrique da Cunha Fiala e à Flávia dos Santos Carvalho Barbieri, secretária da educação, por apoiarem meus estudos em busca de uma melhor formação e pelo financiamento das quinze unidades do AMO.

Aos colegas de mestrado pelos momentos de troca de conhecimentos e ajuda mútua.

Às queridas companheiras de jornada: Eliana Cristina Pedroso de Oliveira, Andréia Maria de Oliveira Teixeira, Valdirene Soares dos Santos, Hildinéia Alves, Thaís Cavalcanti dos Santos, Káthia Alexandra L. Canizares, Valéria Cristina Brumati Dugaich, Priscila Hikaru Shibukawa, Márcia Regina Corrêa Negrin e Cassiany Amaral Navas Leite, pessoas mais que especiais que Deus colocou em minha vida para juntas caminharmos rumo ao desconhecido.

Gratidão sem fim!



## **Tempo para tudo**

Tudo tem o seu tempo determinado,  
e há tempo para todo propósito debaixo do céu:  
há tempo de nascer e tempo de morrer;  
tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou;  
tempo de matar e tempo de curar;  
tempo de derrubar e tempo de edificar;  
tempo de chorar e tempo de rir;  
tempo de prantear e tempo de saltar de alegria;  
tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntar pedras;  
tempo de abraçar e tempo de afastar-se de abraçar;  
tempo de buscar e tempo de perder;  
tempo de guardar e tempo de deitar fora;  
tempo de rasgar e tempo de coser;  
tempo de estar calado e tempo de falar;  
tempo de amar e tempo de aborrecer;  
tempo de guerra e tempo de paz.

Eclesiastes 3:1-8

PAIVA, M. A. F. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do Alfabeto Móvel Organizado**. 2019. 169f. Dissertação (Mestra em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral, a partir do conhecimento das necessidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA – no processo de escolarização na última etapa da Educação Infantil, produzir um material pedagógico, propor seu uso em sala regular e avaliar os resultados práticos obtidos. Pretendeu-se desenvolver habilidades e competências que serão aprofundadas no Ensino Fundamental, mediante realização de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita com uso do Alfabeto Móvel Organizado - AMO. Este configura-se como produto desta dissertação, embasado teoricamente no TEACCH e nas contribuições Montessorianas, buscando prepará-las para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma Creche Escola Municipal de Educação Infantil, de uma cidade do interior paulista com três turmas de Etapa II que tinham inseridas crianças diagnosticadas com TEA. Trata-se de uma pesquisa participante de cunho descritiva com abordagem qualitativa. Participaram quatro professoras, três da sala regular e uma da Sala de Recursos Multifuncionais (e pesquisadora), dois funcionários e cinquenta crianças com idade entre quatro anos e meio e cinco anos e onze meses, dentre elas, quatro diagnosticadas com TEA. Para coleta de dados foi aplicado, aos professores, dois questionários, um antes do uso do material pedagógico e outro após; um questionário aos auxiliares de desenvolvimento infantil – ADIs e, aplicadas quatro oficinas com atividades de escrita, sendo elas filmadas, fotografadas e registradas em diário de campo. Utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin, levantando possíveis intervenções à luz da abordagem construtivista. Os resultados advindos do questionário inicial aplicado com as professoras revelaram: insegurança de uma e preparação das outras ao trabalhar com a criança com TEA; o reconhecimento de teoria e prática caminharem concomitantemente para melhoria do trabalho docente; de maior aprofundamento das concepções envolvidas nas adaptações/adequações às crianças PAEE, postas pelas legislações, documentos legais e literaturas atuais e, que concebem que a utilização de materiais concretos pode favorecer a aprendizagem da criança com TEA. Os resultados ainda indicaram que com a efetivação de algumas estratégias o vínculo entre escola, família e criança com TEA pode ser concretizado contribuindo para permanência desta criança na sala regular e sua adaptação ao novo cenário educacional e, que o uso do AMO, iniciando-se na Educação Infantil, configura-se como recurso pedagógico altamente favorável à manipulação infantil, ao despertar do interesse pela linguagem escrita, ao enriquecimento das atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, à otimização do tempo didático, à interação entre os pares e à forma de se fazer adaptações/adequações curriculares. O AMO permitiu à criança, com ou sem TEA, mostrar seus saberes; apresentou-se como material pedagógico enriquecedor à escolarização da criança com TEA, ao explorar peculiaridades do transtorno e maximizá-las em prol de uma aprendizagem mais efetiva, que se coaduna com as intervenções pedagógicas colocadas em prática.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

PAIVA, M. A. F. **Schooling of children with ASD using the Organized Mobile Alphabet**. 2019. 169f. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2019.

## **ABSTRACT**

This research had as general objective, from the knowledge about the needs of children with Autism Spectrum Disorder - ASD - in the process of schooling in the last stage of Early Childhood Education, to produce a pedagogical material, to propose its use in a regular classroom and evaluate the practical results obtained. It was intended to develop skills and competences that will be deepened in elementary school, by conducting reflection activities about the functioning of the alphabetic writing system, using the Organized Mobile Alphabet - OMA. OMA is the product of this dissertation, theoretically based on the TEACCH and Montessorian contributions, which purpose is to prepare them to experience this transition phase from kindergarten to elementary school. The research was carried out in a kindergarten Municipal School of Early Childhood Education, located in a small town in São Paulo state with three Stage II classes with children diagnosed with ASD inserted. It is a participatory research of descriptive nature with qualitative approach. Four teachers participated in this research, three from the regular classroom and one from the Multifunctional Resource Room (and researcher), two employees and fifty children aged between four and a half and five years and eleven months, among them four children diagnosed with ASD. For data collection, two questionnaires were applied to teachers, one before the use of pedagogical material and another after; a questionnaire for child development assistants - CDAs and, four workshops with children's writing activities that were filmed, photographed and recorded in a field diary. Bardin's content analysis was used, raising possible interventions in the light of the constructivist approach. The results from the initial questionnaire applied with the teachers revealed: insecurity of one and preparation of others when working with the child with ASD; the recognition of theory and practice to go hand in hand for an improvement in teaching work; further understanding of the conceptions involved around the adaptations/adequations to SEN children, put by laws, legal documents and current literatures, and which conceive that the use of concrete materials it may favor the learning of a child with ASD. The other results indicated that with the implementation of some strategies, the link between school, family and child with ASD can be implemented in order to favor the permanence of this child in the regular classroom and its adaptation to the new educational scenario and that the use of OMA, starting in early childhood education, it is a highly favorable pedagogical resource for child manipulation, arousing interest in written language, enriching reflection activities on the alphabetic system of writing, the optimization of teaching time, the interaction between peers and the way to make curricular adaptations/adequations. The OMA allowed the children, with or without ASD, to show their knowledge, the OMA was presented as a pedagogical material schooling children with ASD in the regular classroom, by exploring the peculiarities of the disorder and maximizing them in favor of a more effective learning, consistent with the pedagogical interventions put into practice.

**Keywords:** Special Education. Autism Spectrum Disorder. Inclusion. Early Childhood Education. Elementary School.

## APRESENTAÇÃO

“Era uma vez, um lugarzinho no meio do nada...”

Assim inicia-se a letra de uma canção infanto-juvenil<sup>1</sup>, a qual retrata com tamanha exatidão o lugar de onde eu venho, o distrito de uma pequena cidade do interior paulista.

Num cenário rural, repleto de paisagens verdejantes, de terra e muita, mas muita cana-de-açúcar é que eu cresci.

Neste lugar, ainda hoje tão especial, as crianças brincavam livremente pelas ruas de terra batida de esconde-esconde, pega-pega, alerta, polícia ladrão, e tantas outras brincadeiras do repertório infantil. Subiam em árvores, chupavam cana, desciam escorregando sentadas em papelão do alto de um morro, comiam frutas diretamente do pé e nadavam em um riozinho de águas puras e cristalinas.

Os pais da maioria dessas crianças trabalhavam na lavoura de cana-de-açúcar, diariamente, debaixo de sol ou chuva, para sustentarem suas famílias numerosas. A destilaria configurava-se como a única oportunidade de ter uma vida melhor. Era o sonho de todas as moças e moços ali trabalharem quando atingissem a maioridade, principalmente no laboratório, setor mais cobiçado.

A vida neste distrito era muito simples, mas ao mesmo tempo de uma riqueza tão grande! Todos os moradores eram muito companheiros, frequentavam a casa uns dos outros a qualquer hora e sem cerimônia. Não havia perigo em ficar pelas ruas. Todos eram amigos e viviam em liberdade.

A escola era bem pequenina, comportava quatro salas de aula apenas, ia da primeira à quarta série do antigo Primeiro Grau, depois disso os alunos eram transportados para a cidade para estudarem até o fim da educação básica.

Comigo foi assim, porém quando terminei a antiga oitava série me mudei de escola, fui estudar na cidade vizinha no período noturno, lá tinham os cursos profissionalizantes. Fui cursar Processamentos de Dados e ao final deste curso técnico fui premiada como melhor aluna da minha turma e ganhei a taxa de inscrição para prestar o vestibular da Vunesp.

---

<sup>1</sup> Música Era uma vez, composta por Álvaro Socci e Cláudio Matta, gravada por Sandy & Junior e Toquinho.

Com isto um novo mundo de oportunidades se abria diante de mim, o qual eu nem imaginava naquele momento.

Li várias revistas de vocação profissional, mas tinha comigo uma única certeza, queria algo que lidasse com crianças. Foi então que li sobre o curso de Pedagogia e me encantei pela profissão.

Prestei o vestibular e fui aprovada para cursá-lo na Unesp, campus de Marília. Lá me dediquei aos estudos durante quatro anos. Viajava todas as noites com ônibus de estudantes da prefeitura. A estrada era muito perigosa na época, causando vários receios toda vez que o motorista freava bruscamente.

Enfim, em 2002 me formei. Que alegria! Era a primeira pessoa da família a concluir o nível superior, tornei-me uma referência a todos os jovens do distrito. Depois de mim, muitos deles conseguiram também concluir o ensino superior. Viram que era possível uma pessoa de origem humilde, morador daquele distrito cursar uma faculdade e ir além do trabalho na lavoura ou na usina de cana-de-açúcar.

Assim que concluí a faculdade, já comecei a trabalhar, passei em um processo seletivo do estado para dar aula na Educação de Jovens e Adultos – EJA - no Projeto Telessala, onde trabalhei por um ano e meio.

Depois fui para a Educação Infantil, trabalhar numa escola da prefeitura, substituindo a professora titular.

No ano seguinte, 2006, ingressei como professora efetiva na rede estadual de educação do estado de São Paulo, agora no Ensino Fundamental.

Meu cargo estava lotado em uma escola na cidade de Campinas, mas sempre consegui ficar em meu município, através do afastamento pelo artigo 22.<sup>2</sup>

Quantas descobertas! Quantas realizações neste mundo chamado escola e, mais especificamente, sala de aula! Quantas aprendizagens! Dia após dia aprendia coisas novas com cada criança, com cada colega de trabalho e também nos cursos que fazia.

Estudar para mim sempre foi muito prazeroso. Tinha a nítida consciência de que tudo que conquistava era fruto dos meus estudos, persistência e coragem de enfrentar os desafios.

---

<sup>2</sup> SÃO PAULO (Estado) Lei complementar nº444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

Em 2012, municipalizaram-se as duas escolas da cidade em que trabalhava e o prefeito ficou com os professores estaduais através do convênio entre o estado e os municípios.

Assim, também surgiu a oportunidade de prestar um concurso para o cargo de Professor de Educação Básica II – Educação Especial. Obtive a primeira colocação e comecei a trabalhar também com esta outra modalidade de ensino.

Quanta novidade! Quantas dúvidas e incertezas!

Foi neste ano que tive contato com a primeira criança com TEA, algo que só conhecia através dos livros, mas que agora se concretizava diante de mim na figura daquela criança linda e cheia de mistérios, um menino de cinco anos, que não se comunicava verbalmente, não gostava de contato físico e nem visual, que era rejeitado pela família e que precisava de auxílio.

O amor falou mais alto. O desejo de fazer algo por ele tomou conta de mim. Fui pesquisar sobre o TEA e fazer cursos para me aprofundar no assunto e proporcionar a ele melhores condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

Foi neste ano também que chegou às minhas mãos o folheto de divulgação sobre o processo seletivo para o Programa de Pós-graduação em Docência da Educação Básica da Unesp de Bauru. Ao ler as informações uma chama se acendeu dentro em mim. Será que teria capacidade para tanto?

Não titubeei. Fiz a minha inscrição. Passei na primeira fase, mas não pela segunda. Fiquei desolada e resolvi não prestar no ano seguinte. Porém, algo me movia a não desistir, foi então que em 2015 tentei novamente. Fiquei na lista de espera neste e no ano seguinte. Em 2016 comecei a participar do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. Que alegria era vivenciar aqueles momentos de estudos com todas aquelas pessoas que para mim eram tão inteligentes. O que dizer das professoras Verinha e Eliana que dirigiam aquele grupo com tanta sabedoria?

Era um mundo repleto de encantos para mim e eu queria, cada vez mais, fazer parte desse mundo. Os não recebidos não me paralisaram, muito pelo contrário, me motivaram a provar para mim mesma que eu era capaz, que só precisava de uma oportunidade.

Foi então que no processo seletivo de 2017 fui aprovada. Sob orientação da professora Andréa Rizzo dos Santos, a qual me estendeu a mão e disse o tão esperado sim, eu ingressei no mestrado em 2018.

Enfim, a realização do sonho da menina negra e pobre, filha de pais analfabetos, de família simples, aluna de escola pública, criada naquele lugarzinho no meio do nada que chegava ao lugar tão esperado.

Viver cada etapa deste mestrado é viver a realização de um sonho.

Agradeço imensamente a Deus por me dar esta oportunidade, mesmo diante das vicissitudes e das circunstâncias parecendo contrárias, Ele me amparou e honrou cada minuto de estudo, de trabalho, de empenho e dedicação, me ensinando que Ele tem o tempo certo para todo propósito.

Gratidão a todos!

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Terminologias utilizadas.....	35
Quadro 2 - Níveis de gravidade.....	35
Quadro 3 - Características da linguagem do TEA.....	37
Quadro 4 - Hipóteses de Escrita.....	51
Quadro 5 - Cronograma do produto.....	78
Quadro 6 - Instruções e informações.....	79
Quadro 7 - Descrição dos participantes da pesquisa.....	84
Quadro 8 - Quantidade de crianças presentes por oficina.....	90
Quadro 9 - Perfil das professoras.....	99
Quadro 10 - Palavras mais frequentes.....	101
Quadro 11 - Palavras mais frequentes.....	105
Quadro 12 - Amostras do registro escrito de André.....	112
Quadro 13 - Composição de palavras de André com o AMO.....	114
Quadro 14 - Amostras do registro escrito de Ana.....	119
Quadro 15 - Composição de palavras de Ana com o AMO.....	123
Quadro 16 - Amostras do registro escrito de Carlos.....	125
Quadro 17 - Composição de palavras de Carlos com o AMO.....	127
Quadro 18 - Amostras do registro escrito de Lucas.....	130
Quadro 19 - Composição de palavras de Lucas com o AMO.....	131
Quadro 20 - Produções Infantis.....	137



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018.....	24
Gráfico 2 - Percentual de matrículas de alunos PAEE de 4 a 17 anos em classes comuns, com ou sem AEE, ou classes especiais exclusivas.....	25
Gráfico 3 - Total de matrículas na educação básica conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2018.....	26

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis de gravidade.....	36
Figura 2 - Primeira amostra do nível 1 de escrita.....	52
Figura 3 - Segunda amostra do nível 1 de escrita.....	52
Figura 4 - Terceira amostra do nível 1 de escrita.....	53
Figura 5 - Quarta amostra do nível 1 de escrita.....	53
Figura 6 - Quinta amostra do nível 1 de escrita.....	53
Figura 7 - Primeira amostra do nível 2 de escrita.....	55
Figura 8 - Segunda amostra do nível 2 de escrita.....	55
Figura 9 - Terceira amostra do nível 2 de escrita.....	56
Figura 10 - Quarta amostra do nível 2 de escrita.....	56
Figura 11 - Primeira amostra do nível 3 de escrita.....	57
Figura 12 - Segunda amostra do nível 3 de escrita.....	57
Figura 13 - Terceira amostra do nível 3 de escrita.....	58
Figura 14 - Amostra do nível 5 de escrita.....	59
Figura 15 - Organização da Educação Infantil por faixa etária.....	71
Figura 16 - Protótipo confeccionado com materiais reutilizáveis.....	75
Figura 17 - Logotipo do produto.....	75
Figura 18 - Delineamento das etapas da pesquisa.....	86
Figura 19 - Desenvolvimento das oficinas.....	87
Figura 20 - Explicação da atividade para as crianças.....	89
Figura 21 - Material apostilado: Alimentação saudável.....	90
Figura 22 - AMO.....	91
Figura 23 - Primeira oficina: lista de brinquedos.....	92
Figura 24 - Segunda oficina: lista de animais.....	93
Figura 25 - Terceira oficina: lista de frutas.....	94
Figura 26 - Quarta oficina: lista dos alimentos que tem na horta da escola.....	95
Figura 27 - Peças do AMO reviradas.....	105
Figura 28 - Utilização do AMO pela turma A.....	106
Figura 29 - Utilização do AMO pela turma B.....	107
Figura 30 - Utilização do AMO pela turma C.....	107
Figura 31 - A concentração de André.....	116

Figura 32 - A alegria de André.....	116
Figura 33 - O comportamento de Ana.....	120
Figura 34- Ana concluindo a atividade.....	121
Figura 35 - Atividade concluída: satisfação e alegria.....	121
Figura 36- Apoio no registro escrito.....	126
Figura 37 - Preensão correta do lápis.....	129
Figura 38 - Atividade em dupla.....	132
Figura 39 - Crianças realizando atividade juntas.....	135
Figura 40 - Alegria ao realizar atividade com o AMO.....	139
Figura 41 - Crianças durante a oficina de escrita.....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIs -	Auxiliares de Desenvolvimento Infantil
AMO -	Alfabeto Móvel Organizado
ATPCs -	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEMEI -	Creche Escola Municipal de Educação Infantil
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CF -	Constituição Federal
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE -	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE -	Público alvo da Educação Especial
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH -	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>
UNESP -	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>1 O TEA, A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....</b>	<b>32</b>
1.1 Transtorno do Espectro Autista - TEA.....	32
1.2 TEACCH – Modelo educacional.....	39
1.3 Método Montessori.....	43
1.4 A construção da linguagem escrita.....	47
1.5 A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: aproximações da criança com TEA.....	63
1.6 Educação Infantil na BNCC.....	69
<b>2 DELINEAMENTO DO PRODUTO.....</b>	<b>73</b>
2.1 Desenho do produto.....	73
2.2 Título do produto.....	75
2.3 Resumo do produto.....	76
2.4 Diagnóstico local.....	76
2.5 Público-alvo do produto.....	77
2.6 Objetivo do produto.....	77
2.7 Cronograma de execução do produto.....	77
2.8 Instruções do produto.....	78
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>80</b>
3.1 Metodologia.....	80
3.2 Procedimentos éticos.....	82
3.3 Local.....	83
3.4 Participantes.....	83
3.5 Materiais.....	84
3.6 Instrumentos.....	85
3.7 Procedimentos de coleta de dados.....	85
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>98</b>
4.1 Questionários.....	98
4.1.1 Questionário inicial aplicado com as professoras.....	98

4.1.2 Questionário final aplicado com as professoras.....	101
4.1.3 Questionário aplicado com os ADIs.....	104
4.2 As ideias infantis sobre a linguagem escrita.....	110
4.2.1 Primeiro caso: André (5 Anos e 11 meses).....	111
4.2.2 Segundo caso: Ana (5 Anos e 5 meses).....	117
4.2.3 Terceiro caso: Carlos (5 Anos e 9 meses).....	124
4.2.4 Quarto caso: Lucas (5 Anos e 5 meses).....	128
4.3 O envolvimento das outras crianças.....	133
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>151</b>

## INTRODUÇÃO

A temática da heterogeneidade e inclusão de crianças público alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular permeia toda prática pedagógica, colocando diariamente desafios ímpares ao professor e aos profissionais da esfera educacional, os quais, na maioria das vezes, alegam não terem formação para lidar com esta realidade que a escola apresenta. Diante dessa situação, desenvolvem uma atitude de estranhamento e de dificuldade em garantir a estes alunos seus direitos de aprendizagem, declarando, quase sempre, que a socialização do indivíduo é o mais importante a ser proporcionada, configurando-se assim uma visão reducionista da inclusão, da questão da diversidade e do processo de escolarização desses alunos.

Sendo uma das funções da instituição escolar ensinar e sistematizar o ensino, as crianças PAEE não podem ficar à margem deste processo, precisam ser trabalhadas em suas competências e habilidades e atendidas em suas necessidades. Cabe assim, ao professor, romper com as barreiras existentes, principalmente as atitudinais e, assumir cada criança como sujeito ativo de sua aprendizagem, capaz de enriquecer seus conhecimentos, construindo-os de modo significativo e tendo garantido os seus direitos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9.394/96 (BRASIL, 1996), atualizada pelas leis nº 12.796, de 2013 e, nº 13.415, de 2017, em seu art. 4º, inciso II, é garantido:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 2013)

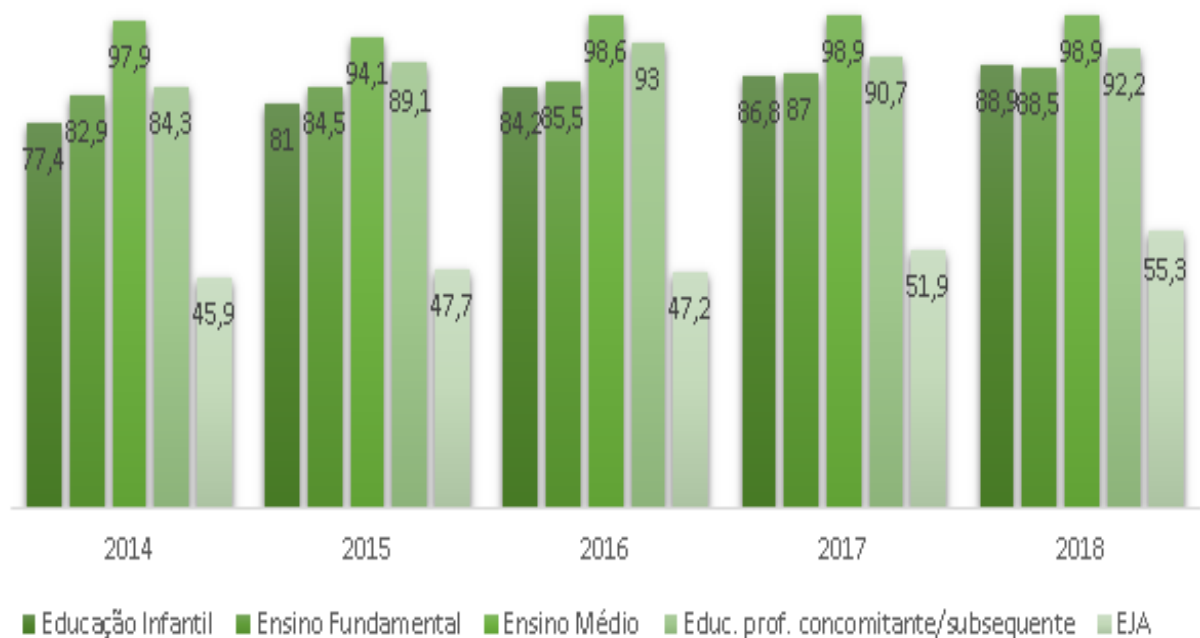
Sendo assim, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se enquadram como PAEE, tendo garantido seus direitos legais de acesso e permanência ao ensino regular e ao atendimento educacional especializado desde a Educação Infantil até os níveis, etapas e modalidades de ensino mais elevadas.

A escolarização e o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças requerem novas metodologias a serem empregadas pelos diferentes atores envolvidos na esfera educacional, pois a demanda vem crescendo consideravelmente nos últimos anos e as especificidades dentro do espectro autista são únicas e

diversas, embora encontram-se traços característicos que se convergem em alguns casos.

Segundo dados do Censo da Educação Básica 2018 (INEP, 2019, p. 34) “o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino [...]” e “o maior aumento da proporção de alunos incluídos, entre 2014 e 2018, foi observado na Educação Infantil, em aumento de 11,5 p.p.”. Esses dados foram retratados graficamente<sup>3</sup>, como pode-se observar a seguir:

**Gráfico 1 - Percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados em classes comuns segundo etapa de ensino – Brasil – 2014 a 2018**



**Fonte:** elaborado pela autora com base no gráfico 31 do Resumo técnico: censo da educação básica 2018 (INEP, 2019, p. 34)

No tocante ao percentual de matrículas de alunos PAEE de quatro a dezessete anos que frequentam classes comuns, com ou sem AEE, ou classes especiais exclusivas, o Censo Escolar 2018 revela um aumento gradativo ao longo dos anos nas taxas de matrícula desses alunos em todas as etapas da educação básica; uma queda nos números de matrículas em classes especiais, passando de 12,9% em 2014

<sup>3</sup> Com o objetivo de garantir ao leitor uma melhor visualização dos dados apresentados no Resumo técnico: censo da educação básica 2018 (INEP, 2019), o gráfico foi reelaborado pela autora.

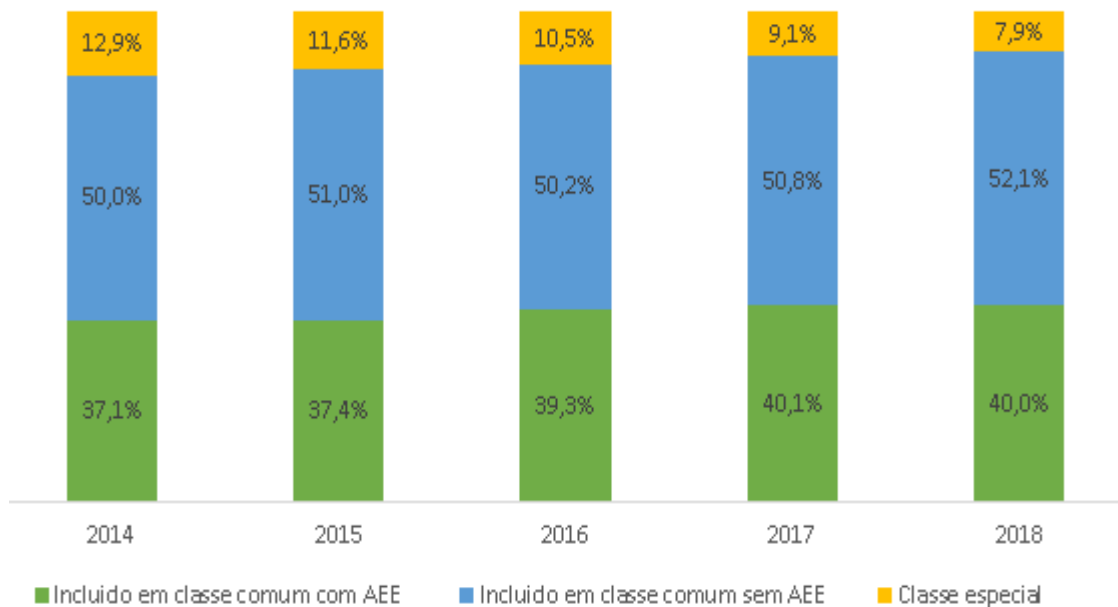


para 7,9% em 2018, o que demonstra que o paradigma da inclusão tem se fortalecido no decorrer dos anos em relação a garantia de acesso à escola comum.

Contudo, o percentual de matrículas de alunos PAEE em classe comum sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda supera o número de percentual de matrículas de incluídos em classe comum com AEE, revelando a necessidade de maior investimento na Educação Especial como modalidade da educação “transversal a todos os níveis da educação” (BRASIL, 2013).

Os dados supracitados podem ser observados no gráfico 2.<sup>4</sup>

**Gráfico 2 - Percentual de matrículas de alunos PAEE de 4 a 17 anos em classes comuns, com ou sem AEE, ou classes especiais exclusivas**

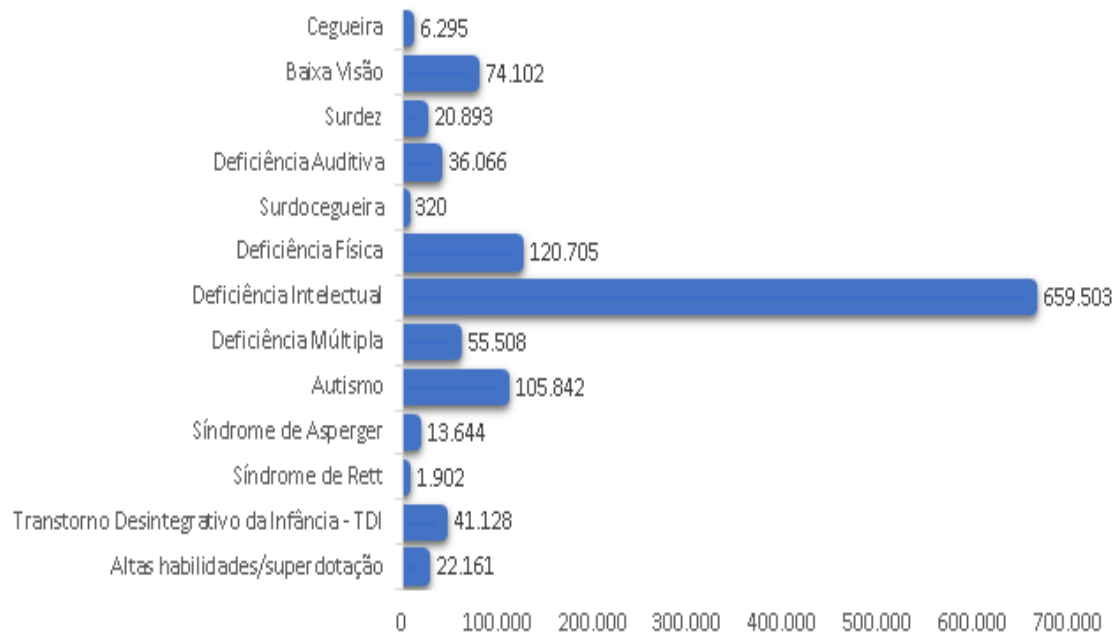


**Fonte:** elaborado pela autora com base no gráfico 32 do Resumo técnico: censo da educação básica 2018 (INEP, 2019, p. 35)

O Censo da Educação Básica 2018 também apresenta dados classificados separadamente dos tipos de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação, ou seja, do PAEE, no tocante ao número de matrícula da Educação Especial em classe comum no Brasil, assim como a região geográfica, a unidade de federação e o município. A seguir, apresentaremos apenas os resultados totais destes dados referentes ao país. Isso é observado no gráfico a seguir.

<sup>4</sup> Com o objetivo de garantir ao leitor uma melhor visualização dos dados apresentados no Resumo técnico: censo da educação básica 2018 (INEP, 2019), o gráfico foi reelaborado pela autora.

**Gráfico 3 – Total de matrículas na educação básica conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil - 2018**



**Fonte:** elaborado pela autora de acordo com os dados extraídos da tabela 1.43 – Número de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica, a Unidade de Federação e o Município – 2018, da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019)

Cabe observar que, o número de pessoas matriculadas com TEA<sup>5</sup> (105.842), na educação básica em 2018, ocupou o terceiro lugar dentre os tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação considerados pela pesquisa, ficando atrás somente da deficiência intelectual (659.503) e da deficiência física (120.705), o que vem, mais uma vez, reafirmar a justificativa desta pesquisa sobre este PAEE.

Não foram encontrados dados específicos sobre o número de pessoas com TEA na população brasileira ao pesquisar os resultados do Censo Demográfico 2010, o qual não considerou este público. No tocante ao item deficiência “foi pesquisada a existência dos tipos de deficiência permanente: visual, auditiva e motora, de acordo com o seu grau de severidade, e, também, mental ou intelectual.” (IBGE, 2012, p. 27). Isso revela a necessidade de uma ampliação e mais detalhamento das pesquisas em relação aos indicadores sobre os tipos de deficiências e ao PAEE.

<sup>5</sup> Consideramos aqui, exclusivamente, os dados referentes a terminologia “Autismo” empregada na tabela 1.43, da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019).

Os dados do Censo Escolar do município revelam um aumento na taxa de matrícula de crianças com TEA na Educação Infantil, tanto na sala regular quanto no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, no período que compreende os anos de 2012 a 2018. Ressalta-se a opção por este período, pois 2012 foi o ano em que as escolas de Ensino Fundamental da cidade passaram pelo processo de municipalização<sup>6</sup> e, com isso, o serviço de AEE foi implementado também na Educação Infantil.

Na tabela abaixo, pode-se observar esses dados.

**Tabela 1 – Total de matrículas na Educação Infantil e quantidade de crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil no período de 2012 a 2018 no município onde a pesquisa foi realizada**

Ano Letivo	Total de matrículas na Educação Infantil	Quantidade de crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil
2012	421	00
2013	471	01
2014	403	01
2015	485	02
2016	699	03
2017	641	04
2018	632	05

**Fonte:** elaborado pela autora com base nos dados registrados na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Secretaria Escolar Digital – e fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação

Cabe ainda ressaltar que esses dados revelam apenas parte do número de crianças com TEA presentes no ensino regular da Educação Infantil, pois algumas delas, nesta etapa da Educação Básica, ainda se encontram em fase de avaliação e não possuem o diagnóstico médico de TEA, o que impossibilita que em suas matrículas contemplem esta especificidade no sistema. Entretanto, mesmo diante desta constatação, observa-se um aumento gradativo no número de matrícula de crianças com TEA neste município. Isto aponta para a necessidade de políticas públicas e concretização de medidas pedagógicas e de formação dos profissionais que trabalharão com elas neste contexto educacional e na transição delas para o Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> SÃO PAULO (Estado). Decreto nº40.673, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/173039/decreto-40673-96>. Acesso em: 23 jun. 2019.

Segundo dados do último censo realizado em 2010 (IBGE, 2010), o município do interior paulista onde esta pesquisa foi realizada, apresentava uma população de 22.704 pessoas e a estimativa para 2019 era de 25.492 pessoas. Neste ano, o total de crianças matriculadas na Educação Infantil é de 675, com idade entre zero e cinco anos e onze meses.<sup>7</sup>

Relacionada a esta realidade posta, justifica-se assim, mais uma vez, a escolha do tema desta pesquisa, a qual se estrutura a partir do problema que diz respeito a: Como o professor da sala regular pode preparar a criança com TEA para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, atribuindo a esta um caráter de continuidade?

Partindo deste questionamento, objetiva-se:

### **Objetivo geral**

Produzir um material pedagógico, propor o seu uso em sala regular e avaliar os resultados práticos obtidos.

### **Objetivos Específicos**

- Produzir um material pedagógico manipulativo embasado na perspectiva do TEACCH e do modelo montessoriano;
- Aplicar um questionário de caracterização dos professores e levantamento de suas concepções acerca do TEA;
- Propor o uso do AMO em oficinas de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita;
- Levantar possíveis intervenções à luz da teoria construtivista, visando a concretização de práticas inclusivas com intervenções pontuais;
- Realizar levantamento dos resultados práticos obtidos, em forma de aprendizagens significativas, avaliando os benefícios da utilização do material pedagógico produzido.

As propostas de solução perpassariam pela busca da concretização de práticas inclusivas, a elaboração de um material pedagógico como recurso para favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao letramento, com vistas à inserção no processo de alfabetização, de forma lúdica e concreta, o qual a criança possa manipular, ser auto instrutivo visualmente e

---

<sup>7</sup> Dado registrado na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Secretaria Escolar Digital – e fornecido pela Secretaria Municipal de Educação.

proporcionar momentos de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita. Fundamentado teoricamente na perspectiva do modelo *TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*<sup>8</sup> – (SCHOPLER; REICHLER; LASING, 1980) e nas contribuições de Maria Montessori, configura-se como produto final desta dissertação, sendo utilizado, ao longo da pesquisa, por três turmas da etapa final da Educação Infantil que tinham inseridas em seu corpo discente, crianças com diagnóstico médico e psicológico de TEA, e pelo trabalho conjunto entre os professores da sala regular e da Sala de Recursos Multifuncionais.

A temática chama atenção pela dificuldade constatada diariamente, segundo relatos dos professores, em lidar com a clientela que recebem anualmente. A heterogeneidade da turma e a presença de crianças PAEE, especificamente com TEA, são consideradas, por eles, como um ponto negativo para aprendizagem. Muitos deles se justificam pela falta de formação inicial ou continuada e acabam por excluir na inclusão.

Assim, o tema perdura ao longo dos anos como um entrave da educação e ganha importância por se fazer real e impregnado à esfera pedagógica. Requer ações transformadoras para garantir a todos seus direitos de aprendizagem no processo de escolarização.

A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental ainda é um desafio para os educadores, crianças e familiares, pois há uma ruptura brusca de conceitos, de ambiente estruturado de acordo com as legislações e currículos, de didática, metodologias e modalidades organizativas do tempo e das atividades.

As especificidades destas duas primeiras etapas da Educação Básica são distintas, porém complementares. Ambas requerem intencionalidade, planejamento e conhecimento das crianças e de suas necessidades educacionais.

Este ponto se torna ainda mais marcante quando se trata daquelas PAEE, destacando-se aqui as que se encontram no TEA que, ao apresentarem uma fixação por rotina, requerem maior planejamento e organização desta por parte dos adultos que com ela convivem, estabelecendo previsibilidade às atividades diárias e, conseqüentemente, maior manejo comportamental, o que evita ou minimiza a ocorrência de comportamentos inapropriados.

---

<sup>8</sup> Tratamento e educação para autistas e crianças com limitações relacionadas à comunicação. (Tradução nossa).

A criança com TEA precisa ser preparada para vivenciar este momento, de acordo com suas peculiaridades. Esta pesquisa visa contribuir para que isto aconteça satisfatoriamente, apontando possíveis caminhos a serem percorridos pelos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aborda-se a utilização do AMO, nas atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, iniciando-se na Educação Infantil e aprofundando-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reforçando a ideia de que estas etapas da educação básica, embora tenham traços característicos e próprios, são complementares e indissociáveis, exigindo dos profissionais envolvidos em cada processo novas alternativas pedagógicas, curriculares e de recursos para atenderem a demanda que recebem ano após ano.

A abordagem construtivista, embasada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, respalda teoricamente o trabalho desenvolvido sobre a construção da linguagem escrita pela criança. Esta opção foi feita por ser esta uma das teorias mais difundidas nas escolas brasileiras, no entanto, não se pretende aqui discutir as questões dos métodos de ensino e teorias e, nem defender uma ou outra, pois estas configuram-se como amplas e de grande variedade, o que se objetiva é apresentar o AMO como um recurso material facilitador para a criança, com TEA ou não, para que possa colocar em jogo suas ideias e saberes sobre o funcionamento alfabético do sistema de escrita.

Defende-se aqui que este recurso pode ser utilizado durante as aulas, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por todas e cada uma das crianças, favorecendo a construção e consolidação de seus conhecimentos acerca da linguagem escrita, através das intervenções pontuais realizadas pelos professores, levantando os conhecimentos prévios de suas crianças, planejando intervenções, suscitando questionamentos e reflexões sobre este objeto de conhecimento tão importante que é a linguagem escrita.

Esta pesquisa se justifica pela crescente demanda do número de crianças com TEA, vivenciado ano após ano, nas escolas brasileiras, o que reflete a necessidade de busca de mais estudos e pesquisas que possam promover a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e que respeitem as especificidades deste alunado, garantindo seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de forma integral.

No primeiro capítulo - O TEA, a construção da linguagem escrita e o processo de escolarização - a reflexão permeia sobre a necessidade de se conhecer o TEA, as

contribuições do TEACCH, do Método Montessori e de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, alinhando-os em torno da construção da linguagem escrita pela criança, com ou sem TEA, na Educação Infantil, além de traçar um panorama histórico e atual sobre esta etapa da educação básica, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já no segundo capítulo, Delineamento do produto, o leitor depara-se com o produto fruto desta dissertação.

Encontra-se no terceiro capítulo, Percurso metodológico da pesquisa, a metodologia utilizada, os procedimentos éticos, o local, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados.

No quarto capítulo, são apresentados os Resultados e Discussão dos dados coletados à luz das teorias utilizadas em duas seções: uma seção referente aos dados coletados através dos questionários aplicados junto às professoras e ADIs e, a outra, delineada pelas ideias infantis das crianças, com ou sem TEA, sobre a linguagem escrita expressas através de seus registros gráficos e com a utilização do AMO durante o desenvolvimento das quatro oficinas.

Nas Considerações Finais, propomos um diálogo entre os resultados obtidos, as teorias utilizadas e apontamos os possíveis caminhos para futuros estudos sobre o tema e a concretização de práticas pedagógicas inclusivas, respondendo aos objetivos da pesquisa.

## 1 O TEA, A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

*“Sempre estamos à procura das coisas velhas, porque não conhecemos as novas; procuramos sempre a grandiosidade pretérita, sem reconhecer na humilde simplicidade das tentativas novas, o germe fecundo que o futuro desenvolverá.” (MONTESSORI, 1965, p. 188)*

O objetivo desta seção é contextualizar o TEA na atualidade, para que o leitor possa conhecer o transtorno, suas características e as peculiaridades que o envolvem, desmistificando-o, além de abordar o modelo estruturado de ensino – TEACCH - e suas principais contribuições nas intervenções pedagógicas no trabalho com as crianças com TEA, aliando-o ao método Montessori, no tocante a importância dos recursos materiais manipuláveis no processo de aprendizagem da criança. Faz-se também um apanhado da construção da linguagem escrita pela criança por meio da abordagem construtivista, apontando caminhos possíveis na escolarização da criança com TEA que vivencia a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

### 1.1 Transtorno do Espectro Autista – TEA

Não se objetiva aqui, submeter o leitor a um saber biomédico a respeito do TEA<sup>9</sup>, mas sim contribuir para a sua desmistificação e rompimento de pré-conceitos.

Estes são baseados, na maioria das vezes, por informações equivocadas, sem respaldo científico que acarretam o estabelecimento de rótulos que vem dificultar o desenvolvimento da criança com TEA e de práticas pedagógicas inclusivas e propulsoras de conhecimento no ambiente escolar.

A descrição inicial do TEA é creditada a Leo Kanner (1894-1981), psiquiatra austríaco, que em 1943 publicou onze casos de crianças, com idade variando de dois anos e quatro meses a onze anos, sendo oito meninos e três meninas, que apresentavam sintomas comuns para proposição de uma nova síndrome. (COSTA; ANTUNES, 2017, p. 25).

---

<sup>9</sup> Ao longo do texto usar-se-á a sigla TEA advinda da terminologia Transtorno do Espectro Autista empregada pelo DSM-5 (APA, 2013).



Independente dos estudos de Kanner, outro psiquiatra austríaco, Hans Asperger (1906-1980), um ano depois descreveu quatro crianças com consideráveis dificuldades sociais, apesar de intactas habilidades sintáticas e de vocabulário.

Já nas décadas de 1950 e 1960, tendo Bruno Betelheim (1967) como grande referência, a hipótese da mãe-geladeira foi associada às causas do TEA, atribuindo as características das crianças com TEA ao fato de não possuírem pais responsivos emocionalmente, o que, nas palavras de Volkmar e Wiesner, 2019, p. 6, “[...] esse mito de baixo vínculo parental traumatizou uma geração inteira de pais e levou a tratamentos inapropriados e ineficazes para as crianças. [...]”

Ainda consonante a estes autores, na década de 1970, foi esclarecido “que o autismo tinha forte base genética e cerebral, bem como ficou claro que intervenções educacionais e comportamentais estruturadas podiam ajudar essas crianças a aprender”. (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 6).

Outros autores participaram do processo histórico do TEA, tais como, Michael Rutter (1970), que contribuiu positivamente para chegarmos ao que conhecemos e compreendemos hoje sobre esse transtorno e, Wing & Gould, 1978, que “[...] descreveram uma tríade de comprometimentos muito característicos desses transtornos, ou seja, prejuízos severos na interação social, dificuldades severas na comunicação, e ausência de atividades imaginativas, que são substituídas por comportamentos repetitivos e estereotipados”. (VELLOSO, 2011, p. 209). Lorna Wing ainda introduziu o termo espectro do autismo.

De lá para cá muitos estudos e pesquisas vêm sendo realizadas em torno do assunto e há muito ainda a se descobrir, já que a demanda de crianças com TEA tem aumentado consideravelmente nos últimos anos alinhando-se,

[...] às mudanças nos critérios diagnósticos e ao melhor delineamento do transtorno, que permitem ao clínico melhor acurácia na sua identificação. Ademais, o aumento na ampla divulgação científica do TEA sensibiliza a população como um todo e permite que mais pessoas busquem por atendimentos especializados. (COSTA; ANTUNES, 2017, p. 216)

Isto confirma a necessidade de implementação de mais políticas públicas voltadas à inclusão deste PAEE nas escolas regulares, com medidas que visem a formação inicial e continuada do professor, a efetivação de um currículo para todos e para cada um, a acessibilidade arquitetônica e de recursos materiais que

proporcionem meios possíveis para participação efetiva e fomentem a assimilação dos conhecimentos construídos social e culturalmente.

É notório que quando abordamos a escolarização de crianças PAEE, a relação entre as áreas da saúde e da educação requer um entendimento maior de cada uma delas, a fim de que todas as nuances dos transtornos, síndromes ou deficiências sejam enormemente exploradas para favorecer intervenções, atitudes e discursos permeados por medidas inclusivas e equitativas, as quais todas as crianças se beneficiarão dentro do contexto regular de ensino.

Quando um professor, no início do ano letivo, se depara com uma nova turma, logo fica atento ao menor sinal de diferença que destoa da maioria das crianças, o sinal de alerta é ovacionado. A busca por um diagnóstico torna-se ensejo de toda a comunidade escolar, por sua vez, quando esta criança já chega com o diagnóstico médico, o estranhamento e a resistência tomam conta deste professor que se diz despreparado para lidar com esta criança.

Destarte, observamos a ambiguidade que ladeia o diagnóstico. Por um lado, os atores e atrizes escolares, o desejam e, por outro lado, quando o tem ou o rejeitam ou o supervalorizam, atribuindo-lhe mais importância que a própria criança enquanto ser biológico e social, o que pode causar barreiras diante do papel que precisam exercer na socialização e sistematização do ensino destas crianças.

Isso posto, de acordo com a 5ª edição da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2013) que estabelece o termo Transtorno do Espectro Autista – TEA - (F84.0 – CID 10) – e que classifica-o como um transtorno do neurodesenvolvimento que ocasiona déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, cujos sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, sua etiologia ainda não é conhecida de maneira detalhada e sua condição é de natureza multifatorial. Além disso, “não existe nenhum exame (sangue, imagem ou atividade cerebral), cientificamente comprovado, que detecte o TEA.” (COSTA; ANTUNES, 2017, p. 89).

O próprio manual alerta para o fato de que seus sintomas podem se tornar plenamente manifestos mediante demandas sociais que excedam as capacidades limitadas, ou que podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida, ou seja, é um transtorno inato ao indivíduo, porém suas manifestações podem

variar ao longo do desenvolvimento humano e de acordo com o ambiente em que estiver inserido.

Essa é a grande característica do TEA, sua variabilidade de sintomas e idiosincrasia, tornando cada criança com TEA única em suas especificidades e singularidade, daí o termo *espectro*, o qual explicita a ideia de *continuum*.

O TEA engloba transtornos anteriormente nomeados, tais como observa-se no quadro a seguir.

**Quadro 1 – Terminologias utilizadas**

Número	Terminologia
01	Autismo infantil precoce
02	Autismo infantil
03	Autismo de Kanner
04	Autismo de alto funcionamento
05	Autismo atípico
06	Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação
07	Transtorno desintegrativo da infância
08	Transtorno de Asperger

**Fonte:** Elaborado pela autora baseada no DSM-5 (2013, p. 53)

Segundo o DSM-5 (APA, 2013) o TEA pode estar associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental ou a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental.

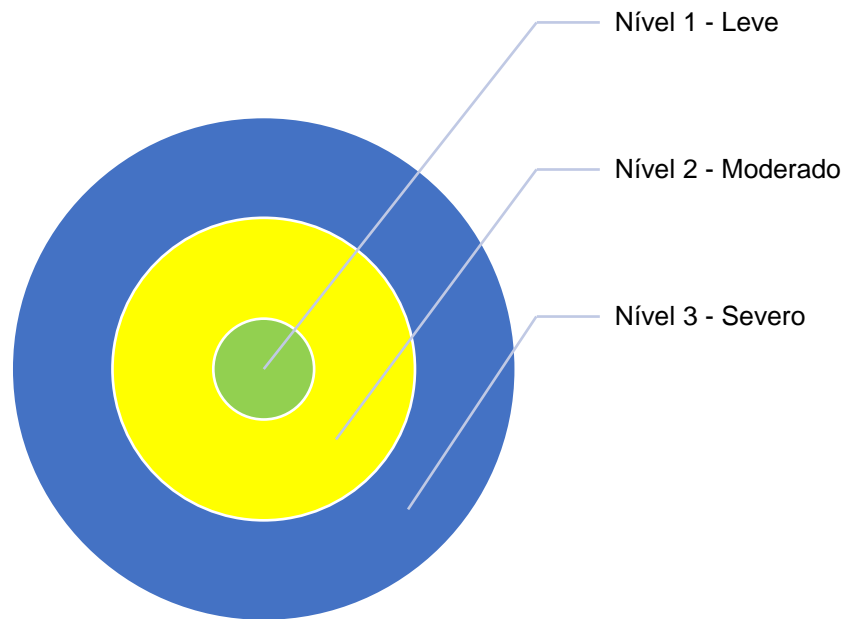
Tem maior prevalência no sexo masculino com proporção de quatro meninos para cada menina e, em anos recentes, as frequências relatadas de TEA, nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população. (DSM-5, 2013, p. 55).

Os níveis de gravidade para o TEA referentes a comunicação social e aos comportamentos restritos e repetitivos são assim definidos pelo DSM-5, conforme ilustram o Quadro 2 e a Figura 7 a seguir.

**Quadro 2 – Níveis de Gravidade**

Nível 3	“Exigindo apoio muito substancial”
Nível 2	“Exigindo apoio substancial”
Nível 1	“Exigindo apoio”

**Fonte:** Elaborado pela autora baseada no DSM-5 (2013, p. 52)

**Figura 1 – Níveis de gravidade**

**Fonte:** Elaborado pela autora baseada no DSM-5 (2013, p. 52)

Vale ressaltar que a variação dos níveis de gravidade dependerá do contexto em que se está inserido e/ou poderá oscilar com o passar do tempo. Neste ponto, enfatiza-se a importância de se proporcionar estímulos o mais precocemente possível para as crianças com TEA, não estigmatizando-as por terem este transtorno, mas concebendo-as como crianças que podem se desenvolver amplamente quanto mais forem trabalhadas em suas habilidades e saberes, procurando meios e estratégias para alcançar seus canais de comunicação e de entendimento do mundo que as cercam, compondo novas alternativas de aprendizagem e desenvolvimento consoante as suas necessidades.

De acordo com o DSM-5 (2013), dentre as características associadas que apoiam o diagnóstico estão o fato de que muitos indivíduos com TEA apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem e déficits motores (inclusive a falta de coordenação), sendo comuns as dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética). Salientamos que a constatação destas dificuldades pode não se constituir como barreira para aprendizagem ou limitante da capacidade dos indivíduos com TEA, pois em seu tempo e ritmo estes podem superá-las e avançarem em seus conhecimentos de vida diária e acadêmicos.

Quanto à linguagem, observa-se as seguintes características, conforme quadro abaixo:

**Quadro 3 - Características da linguagem do TEA**

Linguagem não verbal	Linguagem verbal inicial	Linguagem mais evoluída
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de fala inteligível</li> <li>• Problemas de intencionalidade</li> <li>• Problema na atenção compartilhada</li> <li>• Problema na reciprocidade</li> <li>• Problema nas habilidades não verbais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitada</li> <li>• Inflexível</li> <li>• Unilateral</li> <li>• Ecolalia imediata, tardia ou mitigada</li> <li>• Prosódia</li> <li>• Monotônica</li> <li>• Problemas pragmáticos</li> <li>• Linguagem idiossincrásica</li> <li>• Incompreensão da linguagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas na utilização da linguagem social</li> <li>• Prosódia</li> <li>• Tom de voz muito alto</li> <li>• Linguagem literal</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p. 102 e 105)

Mais uma vez, ressalta-se que estas características da linguagem apresentam grande variabilidade e especificidades presentes ou não em cada indivíduo com TEA e que suas manifestações e graus de comprometimento serão ampliadas ou minimizadas de acordo com as intervenções desenvolvidas e os estímulos apreendidos.

Destaca-se também que este prejuízo na linguagem pode desencadear problemas de comportamento disruptivos, já que o indivíduo com TEA ao se sentir incapaz de se comunicar verbalmente e de modo compreensivo pode procurar fazê-lo por meio de comportamentos inapropriados, tais como, birra, choro, se jogar pelo chão, autoagressão, heteroagressão, gritar, fugir, entre outros. (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011; VOLKMAR; WIESNER, 2019).

A hiperlexia é mais um fator característico que algumas crianças com TEA podem apresentar, iniciando-se por volta de dezoito a vinte e quatro meses de vida. Conforme Serra (2018, p. 28), “é caracterizada pela leitura precoce e ocorre sem que tenha acontecido uma instrução de um adulto ou alguém que já é leitor, como um irmão mais velho [...] pode haver, ou não, alterações nas percepções visuais e auditivas”.

A autora supracitada aponta que a hiperlexia é uma das razões pelas quais as famílias buscam diagnósticos e avaliações interdisciplinares e que esta apresenta-se

como produto da memória, desencadeando um comportamento compulsivo por letras e números. Todavia, embora a criança com TEA que apresente a hiperlexia consiga decodificar os registros gráficos, esta pode não vir acompanhada da compreensão e interpretação.

Eis mais uma especificidade do TEA que suscita grandes desafios aos professores desde a Educação Infantil, a qual é vivenciada no dia-a-dia escolar.

Ao terem em sua turma uma criança que já lê e conhece os numerais, mostrando-se assim além do nível esperado para aquela etapa da escolarização ao já ter assimilado conteúdos que ainda serão trabalhados com a maioria das outras crianças, eles não sabem como lidar com este diferencial e, acabam por negligenciar na sistematização do ensino desta criança, negando os seus saberes e deixando-os de lado, optando por trabalhar igualmente com a turma, abordando os conteúdos básicos do currículo de cada etapa da educação básica, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa postura do professor da sala regular também pode desencadear comportamentos disruptivos na criança com TEA, ao não promover atividades pedagógicas desafiantes para ela, causando-lhe apatia e falta de interesse durante as aulas, pois aquele conteúdo já foi construído por ela e encontra-se consolidado, requerendo ampliação de habilidades no tocante a interpretação e compreensão e não apenas na decodificação do escrito.

Destarte, caberá ao professor o desenvolvimento de adaptações/adequações para atender esta peculiaridade da criança com TEA, nas quais tanto o currículo quanto as atividades e os recursos materiais poderão ser modificados a fim de ampliar o conhecimento deste PAEE.

Corroborando para isto as assertivas de Capellini (2018) ao afirmar que

A questão das adaptações curriculares constitui aspecto delicado, requerendo clareza de propósitos por parte de quem as planeja, elabora e pratica, uma vez que podem funcionar como um meio de acesso ao conteúdo curricular e à construção do conhecimento ou como uma forma de simplificação e empobrecimento dos processos educacionais de pessoas com deficiências.

Entende-se que a resposta sobre o nível de apreensão dos conteúdos curriculares deva ser dada pelo estudante, que tem o direito de acesso a esse conteúdo em toda sua riqueza. Cabe à escola a responsabilidade de disponibilizar condições necessárias a essa apreensão, sem perder de vista o respeito e a valorização das necessidades e as capacidades de cada estudante. (CAPELLINI, 2018, p. 48-49)

Assim, diante dos desafios impostos pelo TEA, torna-se fulcral a melhor compreensão do tema e da sua dimensionalidade para que intervenções e práticas pedagógicas mais eficientes sejam estabelecidas e estigmas sejam combatidos e eliminados, evitando-se a exclusão social deste PAEE. As estratégias, recursos e metodologias de ensino-aprendizagem requerem adequações para atender a cada necessidade e característica da criança com TEA, isso exige do professor um trabalho heterogêneo e diversificado, ao mesmo tempo individual e coletivo.

## **1.2 TEACCH – Modelo educacional**

As propostas de intervenção educacional no trabalho com crianças com TEA, são a chave para potencializar seus saberes e habilidades e, minimizar os seus comportamentos inapropriados a fim de que possam se beneficiar das especificidades presentes no transtorno, não as anulando, mas, pelo contrário, tornando-as aliadas para um melhor crescimento e desenvolvimento humano.

Diante das possibilidades existentes, a escolha requer conhecimento sobre o TEA, sobre cada indivíduo e sobre as características de cada intervenção.

Neste trabalho nos deteremos em aprofundar nossos saberes sobre o TEACCH, sigla do termo em inglês *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* – (SCHOPLER; REICHLER; LASING, 1980; SCHOPLER; 1997; GIARDINETTO, 2005; FONSECA e CIOLA, 2014; COSTA e ANTUNES, 2017) que embora incorpore a palavra criança em sua sigla é destinado a pessoas com TEA de todas as idades.

De acordo com Costa e Antunes (2017, p. 194) este método foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores americanos da Universidade da Carolina do Norte na década de 1960 e tem como cerne os seguintes pilares: intervenção estruturada, suporte visual e pais como facilitadores. É um programa de intervenção educacional que se baseia na terapia cognitivo e comportamental e é um dos métodos mais comumente utilizados no tratamento do TEA.

De acordo com Leon e Osório (2011), as bases teóricas do TEACCH encontram seu berço na tradição behaviorista, a qual se fazia muito presente na década de 1960 nos Estados Unidos, e que se debruçam na psicolinguística.

[...] foi na psicolinguística que se buscou o entendimento e o desenvolvimento de estratégias específicas para compensar os comprometimentos comunicacionais causados pelo transtorno. Isso fica muito claro no amplo uso de recursos visuais, como pictogramas ou fotos, para ampliar as capacidades da linguagem compreensiva e receptiva. (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 263)

Este trabalho não visa esmiuçar todo o modelo TEACCH, mas atrelar os seus fundamentos nos suportes visuais ao material pedagógico elaborado como produto desta dissertação. Tem o seu embasamento teórico dentro desta perspectiva de ensino estruturado e está sustentado na base de que as crianças com TEA aprendem mais facilmente quando os canais visuais são favorecidos por recursos organizados e fáceis de serem compreendidos. Assim, a otimização do tempo dispendido na realização da tarefa contribui para sua auto-organização e a assimilação de conteúdos com eles abordados.

Observa-se pela vivência docente que o ambiente de uma sala de aula regular é comumente organizado repleto de estímulos visuais, os quais podem ser extremamente distorcidos em nome de concepções educacionais superficiais e com pouco embasamento teórico-científico, ademais, podem não apresentar funções pedagógicas aprofundadas, sendo caracterizados por um mero conter, sem utilização plausível e propulsora de conhecimento. Um grande exemplo é a fixação do alfabeto, senão em todas, pelo menos na maioria das salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, refletindo a crença de que, ao estar fixado na parede a criança o assimilará incondicionalmente pelo simples fato de estar exposta a ele, o que é uma falácia.

Assim, a organização do ambiente escolar torna-se indispensável para a efetivação da inclusão da criança com TEA, beneficiando não apenas a esta, mas a todas as crianças envolvidas neste processo de escolarização.

Segundo Leon e Osório (2011) o TEACCH apresenta como suas principais características de técnicas educacionais:

- 1- A estrutura física
- 2- A programação da rotina
- 3- Os sistemas de trabalho
- 4- O apoio visual
- 5- Os tipos de atividades psicopedagógicas



Não abordaremos aqui a estrutura física de uma sala preconizada pelo TEACCH por ser ela idealizada em seus primórdios para o atendimento individualizado da pessoa com TEA, fugindo da proposta presente neste trabalho que é a escolarização da criança com TEA na sala regular de ensino, a qual tem toda uma especificidade que lhe é própria dentro das escolas e diante do número de alunos que comporta.

Vale ressaltar o cuidado que se deve ter para não gerar uma poluição visual dentro deste ambiente, com a presença de estímulos visuais estritamente necessários e com função pedagógica bem definida. Os estímulos auditivos também requerem atenção especial, assegurando a criança com TEA uma sala de aula longe de barulhos que possam servir como distratores ou lhe causar desconfortos sensoriais, dificultando o comportamento apropriado e a concentração durante a realização das tarefas.

O posicionamento da carteira da criança com TEA também precisa ser considerado, refletindo se é melhor a criança com TEA sentar numa carteira que fica a frente ou ao fundo da sala, local que lhe conferirá mais elementos distratores, obviamente que a primeira opção é a melhor escolha a se fazer.

A mesa da professora também requer um posicionamento estratégico, devendo situar-se em um local de fácil visibilidade ao qual a criança com TEA pode recorrer sem o menor bloqueio físico ou dificuldade.

Quanto ao item programação da rotina, este é recomendável para todas as crianças terem conhecimento do que será realizado durante o dia de aula e costuma ser colocado em prática, pela maioria dos professores de sala regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma escrita na lousa no início da aula.

O que o TEACCH vem contribuir para esta prática pedagógica é no tocante às adequações possíveis de serem elaboradas para a criança com TEA, recomendando que a programação da rotina seja apresentada seguindo a ordem de cima para baixo ou da esquerda para a direita, utilizando-se de materiais concretos, cartões com fotos ou desenhos das atividades por períodos, cartões com fotos ou símbolos de toda a rotina e indicação de toda a rotina por escrito. Isto será definido de acordo com a idade de desenvolvimento e cronológica do sujeito, além de sua necessidade individual. Também recebe o nome de agenda diária e tem o objetivo de garantir a previsibilidade, diminuir o grau de ansiedade e promover a compreensão da ordem dos fatos e de hábitos mais saudáveis.

Os sistemas de trabalho, assim como a estrutura física, também não serão abordados aqui por se tratar de um item específico do atendimento individualizado da pessoa com TEA.

O apoio visual, segundo Leon e Osório (2011), representa papel essencial pela sua natureza perceptual e concreta e, não requer uma capacidade simbólica mais complexa. Além disso, podem ser apresentados das mais variadas e criativas maneiras, usando cores, fotos, desenhos, pictogramas, palavras escritas, até dicionário ilustrado, dentre outras possibilidades. A escolha de como será apresentado este apoio visual dependerá do grau do TEA de cada criança.

Este apoio visual auxilia na comunicação, na organização, na assimilação de conteúdos acadêmicos, na compreensão de atividades de vida diária e na autonomia.

Os tipos de atividades preconizados pelo TEACCH, ainda de acordo com Leon e Osório (2011), devem se tornar cada vez mais complexas, à medida que o sujeito cresce e se desenvolve. Além disso, a organização dos materiais e das etapas envolvidas em cada tarefa precisam ser pensadas de modo que façam sentido e auxiliem na compreensão da criança com TEA, sendo construídas de forma atrativa, considerando a estética nelas envolvida.

É recorrente, segundo Leon e Osório (2011); Fonseca e Ciola (2014), quando o assunto é o TEACCH, haver o estigma de ser uma metodologia condicionante, não é nosso objetivo discutir esta questão, e sim conhecê-lo e absorver os princípios que possam ser concretizados na realidade de um trabalho educacional com crianças com TEA dentro do contexto de uma sala de aula regular, refletindo acerca das peculiaridades do transtorno e de quais adaptações/adequações são possíveis de serem implementadas para beneficiar a todos os aprendizes, tendo eles TEA ou não, pois a inclusão escolar só será efetivada quando todos e cada um tiverem suas diferenças respeitadas e receberem uma educação de qualidade que as valoriza como meio de promoção para o conhecimento acadêmico e social, garantindo seus direitos de acesso, permanência e equidade.

Fonseca e Ciola (2014) esclarecem que, por muitos anos no Brasil, as práticas do TEACCH foram engessadas em conceitos e aplicadas como sendo rigorosas e rígidas, desconsiderando a necessidade da pessoa, o que acarretou grandes distorções e estigmas. As autoras supracitadas alertam que o TEACCH não quer estereotipar nenhuma de suas práticas, que cada uma delas tem seu significado e função diante da necessidade da pessoa com TEA.

Nas ponderações de Gândara Rossi (2007),

O TEACCH tenta entender o aluno com TEA e, com base em uma avaliação cuidadosa e contínua das habilidades, estabelece metas de acordo com seus pontos fortes e enfatiza a necessidade de independência e aquisição de habilidades funcionais para entender e viver no mundo. (GÂNDARA ROSSI, 2007, p. 184, tradução nossa)<sup>10</sup>

É possível relacionar os fundamentos do TEACCH ao desenvolvimento do trabalho pedagógico de um professor, já que este é permeado por questões metodológicas, de recursos, de currículo e de adaptações/adequações necessárias a cada criança presente na turma. Para tanto, o acolhimento e a abertura para a diferença precisam ser encarados como um desafio real, porém possível de ser enfrentado com práticas inclusivas e humanizadoras.

### 1.3 Método Montessori

As contribuições de Maria Montessori (1870-1952) para a educação, mais especialmente para a educação infantil, são inúmeras e seu legado é disseminado ao redor do mundo. (LILLARD, 2017)

De acordo com Lillard (2017), Maria Montessori, médica, pedagoga e pesquisadora italiana, se dedicou inicialmente a educação de crianças com deficiência intelectual tendo se aprofundado nos estudos dos trabalhos de Jean Itard e Edouard Séguin, criou vários materiais pedagógicos e, posteriormente, trabalhou com crianças sem deficiência. Associada ao governo de Roma construiu a “*Casa dei Bambini*” – Lar das Crianças – local onde colocou em prática o que se tornaria mais tarde o método Montessori.

Considerou a importância de um ambiente natural adequado à idade e ao crescimento da criança, quis comparar as reações de crianças sem deficiência as de crianças com deficiência quando expostas aos seus materiais, utilizou a observação como ponto fulcral para toda abordagem de ensino.

Para Montessori (1965) a liberdade de escolha de materiais e de atividades a serem realizadas tornou-se a base de seu método. Como os mobiliários, a

---

<sup>10</sup> O TEACCH “*attempts to understand the student with autism and, based on an ongoing careful skill assessment, sets goals according to their strengths, and emphasizing the need for independence and acquisition of functional skills for understanding and living in the world.*”

organização do ambiente e os materiais eram apropriados às crianças em idade entre três a sete anos, esta liberdade era estimulada favorecendo o desenvolvimento de diversas habilidades infantis.

Montessori (1965) também considerava que a troca de conhecimentos entre as crianças mais velhas e as mais novas eram proporcionadas mediante a estrutura do ambiente e a organização das turmas. À professora, cabia-lhe o papel central de acompanhar as crianças, observando-as durante a realização das atividades. A estas era denotado um caráter ativo em sua aprendizagem, por isso o professor precisava estar aberto a uma nova abordagem de ensino, na qual o autoritarismo, o controle docente e sua figura como central no processo educativo eram inaceitáveis. O que para época configurava-se como pioneiro.

Maria Montessori recebeu muitas críticas ao longo de sua vida e obra, o mais influente de seus críticos foi o professor William Kilpatrick que publicou um livro em 1914<sup>11</sup> nos Estados Unidos declarando como ultrapassadas as técnicas de Montessori. O referido professor “Concentrou suas críticas à Montessori em duas áreas: a vida social da sala de aula e o currículo de Montessori.” (LILLARD, 2017, p. 9)

Entre os prós e os contras da época, as contribuições de Maria Montessori à educação são inegáveis atualmente, destarte não haja unanimidade de aceitação de seu método e filosofia, os aspectos que embasam sua abordagem de ensino e aprendizagem, podem ser repensados e utilizados a favor do desenvolvimento infantil e da necessidade de valorização da criança pequena, como um ser que pensa e aprende quando lhe são proporcionados os meios e recursos materiais potencializadores de suas habilidades cognitivas, físicas e sensoriais, extinguindo sua visão historicamente propagada, como definida por Aries (1978), de “adulto em miniatura”<sup>12</sup>.

Adotando a concepção de criança como ser biológico e socialmente constituído por meio das relações interpessoais entre os pares, os adultos que a cercam e os conhecimentos construídos ao longo da história, buscar-se-á neste trabalho relacionar aspectos do método Montessori ao produto educacional desenvolvido, traçando linhas de convergência entre ele e os materiais criados por Maria Montessori.

---

<sup>11</sup> Título do livro de William Kilpatrick: *The Montessori system examined*.

<sup>12</sup> Concepção de criança propagada durante a Idade Média. ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

Segundo Lillard (2017, p. 26 e 27) a infância para Montessori não é “meramente um estágio a ser completado a caminho da idade adulta”, “a criança é dependente de um relacionamento integral com seu ambiente, tanto com as coisas quanto com as pessoas que nele estão” e “determinou que a educação também deve começar tão precocemente quanto o nascimento da criança”.

Atualmente, a literatura aborda e, muitos estudos comprovam, a importância e os benefícios da precocidade de estímulos e práticas educativas para o melhor desenvolvimento infantil, principalmente quando se refere às crianças com deficiência, tais como Aiello (2002), Borges (2016) e Oliveira (2017).

Ao enfatizar a percepção sensorial, Montessori coloca a atividade física como mola propulsora para o melhor desenvolvimento cognitivo, afirmando que ambas devem caminhar juntas, o que causou muitos questionamentos na época.

Nas palavras de Lillard (2017),

Essa discussão mostrou que a filosofia e o método Montessori são muito compatíveis com as mais recentes teorias psicológicas e educacionais. A importância das condições ambientais iniciais ao desenvolvimento mental da criança, o papel da percepção sensorial, a motivação intrínseca da criança, os períodos sensíveis ao seu desenvolvimento e o papel do desenvolvimento cognitivo no estabelecimento dos seus poderes sociais e criativos – tudo isso agora é reconhecido. (LILLARD, 2017, p. 25)

O método educativo de Montessori embasa-se em três grandes fatores: o ambiente, o professor e o material. Sendo que, o ambiente precisa ser vital e estar preparado, assim como o modelo TEACCH também preconiza, a fim de que a criança possa agir ativa e efetivamente, de acordo com suas necessidades e escolhas, sob observação atenta do professor responsável pela organização e preparação deste ambiente. “Não basta, pois, preparar para a criança objetos de forma e dimensões a ela adequadas – é necessário preparar o adulto para a ajudar.” (MONTESSORI, 1969, p. 289).

Com base nestas palavras de Montessori, reafirmamos aqui a formação do professor como peça chave dentro do processo educativo. A concepção de criança, de infância, de ensino-aprendizagem, de avaliação, de currículo, enfim, todas as nuances de que se compõe a relação professor aluno e o trabalho docente necessitam ser consideradas e refletidas objetivando uma melhoria na qualidade da educação

ofertada, principalmente no tocante à criança PAEE, a qual possui necessidades educacionais especiais - NEE<sup>13</sup> - que precisam ser consideradas.

Sabe-se pela vivência que o uso de material manipulativo pelas crianças constitui-se em um ótimo recurso educativo, assim, embasado também nos materiais idealizados por Montessori (1965), procurou-se produzir um alfabeto móvel que possa ser auto instrutivo e rico em possibilidades, de acordo com os objetivos e intervenções de quem o usará, observando que:

[...] é necessário que o material de desenvolvimento se preste à atividade da criança. A possibilidade de entreter com interesse a atenção das crianças não depende tanto da “qualidade” dos objetos como das possibilidades de atividade que eles oferecem. Para tornar um trabalho interessante não basta que ele seja interessante em si mesmo; é necessário ainda que se preste à atividade motriz da criança. Convém, pois, que haja pequenos objetos a deslocar; mais do que o objeto em si mesmo, o movimento das mãos no fazer e desfazer, no pegar e recolocar, muitas vezes consecutivas, os vários objetos, manterá a criança distraída e tornará a ocupação prolongada e interessante [...] (MONTESSORI, 1965, p. 106)

No processo de escolarização da criança com TEA na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, que já se dedica ao cuidado com o ambiente, com os mobiliários e com os materiais, a fim de promover o cuidar e o educar, ratificamos que o mote para promover o melhor desenvolvimento infantil seja trilhado por este caminho de alinhamento entre os aspectos sensório-motor e cognitivo, mediado pelas relações interpessoais entre os pares e os adultos que ali desempenham a função de intervir e subsidiar cientificamente os saberes que cada criança traz consigo ao adentrar na escola e que desenvolve ao longo do tempo.

A criança com TEA diante do diagnóstico e dos desdobramentos que este carrega consigo, apresenta-se como um grande desafio para o trabalho docente nas salas regulares de ensino, suscitando questionamentos e inquietações que levam a necessidade de atualização, de formação, de empatia e de novas possibilidades que se abrem de crescimento pessoal e profissional.

A inclusão escolar e a Educação Especial como modalidade de ensino transversal em todas as etapas e níveis da educação (BRASIL, 1996, 2013),

---

<sup>13</sup> A expressão NEE aqui utilizada refere-se à definição presente nos PCNs de Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999, p. 23) a qual “pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência (s).”

apregoam como fulcral no processo de escolarização das crianças PAEE, a dirimção de estigmas histórico e culturalmente perpetuados ao longo do tempo e engajamento de todos e de cada um dos envolvidos neste processo, para que os direitos de aprendizagem dessas crianças sejam garantidos.

#### 1.4 A construção da linguagem escrita

As contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky com a publicação da obra *“Psicogênese da Língua Escrita”* (1986) foram imensas para educação de crianças em idade pré-escolar e dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao unirem a psicolinguística e a epistemologia de Jean Piaget (1896-1980) criaram uma teoria para explicar a forma de aquisição do sistema de escrita pelas crianças.

Seguindo estes pressupostos teóricos, as autoras supracitadas percorreram um caminho que Piaget não investigou – a apropriação da linguagem escrita – porém, ao conceberem a abordagem piagetiana como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento que não se limita apenas aos percursos dos conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, seus fundamentos se justificam. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Destarte para estas autoras

Compreender a teoria de Piaget dessa maneira não supõe que ela seja aceita como “dogma”, mas sim, precisamente, como teoria científica, e uma das maneiras de provar sua validade geral é tratar de aplicá-la em domínios ainda inexplorados a partir dessa perspectiva, tendo bastante cuidado em diferenciar o que significa utilizar este marco teórico para engendrar novas hipóteses e evidenciar novos marcos observáveis de tentativas demasiado rápidas de fazer com que Piaget tenha dito o que se tem vontade de dizer. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

As autoras ainda ressaltam que “A teoria de Piaget nos permite [...] introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. Ela também nos permite introduzir a noção de assimilação<sup>14</sup> [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

---

<sup>14</sup> “Interpretação de algo da realidade externa por algum tipo de significado existente na organização cognitiva do indivíduo. Portanto, todo encontro cognitivo com algum objeto da realidade implica uma estruturação ou reestruturação deste objeto de acordo com um conjunto de significados próprios da organização dos conhecimentos de um indivíduo (organização cognitiva).” (AZENHA, 1997, p. 101)

Entendem por processo “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto de sua atenção (portanto, do seu conhecimento).” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17).

Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 33) embasadas na teoria piagetiana que entende que o “conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial”, perpassando por um caminho nada linear que desencadeia “erros construtivos”<sup>15</sup> neste processo de construção, investigam o que as crianças em idade pré-escolar e escolar, entre quatro e sete anos, pensam sobre leitura e escrita, traçando as hipóteses por elas levantadas, as quais se constituem até o momento, em muitas das escolas brasileiras, como a base para o processo de alfabetização.

Ao traçar o percurso das hipóteses infantis sobre a escrita, as autoras supracitadas concebem a escrita como uma representação e não apenas uma transcrição gráfica da fala e, observam que as crianças utilizam dois critérios primordiais de legibilidade, os quais se refletem também no ato de escrever. O primeiro deles se refere à quantidade suficiente de caracteres, o que para a maioria das crianças investigadas o número-chave girava em torno de três caracteres (aqui observa-se a dificuldade das crianças ao escrever palavras dissílabas e monossílabas, muitas acabam acrescentando letras aleatórias ao final para se enquadrarem no critério da quantidade mínima) e, o segundo, à variedade desses caracteres, isto é, para elas não é possível ler ou escrever palavras com letras repetidas.

A criança também pode desenvolver a ideia de que a palavra carrega consigo algum aspecto do objeto, pessoa ou animal que designa, tais como, tamanho, idade, peso, entre outros. Por exemplo, para escrever a palavra “Boi” precisa-se de muitas letras porque ele é um animal grande e, para escrever “Formiga” usa-se poucas letras, afinal é um animal pequenino.<sup>16</sup>

Algo que Ferreiro e Teberosky (1999) relataram é que o nome próprio se configura como um modelo estável de escrita, o qual ganha relevância a partir do

---

<sup>15</sup> “Respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 25)

<sup>16</sup> A crença de que os nomes estão nos objetos e vice-versa é denominada por Piaget “realismo nominal”.



momento em que a criança ingressa na Educação Infantil e se depara com um conjunto de situações em que precisa identificar os seus pertences e que implica que “o reconhecimento das letras pode ser feito indicando quem é o “possuidor” dessa letra, isto é, de quem é a letra inicial” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 55). Por exemplo, é o B da Beatriz; é o V do Vitor (frases comumente proferidas pelas crianças nesta fase).

Baseado nisto, encontra-se fixado na parede da maioria das salas de aula da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a lista de nomes dos alunos da turma, configurando-se como um recurso bastante eficaz para proporcionar o reconhecimento das letras e regularidades da escrita, tais como, quantidade e disposição das letras, além das combinações de sons, isso se for bem trabalhado diariamente pelo docente.

As generalizações promovidas a partir da escrita do nome próprio auxiliam o processo de construção da criança. Por exemplo, o “ma” do nome “Maria” é o mesmo que o “ma” de “maçã”. A partir destas relações novas análises e formulações são levantadas pela criança, a qual passa a generalizar as informações extraídas do nome, caracterizando-o como uma fonte essencial de dados para a construção de novas palavras, isto é, fonte de descobertas e conflitos que permitem mais conquistas.

Segundo Seber (2009, p. 90), [...] “À medida que o nome ganha estabilidade, e por ser uma palavra passível de ser interpretada independentemente do contexto, sua leitura gera maiores conflitos”.

Ainda de acordo com Grossi (1990),

[...] sabe-se que as crianças não começam pela distinção de letras isoladas. Elas as distinguem primeiramente na qualidade de iniciais de nomes de pessoas ou de palavras que lhes são muito significativas. Entre essas palavras figura normalmente o seu nome próprio. Não se trata de uma memorização direta da correspondência da letra ao seu som, pela repetição dessa informação por parte de alguém que ensina. Essa aprendizagem é muito mais complexa e passa pelos meandros da sociabilidade e da afetividade. As crianças falam da sua letra, isto é, da letra do seu nome (referindo-se à sua inicial) e passam por um período em que pensam ser essa letra só sua, a sua identidade. Descobrir que há outras pessoas, cujos nomes iniciam por ela, também é um momento não só importante, mas que exige renúncia. Associar letras a nomes que lhes são significativos constitui um caminho inicial para o reconhecimento, tanto morfológico como sonoro, das letras. O conjunto de nomes aos quais normalmente cada criança associa suas iniciais será tanto mais significativo quanto mais pessoal. (GROSSI, 1990, v. 1, p. 36)

Uma prática constatada nas investigações de Ferreiro e Teberosky (1999) foi a utilização de letras móveis quando a criança não queria escrever diretamente no papel ou apresentava alguma dificuldade no traçado das letras. Este recurso apresentava-se como uma ferramenta para que a criança pudesse compor sua escrita sem maiores problemas e colocar em jogo os seus saberes.

Assim, o fato deste material pedagógico estar presente nas escolas que trabalham com a alfabetização, o que ainda justifica a elaboração de um alfabeto móvel organizado (AMO) como produto desta dissertação, o qual, dependendo de sua utilização e das concepções do adulto que com ele trabalha, pode servir para que a criança desempenhe um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, tendo a sistematização de seus saberes efetivada por meio de um recurso estimulador e manipulativo que pode favorecer o seu desenvolvimento cognitivo e troca de conhecimento com os pares.

Advogamos em prol de um trabalho simultâneo entre letras, palavras, frases e textos, reconhecendo nas palavras de Grossi (1990, v.2, p. 46) que, “elas são entidades em si mesmas e não meramente partes constituintes de outras entendidas”, ou seja, cada letra tem um nome e um ou mais sons que a representa, constituem o alfabeto, o qual apresenta uma ordem, uma posição e uma função social, como por exemplo, nos diversos tipos de listas e nos dicionários. Outrossim, enfatizamos a importância de se trabalhar dessa forma, deixando de lado o ensino fragmentado das letras, onde uma a uma são apresentadas às crianças como se estas nunca tivessem tido contato algum com elas antes de entrar na escola.

Nas palavras de Ferreiro (2013)

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica – ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar. (FERREIRO, 2013, p. 33)

Assim sendo, a escola precisa valorizar este bem cultural que é a linguagem escrita, concomitantemente com a valorização das ideias que a criança desenvolve sobre ela, independentemente da idade que tenha e do nível de escolaridade que esteja, pois é um ser que pensa e levanta hipóteses sobre este objeto de

conhecimento com o qual está em contato desde o nascimento e, não só, quando entra na escola.

A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) comprovou-se que a criança percorre por cinco níveis de escrita, os quais foram organizados em hipóteses de escrita, conforme assinalado no quadro a seguir.

**Quadro 4 - Hipóteses de escrita**

<b>Hipótese de Escrita</b>	<b>Caracterização</b>
Pré-silábica	Não lida com diferenças e semelhanças sonoras. A escrita ainda não é uma representação da fala. Não há diferenciação entre as marcas gráficas figurativas (desenho) e as marcas gráficas não-figurativas. Pode utilizar-se de números, letras, pseudoletas, desenhos ou grafismos primitivos.
Silábica sem valor sonoro	A quantidade de letras tem correspondência com a quantidade de partes da emissão oral, porém utiliza-se aleatoriamente o repertório de letras. Inicia-se aqui a correspondência termo a termo.
Silábica com valor sonoro	Cada sílaba corresponde a uma letra, a qual passa a ter valor sonoro estável.
Silábico-alfabética	A criança utiliza ora letra ora sílabas para representar a emissão oral. Reflete a transição entre a hipótese silábica e a alfabética.
Alfabética	Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada uma unidade regular e realiza uma análise sonora dos fonemas. Alcança-se a legibilidade da escrita produzida, porém aparecem os desafios ortográficos.

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em FERREIRO; TEBEROSKY (1999)

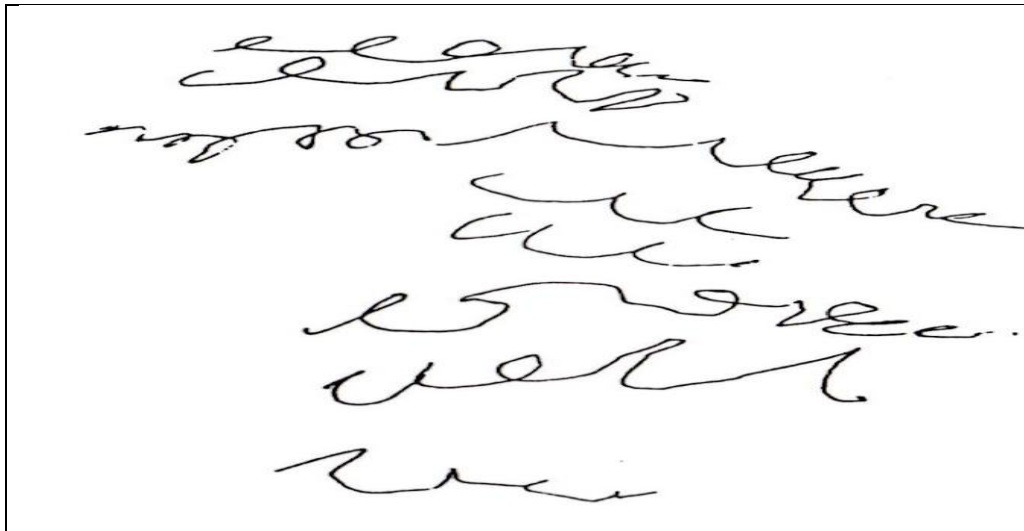
A título estritamente exemplar, apresentamos a seguir algumas amostras de escritas infantis que foram publicadas na obra *Psicogênese da língua escrita*. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) que demonstram alguns dos caminhos percorridos pelas crianças em cada nível de escrita e hipótese citada no quadro acima.

As autoras supracitadas realizaram o estudo da exploração sobre a escrita das crianças pedindo que escrevessem o nome próprio; o nome de algum amigo ou membro da família; contrastaram situações de desenhar e de escrever; pediram que

escrevessem palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso)<sup>17</sup>; sugeriram a escrita de palavras que seguramente não haviam sido ensinadas às crianças, por exemplo, sapo, mapa, pato<sup>18</sup> e, sugeriram a escrita da frase “Minha menina toma sol<sup>19</sup>”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 192).

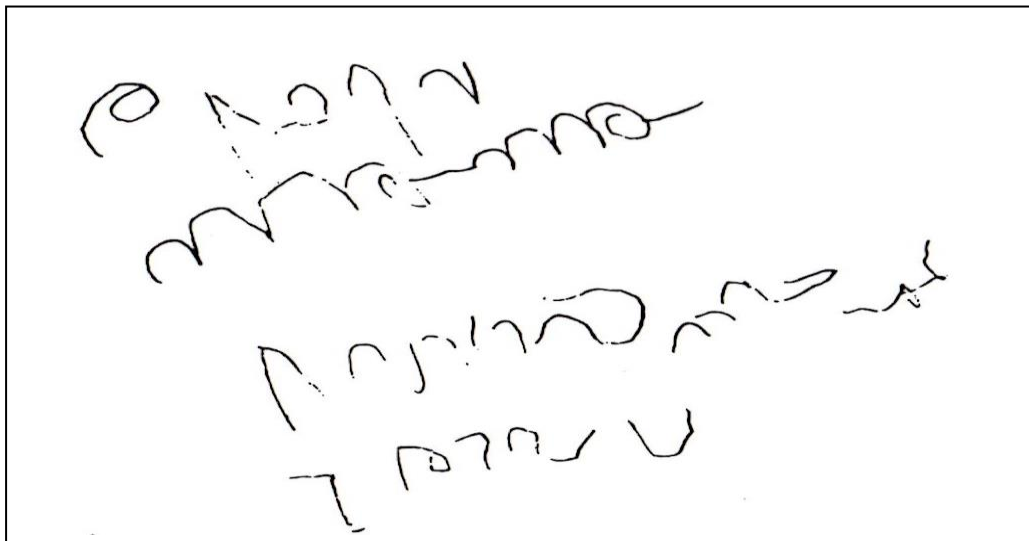
Isto é retratado nas figuras a seguir.

**Figura 2 – Primeira amostra do nível 1 de escrita**



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 195

**Figura 3 – Segunda amostra do nível 1 de escrita**



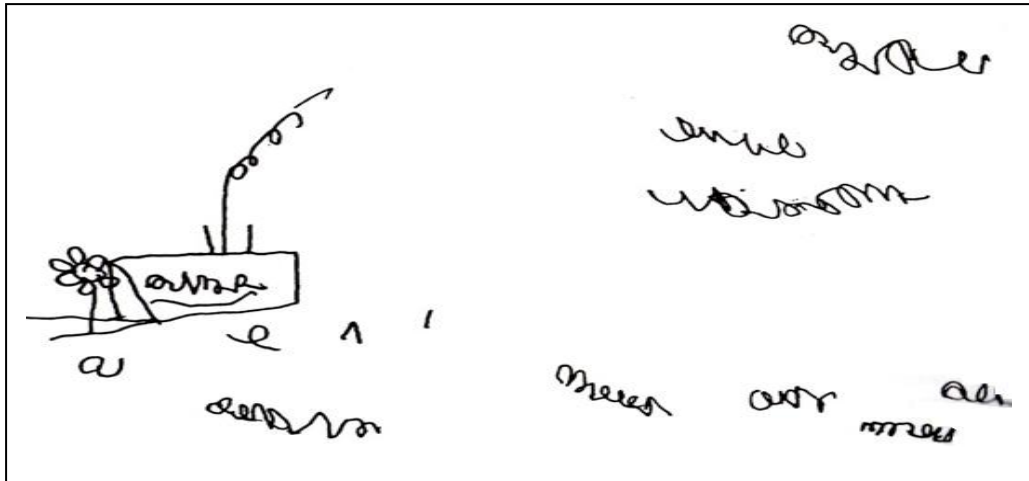
Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 195

<sup>17</sup> Palavras escritas em espanhol: mamá, papá, nenê, oso.

<sup>18</sup> Não há diferença na escrita destas palavras nos idiomas português e espanhol.

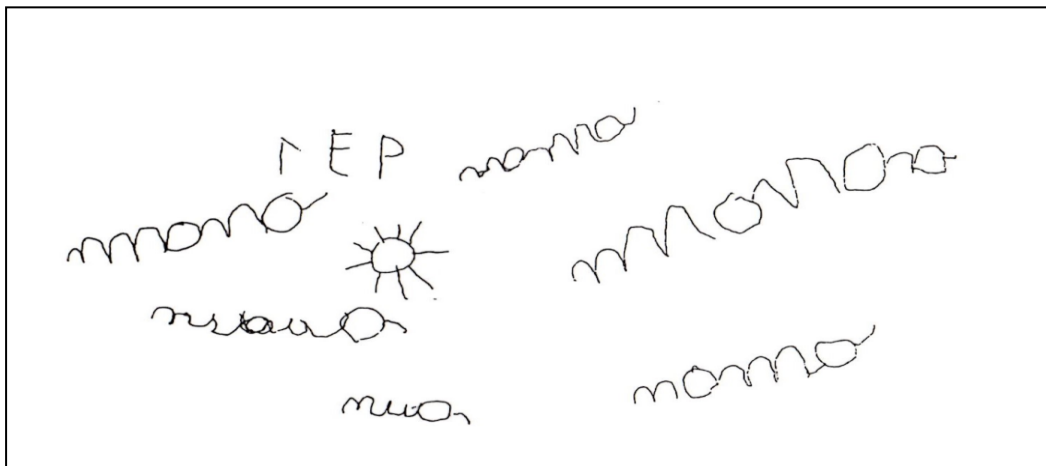
<sup>19</sup> No espanhol: Mi nena toma sol.

Figura 4 – Terceira amostra do nível 1 de escrita



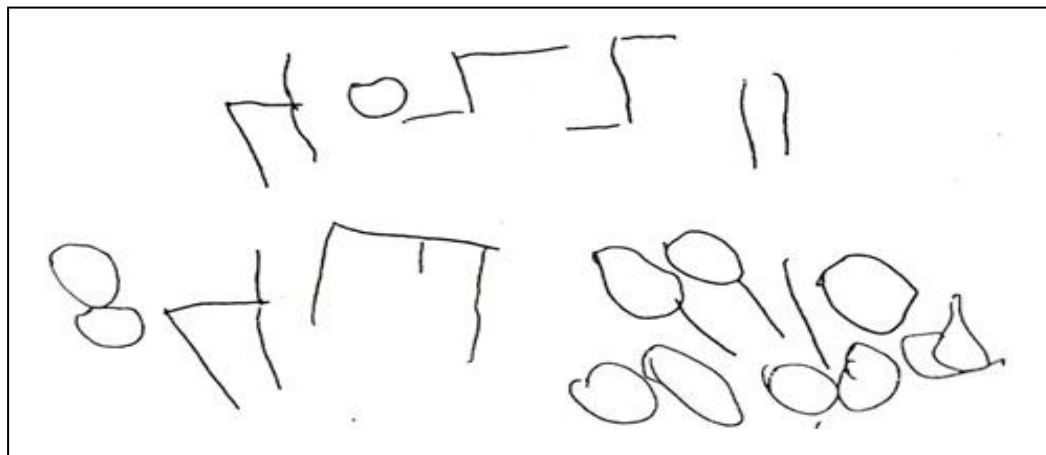
Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 196

Figura 5 – Quarta amostra do nível 1 de escrita



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 197

Figura 6 – Quinta amostra do nível 1 de escrita



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 197

Estas amostras de escritas são de crianças na idade entre quatro e cinco anos. Observa-se que algumas reproduzem traços típicos da escrita de imprensa enquanto que outras, da escrita cursiva.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) “Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma. [...]” e “No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado [...]”.

Para as autoras supracitadas, neste nível “[...] cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros. [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY; 1999, p. 193).

Na hipótese pré-silábica de escrita há crianças que utilizam toda a extensão do papel para escrever e só para de colocar caracteres quando alcança o limite da folha. Algumas demonstram não diferenciar letras e números, fazendo uso de ambos em sua escrita.

Há também crianças que, embora se encontram nesta mesma hipótese de escrita, a pré-silábica, já se utilizam de um critério mínimo de letras para escrever, variando entre três ou quatro caracteres e realizam a leitura global, ou seja, não distinguem parte e todo.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) o nível 2 de escrita apresenta como ideia central o fato de que “[...] Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. [...]”.

Com base nesta ideia os critérios de quantidade mínima de caracteres e variedade dos mesmos seguem fortemente enraizados.

Quando a criança conhece o traçado de poucas letras passa a recorrer-se a variação da posição que estas ocupam para escreverem palavras diferentes.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204) “[...] as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e de ordenação”.

Isto encontra-se registrado nas amostras de escritas de crianças da idade de quatro e cinco anos apresentadas a seguir.

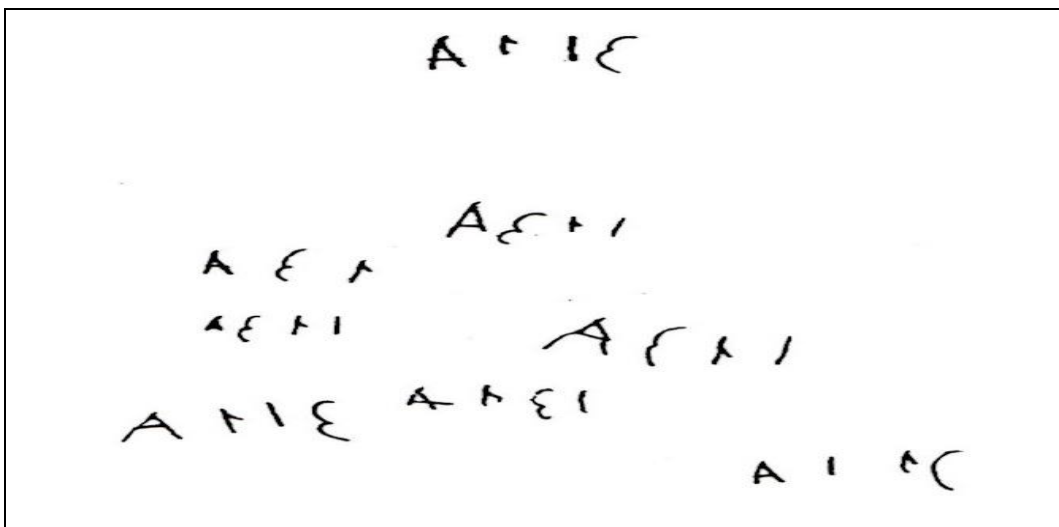
Na primeira figura a criança tinha o desafio de escrever: Marisela; Romero (seu sobrenome); Silvia (sua irmã); Carolina (sua mãe); papai (*papá*); urso (*oso*) e cachorro (*perro*).

Já na segunda figura a criança tinha que escrever: sapo; pato; casa e a frase “Mamãe sai de casa” (*Mamá sale de casa*).

Na terceira figura, a criança precisava escrever: papai, mamãe, urso, Laura e “Minha menina toma sol”.

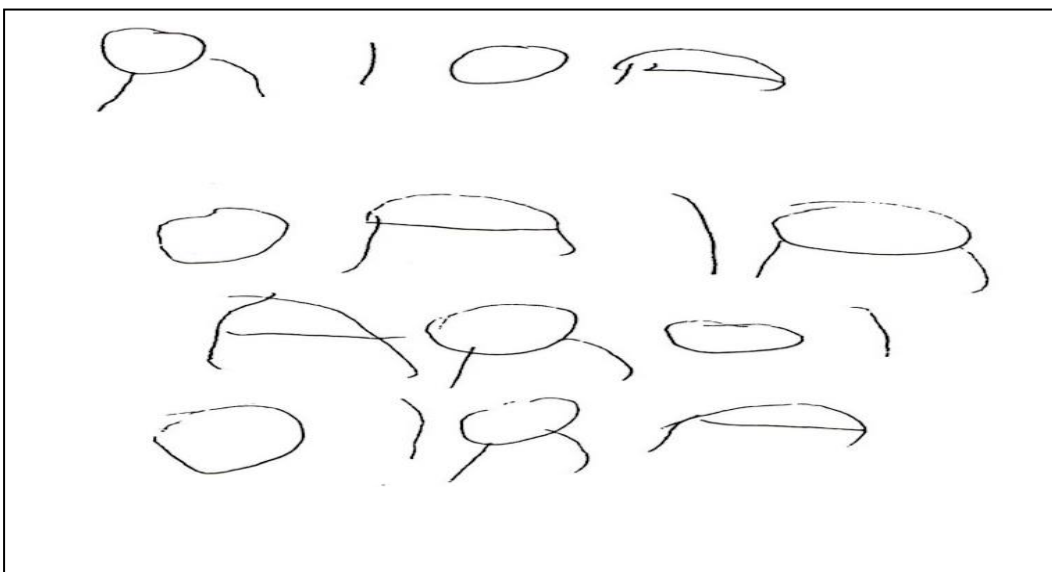
Por fim, na quarta figura a criança tem o desafio de escrever: sapo, pato, urso (oso) e coelho (*conejo*). Observa-se que esta criança também conserva um número fixo de quatro ou cinco caracteres para cada palavra.

Figura 7 – Primeira amostra do nível 2 de escrita



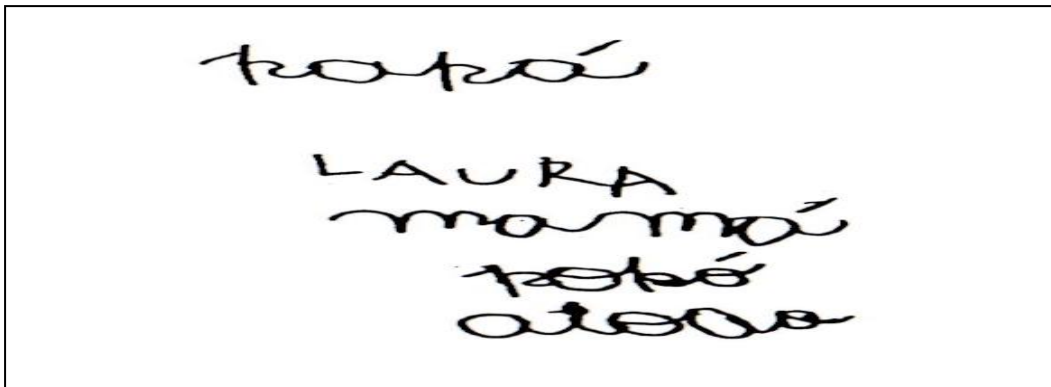
Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 203

Figura 8 – Segunda amostra do nível 2 de escrita



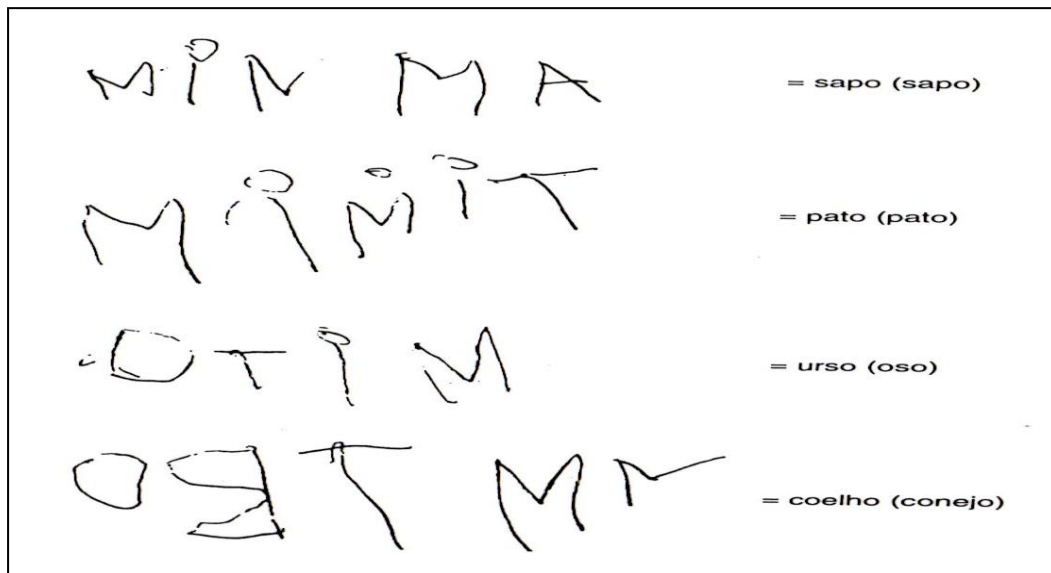
Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 203.

Figura 9 – Terceira amostra do nível 2 de escrita



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 207

Figura 10 – Quarta amostra do nível 2 de escrita



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 207

Para Ferreiro e Teberosky (1999) o nível 3 de escrita

[...] está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209)

Nesta hipótese a criança realiza a leitura de modo silábico, ou seja, cada letra representando uma pauta sonora, no caso a sílaba. Ao atingir esta fase já demonstra perceber que a escrita representa os sons da fala, supondo que a menor unidade da



língua é a sílaba. Porém, neste momento a criança pode ainda não utilizar a letra correspondente ao valor sonoro convencional da sílaba.

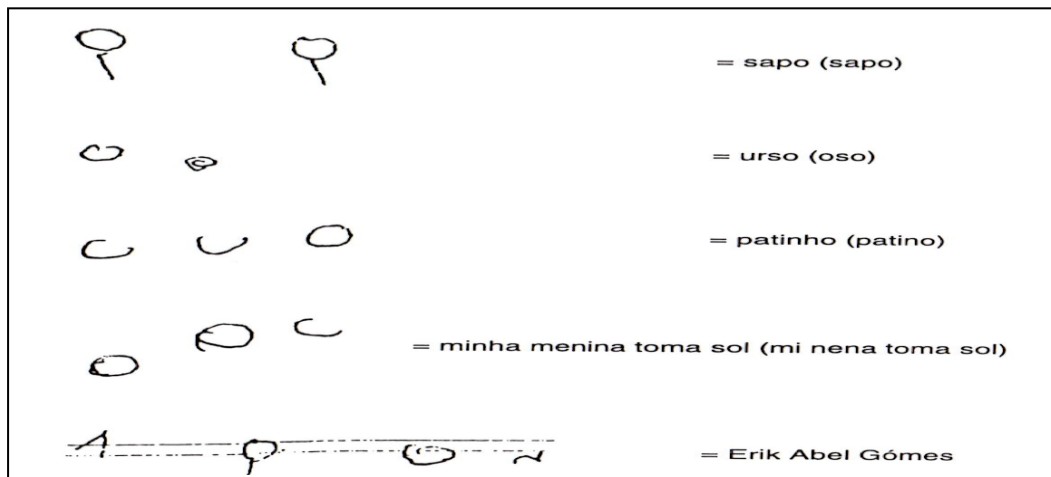
Outra característica desta hipótese de escrita é que há crianças que fazem uma diferenciação na segmentação ao escrever palavras isoladas ou frases, utilizando-se de uma letra para cada sílaba oral ao escrever palavras e, ao escrever frases, representando cada palavra por uma letra.

As figuras a seguir trazem amostras de escrita do nível 3.

Na primeira, observa-se que a criança, embora não se utilize de letras, apresenta uma escrita silábica com formas circulares, fechadas ou semifechadas, na qual cada uma representa uma sílaba.

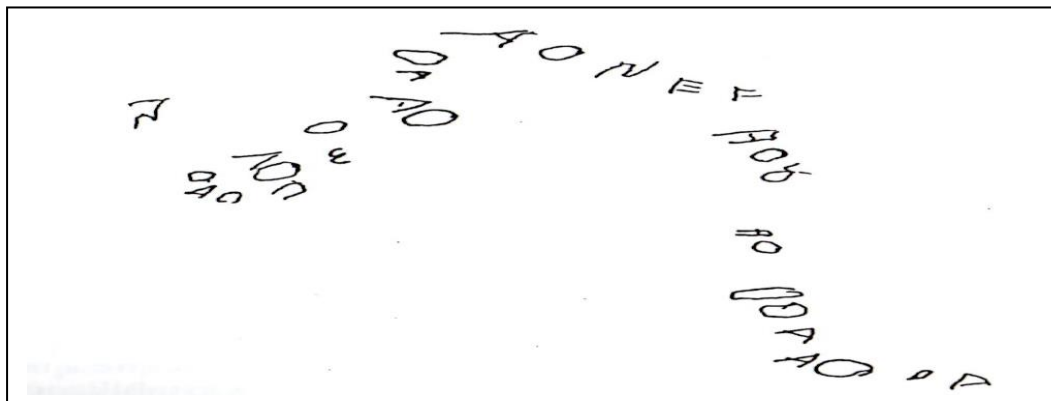
Nas amostras seguintes as crianças já se utilizam de letras, todavia não atribuem valor sonoro a escrita.

**Figura 11 – Primeira amostra do nível 3 de escrita**



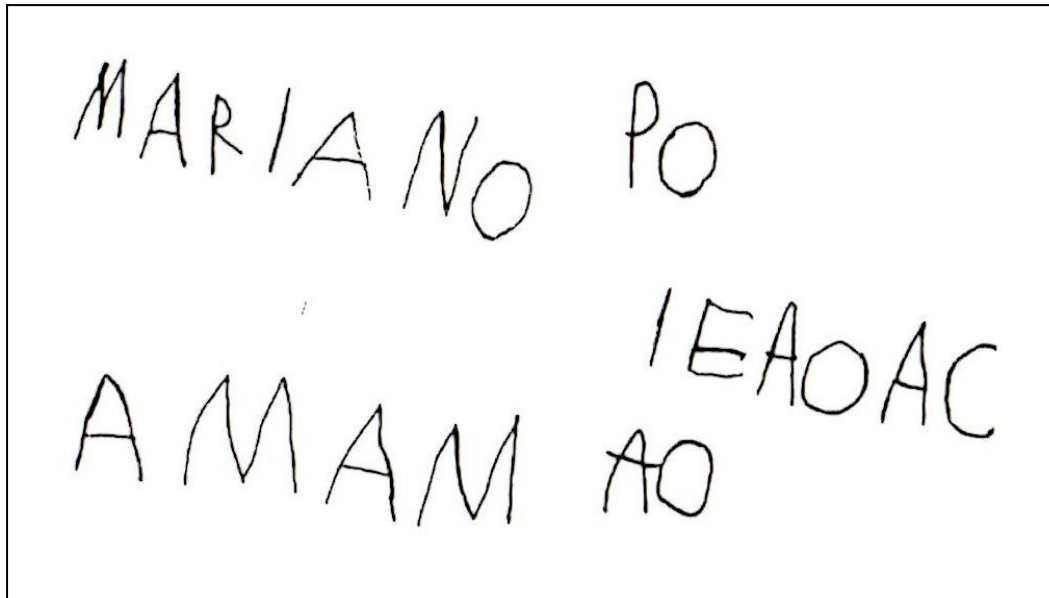
Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 210

**Figura 12 – Segunda amostra do nível 3 de escrita**



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 210

Figura 13 – Terceira amostra do nível 3 de escrita



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 211

Nesta fase, a criança inicia utilizando-se de uma letra para cada sílaba aleatoriamente. Na sequência, passa a atribuir valor sonoro convencional a cada letra. Algumas crianças fazem uso predominante das vogais (o que é mais comum no início), outras das consoantes ou de ambas, ora vogal ora consoante.

Quando a criança se conscientizar da incompletude desta hipótese, isto é, que a escrita silábica por ela produzida não pode ser lida e compreendida por ela mesma após um afastamento ou por outros porque falta elementos e de que também não consegue ler o que os já alfabetizados escrevem, perceberá que esta não é suficiente e, diante deste conflito, passará a fazer outras conexões com suas produções e aquelas culturalmente realizadas, avançando assim para a hipótese seguinte, construindo novos conhecimentos.

É neste momento de transição da hipótese silábica para a silábico-alfabética que muitas crianças parecem regredir à hipótese pré-silábica, pois ou voltam a escrever com quaisquer letras ou acrescentam letras aleatórias ao final de sua escrita silábica, aumentando o número de letras em sua escrita que não é mais satisfatória.

Esses conflitos internos e cognitivos servem de alavanca para reflexões, discussões e análises de suas produções a partir das experiências vividas por elas neste mundo da escrita, isto independe da idade.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214) afirmam que o nível 4 expressa a “[...] passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...]” e que,

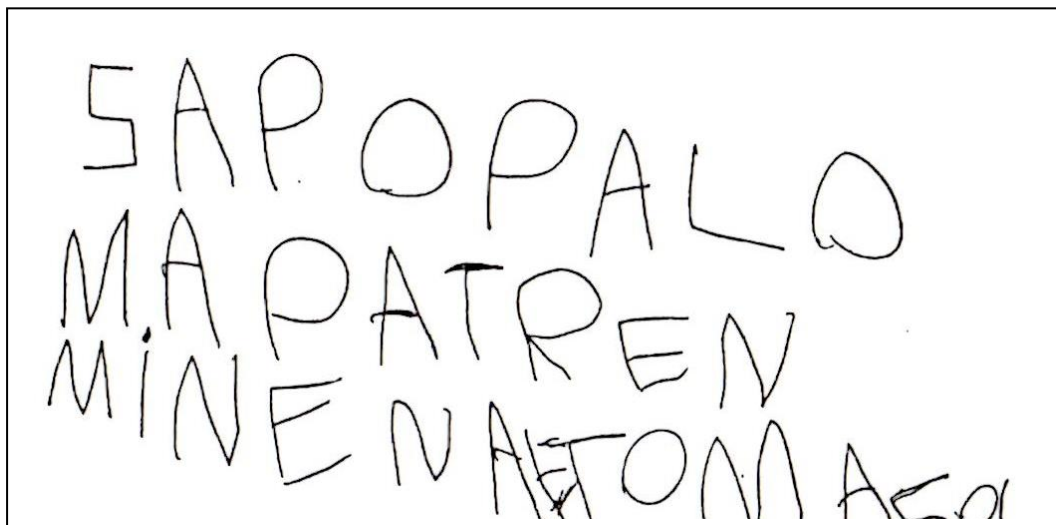
[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214)

Para as autoras supracitadas o nível 5

[...] constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219)

A ilustração abaixo apresenta a escrita de uma criança de seis anos ao alcançar a hipótese alfabética.

Figura 14 – Amostra do nível 5 de escrita



Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 211.

Nesta fase a criança irá se ocupar das questões ortográficas, de segmentação, das sílabas complexas e da adequação fonética do escrito ao sonoro. É aqui que leitura e escrita terão uma vinculação mais coerente.

Assim, Ferreiro e Teberosky (1986), traçam o percurso pelo qual a criança passa até alcançar a hipótese alfabética de escrita, vivenciando conflitos, perpassando por erros construtivos, superando ideias e se apropriando deste objeto cultural através das intervenções do adulto que a acompanha e de suas construções interiores. Cada hipótese levantada pelas crianças revela diferentes saberes e

conflitos, os quais serão resolvidos mediante questionamentos próprios, dos pares ou do docente.

Nas palavras de Grossi,

A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização, origina-se da tomada de consciência pelo aluno da insuficiência das hipóteses até então por ele formuladas para explicar a leitura e a escrita. Queremos assinalar com isto que a passagem de um nível cognitivo para outro mais elevado não se dá porque foi atingido certo patamar de conhecimento tido como definitivo e estável. Ao contrário, a passagem se dá porque se esbarrou num obstáculo. [...] Este obstáculo é a consciência de uma ignorância, a de que foram feitas hipóteses insuficientes, as quais não explicam a realidade a contento. Estas hipóteses se chocam com a explicação da realidade dada pelo outro, isto é, com a explicação veiculada na cultura disponível. (GROSSI, 1990, v.2, p. 63)

Para a criança aprender a escrever é preciso vivenciar práticas sociais de leitura e escrita, requer oportunidades de se escrever à vontade, de ter liberdade para colocar em jogo todos os seus saberes e bagagem de conhecimento advindos do meio em que está inserida e também, não menos importante, de ter valorizada suas habilidades e de receber intervenções pedagógicas propulsoras de desenvolvimento cognitivo a fim de ampliar a sua inserção neste universo da escrita.

Como escreve Grossi (1990, v. 3, p. 42) “A escrita, bem como todas as demais aprendizagens, é fruto de um esforço similar do aluno para compreender como resolver um problema concreto e não para fixar uma fórmula fornecida por outro”.

Por isso, limitar a aquisição da linguagem escrita a conceitos e caminhos predeterminados, com um passo a passo preestabelecido, com dosagens de apresentação das dificuldades da língua segundo o ponto de vista de quem ensina acaba menosprezando a criança enquanto sujeito que pensa e age sobre o que foi construído socialmente. Ao contrário, com oportunidades de fazê-la criar, pensar, relacionar, generalizar, classificar, reformular suas ideias por meio do diálogo, dos questionamentos e dos contra-argumentos, possibilita-se uma gama infinita de caminhos para que novas conquistas sejam alcançadas.

A falta de entendimento acarreta um reducionismo impeditivo de construção de novos conhecimentos, por isso, uma abertura para compreender a perspectiva infantil sobre a escrita, a disponibilidade para ouvi-la e com ela dialogar sobre este objeto de conhecimento, oportunizando situações de escrita espontânea, perguntando acerca de suas intenções e produções gráficas, raciocinando junto a partir de observações sistemáticas e registros bem elaborados, subjazem uma tomada de consciência e uma

postura pedagógica daquele que respeita a criança e valoriza suas ideias, saberes e produções, tornando-se participante efetivo deste processo, no qual todos aprendem um com o outro.

Não se objetiva com este trabalho aprofundar nas hipóteses de escrita percorridas pelas crianças segundo esta corrente teórica, tampouco discutir a respeito dela, dos métodos de ensino utilizados nas diversas escolas, sua eficácia e consequências ao longo dos anos, haja vista que esses assuntos trazem à tona questionamentos e inquietações que excedem os pressupostos elencados para aqui serem trabalhados.

Pelo contrário, defende-se que haja uma coerência pedagógica do profissional envolvido com a educação de crianças, tendo elas ou não algum tipo de deficiência ou transtorno, que esta seja valorizada em suas especificidades e que suas necessidades educativas sejam respeitadas e trabalhadas diariamente.

A variedade de teorias e de métodos de ensino delas provenientes é extensa, tal e qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear os processos de aprendizagem da criança. Assim, inaceitável é negar que a criança já chegue à escola com certos saberes anteriores a qualquer ensino formal advindos do meio em que está inserida, e que carrega consigo ideias acerca da escrita que é um objeto social construído culturalmente.

[...] é necessário fazer uma distinção teórica a respeito dos conhecimentos da criança, cuja origem é diferente, conforme sejam conhecimentos socialmente transmitidos ou construções espontâneas. Quanto ao papel dos conhecimentos provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo e o meio, onde quem impõe as formas e os limites de assimilação é o indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 279).

Destarte, nos deparamos com aqueles conhecimentos transmitidos socialmente, tais como, os nomes das letras, os fonemas, a orientação espacial da leitura e da escrita, isto é, da esquerda para direita e de cima para baixo, os gêneros e as tipologias textuais, enfim, as convenções da escrita e da leitura que não são descobertas sozinhas, são fruto da interação entre a criança e o meio.

Por outro lado, existem as hipóteses infantis, aquelas ideias que as crianças constroem por si mesmas e que vão avançando mediante as intervenções pontuais efetivadas pelo adulto.

Ferreiro e Teberosky (1986) fizeram dar voz ao sujeito que aprende, levantando seus conhecimentos prévios e extraescolares, aliando-os às práticas de ensino que melhor podem sustentá-los. É inegável que o como ensinar e o como as crianças aprendem precisam caminhar juntos a fim de que a educação ofertada adquira uma qualidade ampla e que permita o desenvolvimento integral de seus educandos.

Alfabetização é um processo sistematizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém a criança da Educação Infantil não está inerte a este objeto cultural que é a escrita e que faz parte de seu meio. Situamo-nos acima desta questão e buscamos primar por oferecer à criança aquilo que ela precisa e pode assimilar, independente das normas curriculares impostas por uma organização por idade, concebendo que esta não é delimitadora das capacidades de ninguém e que cada criança tem o seu ritmo próprio, o qual pode variar independente da sua idade cronológica. Nas palavras de Seber (2009, p. 27), [...] “ao estipular para cada idade certas aquisições, corremos o risco de nos ater apenas àquilo que elas ainda não sabem fazer e deixamos de apreciar as conquistas próprias de sua etapa evolutiva.”

Vale ressaltar que algumas crianças com TEA, desenvolvem a capacidade de ler<sup>20</sup> e escrever aos dois, três anos de idade e que a escola precisa proporcionar atividades compatíveis com o saber já atingido, potencializando suas habilidades e não tornando enfadonha sua presença na pré-escola. Entretanto, tudo precisa ser realizado através de muita análise e reflexão do corpo docente, por isso faz-se mister conhecer cada criança que compõe a turma naquele ano letivo e seus saberes, integrando o conhecimento espontâneo infantil ao ensino sistematizado de forma lúdica e significativa.

Ademais, a existência de turmas heterogêneas é realidade no contexto de sala de aula. Aquela turma homogênea onde todos estejam no mesmo patamar de desenvolvimento e de construção do sistema alfabético de escrita não existe.

O que ainda não alcançamos em nossas escolas é a visão de que esta constatação e esta heterogeneidade sejam trabalhadas de forma benéfica ao trabalho docente e à construção das hipóteses de escrita pelas crianças, não se configurando como um entrave e nem como algo a ser nivelado o quanto antes. É na interação com os pares e com o professor, no contato amplo e rico com o mundo da escrita, sem qualquer restrição de acesso, na diversificação de atividades e da natureza do

---

<sup>20</sup> Aqui nos referimos a hiperlexia, característica que algumas crianças com TEA podem apresentar e que já foi discutida no item 1.1 deste capítulo.

enfoque visado com elas, no manejo adequado do tempo, do espaço, dos materiais e daquilo que a criança já sabe, que o progresso de uma turma será satisfatório e as possibilidades de aprendizagem serão ampliadas.

### **1.5 A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: aproximações da criança com TEA**

A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e no mundo é marcada pela dicotomia entre cuidar e educar atrelada às condições sociais das classes atendidas, as quais, respectivamente, às camadas mais baixas eram despendidas atividades específicas de cuidado, higiene e segurança e, às camadas mais altas da população, destinavam-se situações pedagógicas em prol do desenvolvimento sensorio e cognitivo.

Isso tudo se delineava de tempos em tempos de acordo com as mudanças sociais no tocante ao processo de industrialização, de contexto econômico e político, além dos movimentos operários e feministas.

De um início com caráter fortemente assistencialista, com o passar do tempo, foi-se construindo o ideário educacional e pedagógico nos atendimentos das crianças pequenas, independente da classe social e condições econômicas que possuíam e, ambas abordagens passaram a fazer parte das instituições de Educação Infantil.

Entretanto, ainda hoje é notória a existência e, por que não dizer, a persistência do binômio cuidado e educacional. O que não seria preocupante, muito pelo contrário, seria algo digno de entendimento por se tratar de Educação Infantil e de crianças pequenas, todavia a ênfase exagerada dada ora a um ora a outro, revelam concepções que merecem atenção, análise e discussão para apontar caminhos possíveis em prol de um alinhamento muito bem refinado entre ambos, onde cuidado e educação tenham complementaridade como processos distintos, porém inseparáveis e, ao mesmo tempo, possíveis de serem concretizados por meio de teorias e práticas que se coadunam com a concepção de criança, infância e educação almejada.

Diante desse cenário, a pergunta quanto ao papel e função da Educação Infantil permanece inquietando os profissionais que ali atuam.

Quanto a isso Zabalza (1998) nos afirma que,

A pergunta sobre o que deve ser a Educação Infantil não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades que lhe são atribuídas dependerão daquilo que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento, mas depende também do momento histórico e do contexto social e cultural no qual se propõe a pergunta. (ZABALZA, 1998, p. 144)

Assim, vivenciamos a busca constante pela identidade e autonomia da Educação Infantil, a qual caminha de diferentes maneiras a depender do meio em que está inserida e daqueles que com ela trabalha.

Políticas públicas e legislações vêm traçando um novo enfoque a esta etapa da escolarização. A LDBEN (BRASIL, 1996, 2013) é um destes aportes legais que instauram esta nova vertente de Educação Infantil.

Tida como complementar a formação no âmbito familiar, apregoa-se a Educação Infantil no Brasil legislações específicas para o atendimento às crianças de zero a cinco anos e onze meses (BRASIL, 2013) e, ao conferi-la o *status* de primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013) advoga-se a favor de uma educação que vê, percebe, pensa e concebe a criança pequena como ser social, a infância como fase do desenvolvimento humano digna de práticas desenvolvimentistas e pedagogizantes na medida certa, além de não deixar de lado sua função de cuidar e primar pela segurança e bem estar da demanda atendida.

No Art. 2º da LDBEN postula-se que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

Já o Art. 6º da LDBEN, com redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, assegura que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (BRASIL, 2013).

O Art. 26º da LDBEN, com redação dada também pela Lei nº 12.796 de 2013, trata sobre a questão dos currículos na educação básica, o qual diz que,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Na Seção II da LDBEN, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que trata sobre a Educação Infantil, em seu Art. 29º encontramos que “A educação infantil,



primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013)

Dessa forma, verificamos os avanços legais atribuídos a Educação Infantil ao longo dos anos, valorizando a criança e o trabalho a ser-lhe proporcionado em cada unidade escolar e rede de ensino. O desenvolvimento infantil em seu caráter integral apresenta-se como finalidade desta primeira etapa da educação básica, por conseguinte, isso implica numa premissa básica de caracterização de sua natureza, da intencionalidade que se exige dos que com ela trabalha e da sua essência pedagógica e formativa.

Nas palavras de Machado (2010), encontramos a necessidade da compreensão de que,

[...] a possibilidade de apropriação de conhecimentos se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade da instituição de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil. (MACHADO, 2010, p. 26)

Ademais, negar as capacidades infantis, conceber a infância como uma fase do desenvolvimento humano desprovida de saberes e não atribuir a esta etapa da educação básica intencionalidade educativa e pedagógica é negligenciar frente a preciosidade que se coloca diante do educador no tocante a criança, a infância e ao papel da educação infantil, onde ações profícuas podem ser concretizadas diariamente.

Outro binômio que transpassa pela realidade dentro das escolas de Educação Infantil e que revela certo despreparo daqueles que estão trabalhando neste contexto educacional é o brincar e o ensinar, como se fossem duas linhas paralelas que nunca se cruzam, como se não fossem ações concomitantes e complementares, como se uma anulasse a outra, como se uma fosse mais importante que a outra, dependendo de quem estiver à frente da situação de ensino.

Destarte, cuidar e educar, brincar e ensinar configuram-se como desafios a serem enfrentados diariamente quando se trata de Educação Infantil, os quais advém de um contexto histórico, mas ao mesmo tempo revelador de que formação

continuada, teoria e prática merecem ser repensadas, alteradas e compostas por novas alternativas propulsoras de uma integração entre suas esferas.

O isto ou aquilo na Educação Infantil demonstra as fragilidades de um sistema educacional que requer políticas públicas possíveis e pertinentes de serem concretizadas pelos diferentes atores e atrizes deste processo, que têm em sua frente o trabalho com crianças que pensam, aprendem e se desenvolvem na interação com o outro e com o meio, através de suas construções internas.

Mediante a Constituição Federal, CF, (BRASIL, 1988) foi garantido legalmente a toda criança o direito à educação, no entanto a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996. Foi através da Emenda Constitucional nº14, de 1996, que alterou a redação do parágrafo 2º do art. 211 da CF (BRASIL, 1988) que passou a vigorar a nomenclatura educação infantil ao invés de pré-escolar. Com isso, passou a haver uma ruptura com o caráter meramente assistencialista desta etapa da educação, a qual começou a ser considerada em sua dimensão pedagógica e educativa, além de reconhecê-la como etapa fundamental de escolarização.

A LDBEN (BRASIL, 1996) em seu art. 30, inciso II, confere a Educação Infantil sua obrigatoriedade e gratuidade, para crianças de quatro a cinco anos de idade, conforme redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, dispositivo legal que inclui no art. 31º, inciso III, o “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”. (BRASIL, 2013).

Com as mudanças subjacentes aos avanços do processo histórico, político e cultural, além dos aportes teórico-metodológicos e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para educação infantil, encontram-se alinhadas a ela o processo de inclusão educacional das crianças PAEE.

Segundo a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), atualizada pelas leis nº 12.796, de 2013 e, nº 13.415, de 2017, em seu art. 4º, inciso II, é garantido:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Com a redação dada pela lei nº 12.796, de 2013, em seu art. 58º, parágrafo 3, encontra-se a oferta da educação especial como dever constitucional do Estado, com início durante a educação infantil. (BRASIL, 2013).

Assim sendo, verifica-se, pela vivência no cotidiano docente, a importância de um trabalho pautado no acolhimento das crianças PAEE desde a Educação Infantil, pois, muitas delas, têm chegado a estas unidades escolares já com laudos médicos fechados a partir dos três anos de idade ou, ainda, é nesta primeira etapa da educação básica que se iniciam os processos de avaliação pedagógica na busca por um diagnóstico adequado.

A criança com TEA, cujos sintomas e características podem ser percebidos desde a mais tenra idade, segundo Schwartzman e Araújo (2011), necessita de intervenções pedagógicas apropriadas e, o quanto antes for exposta à intencionalidade educativa melhor terá o seu desenvolvimento físico e cognitivo, avançando em suas capacidades de atividades de vida diária e na assimilação de conteúdos acadêmicos.

Ademais, a Educação Infantil é para ser um universo infantil enriquecedor, com tempos e espaços profícuos e propulsores de descobertas e aprendizagens, com um ambiente que transmite mensagens e ações vinculadas entre cuidar e educar; brincar e ensinar, onde a heterogeneidade é elemento privilegiado dentro da abordagem formativa e educativa que caracterizam a função de cada unidade escolar e profissional da educação.

Como primeira etapa de educação básica, a Educação Infantil configura-se como porta de entrada da criança a um mundo novo, a um universo repleto de encantamentos e novas fontes de descobertas, desenvolvimento e aprendizagens. Não há como ser um espaço limitado e empobrecido, pois recebe anualmente muitas crianças, cujo potencial precisa ser explorado, estimulado e trabalhado em prol de suas necessidades físicas, sensoriais e cognitivas, visando uma transição articulada a tudo aquilo que encontrará ao chegar ao Ensino Fundamental.

As barreiras constituídas através de estigmas, de concepções fortemente alicerçadas em saberes superficiais e práticas refletoras de um contexto histórico, social e político puramente assistencialista, só serão eliminadas mediante a reflexão e busca pelo conhecimento de quem é a criança com a qual se trabalha, como se dá o seu desenvolvimento, quais são as suas necessidades educativas e como concretizar práticas intencionais e formativas de modo integral. (CAPELLINI, 2018)

Zabalza (1998) esclarece que a Educação Infantil ainda vive um processo de busca pela sua identidade e autonomia, todavia não deve ser considerada como uma etapa isolada da Educação Básica, muito pelo contrário, suas especificidades de tempo, espaço, currículo, de cuidar e educar, de brincar e ensinar, se unem em prol ao desenvolvimento infantil e da criança que deixou o espaço familiar, até então seu único ambiente social, para mergulhar em um ambiente educativo, cultural e social que vai trilhar por longos anos, os quais não são etapas isoladas em si mesmas, mas um conjunto diversificado que se complementa, consolidando saberes já construídos e ampliando aqueles que hão de ser construídos.

Na assertiva de Zabalza (1998) encontramos que,

Postular a “identidade e autonomia” da escola infantil não significa, absolutamente, considerá-la como um espaço separado no processo de escolarização. Uma das finalidades que o modelo curricular atribui à escola infantil é o de “dotar as crianças das competências, aptidões, hábitos e atitudes que possam facilitar a sua posterior adaptação ao Ensino Fundamental”.

É importante conceber a escolaridade como um processo global e contínuo, ao longo do qual os indivíduos vão crescendo e sendo educados com um sentido unitário [...] (ZABALZA, 1998, p. 18)

Destarte, os laços de conexão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental merecem uma atenção pormenorizada dos responsáveis pelas implementações de políticas públicas e por todos os atores e atrizes envolvidos neste processo educacional.

Quando nos referimos à criança com TEA esta transição requer ainda mais esforços para que um abismo não seja instalado entre estas duas etapas da escolarização, o que pode vir a prejudicar a criança quanto aos ganhos que conquistou durante o período em que frequentou a Educação Infantil, despertando regressos no comportamento adaptativo, nas estereotípias, nas formas de comunicação verbal e não-verbal, além de ter seus saberes acadêmicos minimizados ou nem sequer observados diante de todas as nuances que a mudança de escola e etapa escolar pode promover.

A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental pode ser vivenciada pela criança com TEA, seus familiares, professores e equipe gestora de modo harmonioso e tranquilo, mediante a concretização de atitudes, estratégias e medidas desafiantes, porém possíveis, atreladas à sistematização, à intencionalidade educativa e à abertura a conhecer o novo, por meio de um olhar que ultrapassa o

visível e que vai em busca daquilo que se encontra no interior de cada indivíduo, seja criança ou adulto, com ou sem TEA.

## 1.6 Educação Infantil na BNCC

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) que se configura como uma referência nacional de caráter normativo para a Educação Básica no país, a Educação Infantil teve reforçado o seu papel e função a desempenhar como primeira etapa de escolarização.

Tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras subjacentes a uma concepção integral de educação, cuja premissa é a visão plural, singular e integral da criança, o caráter formativo, educacional e intencional da Educação Infantil é fortalecido, adquirindo uma atenção pormenorizada, na tentativa de se romper com a visão simplista de assistencialismo, o reducionismo pedagógico e a atividade minimizada do professor.

Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são assegurados nesta etapa da escolaridade, sendo eles:

- 1- Conviver;
- 2- Brincar;
- 3- Participar;
- 4- Explorar;
- 5- Expressar;
- 6- Conhecer-se.

No tocante ao item seis, encontramos exposto na BNCC

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 34, grifo nosso)

Isso vem embasar o que se pretende defender neste trabalho, isto é, o fato que a linguagem escrita pode e deve ser trabalhada com intencionalidade na Educação Infantil, garantindo às crianças contato com toda forma de comunicação e expressão, o que também não significa antecipar o currículo, os conteúdos e as práticas

pedagógicas do Ensino Fundamental<sup>21</sup>, mas sim oferecer oportunidades à criança pequena de contato com este objeto de conhecimento mediante atividades significativas, estimulantes e propulsoras de conhecimento vivenciadas através do despertar da curiosidade infantil, de suas descobertas e explorações no tempo e espaço da Educação Infantil.

A concepção de criança aqui adotada é a mesma definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 2009) em seu Art. 4º, as quais apregoam a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Esta mesma definição é reforçada na BNCC, a qual também define dez competências<sup>22</sup> que se “inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 6).

Apresenta-se embasada sobre os pilares da igualdade, diversidade e equidade, apregoando que as diferenças fazem parte das relações humanas e do ambiente escolar, sejam elas advindas do meio social, cultural, das características pessoais, das bagagens de saberes construídos ao longo do tempo e das identidades linguísticas, étnicas, raciais ou religiosas.

Com a BNCC (BRASIL, 2017) a Educação Infantil teve sua organização curricular estruturada em cinco campos de experiência, a saber:

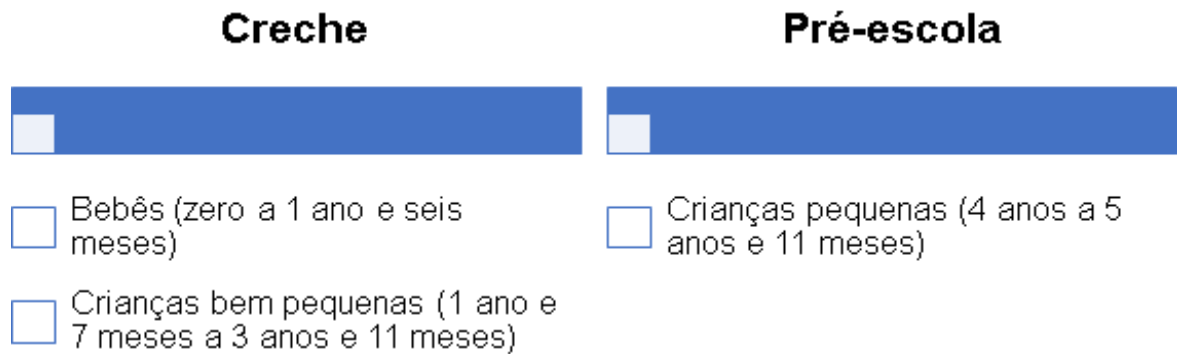
- 1- O eu, o outro e o nós;
- 2- Corpo, gestos e movimentos;
- 3- Traços, sons, cores e formas;
- 4- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- 5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

<sup>21</sup> O que está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

<sup>22</sup> “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 6)

Estes, por sua vez, tiveram seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, conforme exposto na figura a seguir.

**Figura 15 – Organização da Educação Infantil por faixa etária**



**Fonte:** elaborado pela autora de acordo com informações da BNCC (BRASIL, 2017, p. 40)

A BNCC aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresentando a seguinte assertiva

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017, p. 49)

Dessa forma, os conceitos e os conteúdos abordados apresentam-se de acordo com a idade da criança e as diretrizes curriculares de cada etapa de ensino, sendo iniciados na Educação Infantil e ampliados e consolidados no Ensino Fundamental, nesta perspectiva, os instrumentos e recursos utilizados pelo professor podem ser facilitadores de aprendizagens que se relacionam estreitamente nas duas etapas de escolarização, superando o caráter fragmentado do ensino e enfatizando a continuidade do trabalho pedagógico com equilíbrio.

Vale ressaltar que a BNCC não aborda a Educação Especial como modalidade de ensino que é (BRASIL, 2013), nem suas diretrizes, conteúdos pedagógicos, metodológicos e sua forma de ser concretizada ao longo das diferentes etapas da educação básica, tampouco faz menção aos alunos PAEE, às suas necessidades

educacionais e ao processo de inclusão escolar destes nas salas regulares. Essa ausência reflete, no mínimo, um caráter de negligência do poder público e reforça a convicção de que há muito o que se fazer para que esta modalidade de ensino e estes alunos tenham voz e ocupem, verdadeiramente, seus espaços na educação nacional e em seus documentos norteadores.



## 2 DELINEAMENTO DO PRODUTO

*O material está ali exposto; a criança só precisa estender a mão para pegá-lo. Poderá em seguida, levá-lo e colocá-lo onde quiser: sobre a mesa junto à janela ou num canto escuro, sobre um tapetinho estendido no chão; ou ficar com ele todo o tempo que quiser [...]. (Montessori, 1965, p. 96)*

O produto aqui apresentado intitulado Alfabeto Móvel Organizado (AMO), fruto desta dissertação, foi idealizado com o objetivo de contribuir para a aprendizagem de crianças, com ou sem TEA, sobre o sistema alfabético de escrita na perspectiva do letramento e da educação inclusiva, preparando-as para transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e para a fase de alfabetização. Encontra-se embasado teoricamente nos pressupostos filosóficos do TEACCH, do método Montessori e da concepção de construção da linguagem escrita defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, subjacentes da perspectiva construtivista de Jean Piaget.

Nesta seção encontrar-se-á: desenho do produto, título, resumo, diagnóstico local, público-alvo, objetivo, cronograma de execução, instruções e informações do produto.

### 2.1 Desenho do Produto

Diante dos reais desafios impostos diariamente no trabalho com crianças, com ou sem TEA, na fase de alfabetização, na perspectiva do letramento e de uma educação inclusiva, a necessidade em promover a assimilação de novos conceitos e de ampliação do conhecimento, levou a pesquisadora à elaboração de um material pedagógico que facilitasse o manuseio infantil, otimizasse o tempo didático, fosse auto instrutivo e propulsor do desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, através de mediações sistematizadas e atividades significativas para a criança em fase de apropriação da linguagem escrita.

A perspectiva e filosofia do modelo TEACCH de ensino estruturado serve de embasamento teórico para utilização deste material pedagógico, especificamente com as crianças com TEA, por recomendar o uso de apoios visuais, de organização e de materiais manipulativos. (FONSECA; CIOLA, 2014)

Maria Montessori ao contribuir para a educação de crianças pequenas e com deficiência, além de ter idealizado diversos materiais concretos para o trabalho com estas, constitui-se como referência teórica para fundamentação do produto elaborado.

As escolas, tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental, sempre disponibilizaram materiais pedagógicos para o trabalho na inserção no mundo da leitura e da escrita e da alfabetização dos alunos. As letras móveis costumam fazer parte de seus acervos sendo encontradas em formatos que se utilizam de diferentes materiais, tais como: EVA, acrílico e MDF.

Porém, por estarem aleatoriamente dispostas em potes ou caixas isso gera uma mistura entre as letras, que acaba demandando mais tempo por parte da criança, a qual além de pensar em qual letra usar para escrever determinada palavra precisa procurá-la em meio a uma grande quantidade de peças.

Assim, a organização delas em um suporte que respeite a ordem alfabética e a distinção entre vogais e consoantes por meio de cores diferentes vem facilitar a atividade do aluno, com ou sem TEA, diante do desafio de colocar em jogo seus saberes em torno do sistema alfabético de escrita, promovendo apoio visual, garantindo o desenvolvimento e a melhora da coordenação motora e da consciência fonológica.

Seu uso pode ser trabalhado com crianças em idade pré-escolar até idades mais avançadas, por aquelas que ainda não se alfabetizaram na idade convencional.

Uma grande característica deste material é a de poder ser utilizado por todas as crianças de uma sala regular, promovendo interação entre os pares e favorecendo a troca de conhecimentos por meio de atividades em agrupamentos produtivos.

Outro facilitador é que não é necessário que cada criança tenha o seu próprio material, o que poderia gerar custos mais elevados. Pode-se oferecer um material para cada dupla ou trio de alunos, de acordo com suas hipóteses de escrita constatadas em avaliações diagnósticas processuais.

Este alfabeto móvel organizado foi a princípio produzido com materiais reutilizáveis como papelão, caixas de fósforos, papel cartão e pincel atômico.

Foi utilizado em turmas de primeiro ano de salas regulares do Ensino Fundamental e com crianças atendidas em salas de recursos multifuncionais com diferentes tipos de deficiência, incluindo o TEA, sendo bem aceito pelos alunos, despertando o interesse infantil e facilidade em seu manuseio.

A seguir a figura 16 representa o protótipo confeccionado com materiais reutilizáveis.

**Figura 16 – Protótipo confeccionado com materiais reutilizáveis**



**Fonte:** Acervo da autora

Assim, o Alfabeto Móvel Organizado (AMO), idealizado pela pesquisadora foi confeccionado em MDF, material escolhido por garantir durabilidade e resistência ao produto.

A prefeitura municipal do local em que a pesquisadora trabalha financiou a produção de quinze unidades que foram utilizadas na coleta de dados deste trabalho.

Este material encontra-se em fase de registro pela Agência de Inovação da Universidade Estadual Paulista (AUI) e poderá futuramente ser produzido e comercializado em larga escala.

## 2.2 Título do Produto

**Figura 17 – Logotipo do produto**



### **AMO - Alfabeto Móvel Organizado.**

Material pedagógico que favorece o processo de escolarização das crianças, na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

**Fonte:** Logotipo idealizado pela autora e a arte realizada por Líder Laser cortes e gravações especiais.

### **2.3 Resumo do Produto**

O alfabeto móvel organizado (AMO) configura-se como um material pedagógico que visa facilitar a aprendizagem das crianças sobre o sistema alfabético de escrita na perspectiva do letramento, preparando-as para transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e para fase de alfabetização. Otimiza o tempo de execução das atividades em torno da escrita de palavras, promovendo a inclusão de todos os alunos e a troca de conhecimentos entre os pares, podendo ser utilizado por uma variedade de público, dentre eles, pais, professores, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, extrapolando os espaços escolares, por constituir-se em um recurso auto instrutivo, com apoio visual, com organização espacial e por ser produzido em material resistente e durável. O AMO também promove o desenvolvimento de habilidades e competências acerca da coordenação motora e da consciência fonológica. Configura-se como um instrumento potencializador na construção de novos conceitos e aprendizagens, despertando o interesse infantil para colocar em jogo todos os seus saberes, de acordo com suas necessidades e especificidades, respeitando as diferenças.

### **2.4 Diagnóstico Local**

O produto foi elaborado com o objetivo de sanar as dificuldades das crianças no manuseio de materiais pedagógicos que se utilizam de letras avulsas, acondicionadas em potes ou caixas, dispendendo uma duração maior de tempo na realização das atividades que envolvem o reconhecimento das letras e a escrita de palavras propostas no processo de aquisição da linguagem escrita e na fase de alfabetização.

Por ser auto instrutivo, ter as letras organizadas de acordo com a ordem alfabética, por ter as vogais e consoantes diferenciadas por cores, por ser produzido em um material resistente e durável, este produto facilitará o trabalho do professor e a utilização pelas crianças, com ou sem TEA, otimizando o tempo didático e repertoriando as crianças na construção de novos conceitos e assimilação de conteúdos, fazendo-as evoluírem em suas hipóteses de escrita por meio da interação entre os pares, promovendo a aprendizagem de conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais.

Poderá ser utilizado por qualquer pessoa dentro e fora dos ambientes escolares como recurso facilitador para preparação para alfabetização na perspectiva do letramento e da educação inclusiva.

## **2.5 Público-alvo do produto**

Professores e crianças, com ou sem TEA, em salas regulares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo englobar outros públicos, espaços e demanda, por constituir-se como um material pedagógico de fácil aquisição e manuseio, além de diversa gama de possibilidades.

A faixa etária poderá variar desde crianças com idade pré-escolar (4 e 5 anos) até crianças entre nove e dez anos ou que não se alfabetizaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2.6 Objetivo do Produto**

Contribuir para a aprendizagem de crianças, com ou sem TEA, sobre o sistema alfabético de escrita na perspectiva do letramento e da educação inclusiva, preparando-as para transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e para a fase de alfabetização.

## **2.7 Cronograma de Execução do Produto**

Como o produto é fruto da vivência e atuação como professora de sala regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de sala de recursos multifuncionais da Educação Infantil o ponto de partida foi o protótipo confeccionado com materiais reutilizáveis bastante utilizado durante as aulas.

Buscou-se junto à Secretaria Municipal de Educação do município onde a pesquisadora trabalha auxílio e financiamento para produção do mesmo em MDF, obtendo uma resposta positiva. Foram realizados orçamentos em três empresas. Encontrando o valor mais acessível de oitenta e nove reais e noventa centavos (R\$ 89,90). Foram produzidas quinze unidades do material para ser utilizado durante a coleta de dados.

No final de julho de 2018 o material pedagógico já estava produzido e pronto para utilização em oficinas a serem desenvolvidas nas turmas regulares da etapa final da Educação Infantil.

Atualmente as quinze unidades encontram-se disponíveis para utilização pelos professores na unidade escolar onde a coleta de dados aconteceu.

Seu cronograma é apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 5 – Cronograma do produto**

	ATIVIDADES	PERÍODOS - MESES (1º e 2º Semestres de 2018 / 1º Semestre de 2019)												
		M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M
1	Escolha do produto	X												
2	Orçamentos		X	X										
3	Financiamento				X									
4	Produção do material em MDF				X	X								
5	Compra					X								
6	Aplicação das atividades usando o material								X	X	X			
7	Avaliação do material por meio de questionário										X			
8	Análise dos dados do questionário avaliativo											X	X	X

**Fonte:** elaborado pela autora

## 2.8 Instruções do Produto

A seguir, apresentamos as instruções para possíveis utilizações do AMO, o que não significa limitar as suas possibilidades, muito pelo contrário, busca-se repertoriar o seu uso com algumas sugestões de atividades e ampliar a sua variedade de acordo com os objetivos, o conteúdo, a metodologia e os encaminhamentos desenvolvidos pelo professor ou por quem dele fizer uso, concebendo-os como grandes agentes na tomada de decisão e de diversificação das atividades a serem realizadas, alinhando-as às necessidades internas das crianças, com ou sem TEA; aos currículos de cada etapa da educação básica; às peculiaridades de cada contexto escolar além do nível de desenvolvimento de cada sujeito.

As informações quanto as suas especificidades também aparecem descritas.

### Quadro 6 – Instruções e informações



**Material:** Uma caixa em madeira (MDF) com tampa e divisórias contendo um kit com dez letras de cada do alfabeto, as quais estão gravadas no fundo e organizadas de tal forma que as vogais encontram-se em destaque pela posição e cor (revestidas em MDF branco) diferenciando-as das consoantes que estão em MDF cru. Também leva-se em consideração a otimização do tempo, pelo fato de cada letra ter o seu lugar fixo, o que facilita a procura desta.

**Faixa Etária:** A partir dos 4 anos.

**Dimensões:**

**Caixa:** 26 X 22 cm com 4 cm de altura

**Divisórias:** 4cm

**Letras:** 3.60 cm

**Instruções:** Indicado para crianças a fim de potencializar as reflexões sobre o sistema alfabético de escrita, o reconhecimento das letras, a diferenciação entre vogais e consoantes, a coordenação motora, a consciência fonológica, a noção de organização e o conceito de tirar/colocar.

Proporciona várias possibilidades de enfoque, dependendo dos objetivos a serem alcançados.

**Sugestões de Atividades:**

- A) Nomear as letras apontando para cada uma delas.
- B) Montar sílabas;
- C) Compor listas de palavras.
- D) Formar frases.

**Fonte:** elaborado pela autora

A meta é que este material pedagógico, seja utilizado como uma ferramenta a favor da inclusão das crianças com TEA nos variados contextos educacionais, começando pela Educação infantil; que encontre professores engajados em conhecer melhor o TEA e suas especificidades, a fim de que desenvolva atividades pedagógicas com intencionalidade, repletas de significado para a criança se sentir pertencente ao meio em que está inserida, colocando em jogo os seus saberes e fazendo-os conhecidos por todos aqueles que estiverem ao seu redor, sejam eles familiares, agentes educacionais ou outros tantos mais.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*[...]“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Paulo Freire*

Objetiva-se com esta seção descrever os caminhos metodológicos da pesquisa realizada, especificando o contexto no qual se desenvolve, o local, o perfil dos participantes, os instrumentos e etapas de coleta de dados.

#### 3.1 Metodologia

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa do tipo descritiva.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

De acordo com Sampieri; Collado; Lucio (2006, p. 100) em pesquisas descritivas “Com muita frequência, o objetivo do pesquisador consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenômeno.”

Os autores supracitados ainda preconizam que pesquisas descritivas “[...] pretendem medir ou coletar informações de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou variáveis a que se referem.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO; 2006, p. 102). Complementam que este tipo de pesquisa “[...] busca especificar propriedades e características importantes de qualquer fenômeno que se analise.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO; 2006, p. 102).

Trata-se de uma pesquisa participante, a qual se pretende registrar, descrever, analisar, interpretar e compreender as necessidades das crianças com TEA na última etapa da Educação Infantil, para promover habilidades e competências que serão aprofundadas no Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento de atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, com uso de material pedagógico



produzido embasado na perspectiva do modelo TEACCH e do método Montessori preparando-os para vivenciar esta transição.

Segundo Brandão (1988) deve-se entender a pesquisa participante como

[...] a forma de obtenção de informações que redunde num processo de discussão, troca de experiência e conhecimentos entre pesquisadores e comunidade, no qual os resultados e condições também sejam debatidos e utilizados pelas partes envolvidas, numa perspectiva de elevação da capacidade crítica e da consciência dos problemas sócio-econômicos-culturais existentes. [...] (BRANDÃO, 1988, p. 202)

Ainda, de acordo com o autor supracitado, Brandão (1988, p. 43), pesquisa participante “[...] É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior [...]” e está pautada em seis princípios metodológicos: autenticidade e compromisso; antidogmatismo; restituição sistemática; feedback para os intelectuais orgânicos; ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; ciência modesta e técnicas dialogais. (BRANDÃO, 1988, p. 49-56).

A pesquisa participante apresenta algumas peculiaridades, tais como as assinaladas por Brandão (1985)

- 1) explicitação de uma intencionalidade política e uma opção de trabalho junto aos grupos mais relegados da sociedade;
- 2) integração de investigação, educação e participação social como momentos de um processo centrado na análise daquelas contradições que mostram com maior clareza os determinantes estruturais da realidade vivida e enfrentada como objeto de estudo;
- 3) incorporação dos setores populares como atores de um processo de conhecimento, onde os problemas se definem em função de uma realidade concreta e compartilhada, cabendo aos grupos decidir a programação do estudo e as formas de encará-la;
- 4) sustentação das atividades de investigação e ação educativa sobre uma base (ou grupo) organizada de sorte que esta atividade não culmine em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de propostas de ação expressadas em uma perspectiva de mudança social. (BRANDÃO, 1985, p. 16)

Dessa forma, os princípios da pesquisa participante vêm ao encontro da necessidade de se dar voz àqueles que estão dentro da sala de aula, sejam eles professores, ADIs ou crianças, com ou sem TEA. Busca-se alinhar teoria e prática como inseparáveis e complementares ao ato de pesquisar e à ação educativa. Ao suscitar problemas oriundos da realidade vivida, almeja-se aprofundar em seus

conhecimentos, suas discussões coletivas, suas diversas formas de ação e participação, analisando-as criticamente, transformando-se, transformando sua realidade e contribuindo para uma transformação mais ampla.

De acordo com Brandão (1985)

A análise crítica da realidade e a realização de ações programadas conduzem à descoberta de outras necessidades e outras dimensões da realidade. A ação é uma fonte de conhecimento e de novas hipóteses. O diagnóstico, a análise crítica e a ação constituem, assim, três momentos de um processo permanente de estudo, de reflexão e de transformação da realidade, os quais se nutrem mutuamente. (BRANDÃO, 1985, p. 68)

Assim, nas palavras de Brandão (1985, p. 129) “A tônica básica, todavia, do ponto de vista metodológico é a união entre conhecimento e ação.”

Essa pesquisa terá como referencial teórico os conhecimentos oriundos do modelo construtivista de apropriação da linguagem escrita, da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na filosofia do modelo TEACCH e do método Montessori.

### **3.2 Procedimentos éticos**

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru - sob o parecer nº 2.892.140, em reunião ordinária no dia 13 de setembro de 2018.

Também foi obtida autorização da Secretaria Municipal de Educação do município do interior do Estado de São Paulo, mediante a direção da Creche Escola Municipal de Educação Infantil (CEMEI). (Apêndice A)

Os professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) se reuniram e em conjunto leram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B e C), os quais manifestaram a aceitação em participar da pesquisa assinando-o.

Em uma reunião com os pais e responsáveis pelas crianças, o TCLE (Apêndice D) foi lido e explicado pela pesquisadora, garantindo o sigilo das identidades dos participantes, apontando os eventuais riscos e os benefícios, antes de ser assinado.

No dia seguinte, houve uma conversa com cada turma em separado e o AMO foi apresentado a elas pela pesquisadora: “Hoje eu vim mostrar a vocês um novo material. Ele se chama AMO – Alfabeto Móvel Organizado. Aqui tem todas as letras do alfabeto. As vogais estão em cores brancas e as demais são as consoantes. Ele

serve para formar palavras. Quem de vocês quer fazer atividades com ele?”, (todas as crianças levantaram as mãos e gritaram: “Eu quero, tia.”)

Depois disso, o AMO foi passado de mão em mão para que as crianças pudessem ver de perto e manipular.

Então a pesquisadora explicou: “Eu virei aqui na sala de vocês, algumas vezes, para fazermos atividades com ele. Quem quer participar?”. Novamente, em uníssono se ouviu: “Eu quero! Eu quero”.

Assim, a pesquisadora percorreu carteira por carteira para as crianças assinalarem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice E) se queriam ou não participar da pesquisa. Por se tratar de crianças pequenas, algumas com TEA ou deficiência intelectual, o mesmo foi explicado individualmente, quando necessário, a fim de garantir o entendimento por parte delas.

### **3.3 Local**

A pesquisa de campo foi realizada em uma CEMEI, de uma cidade do interior paulista na qual a pesquisadora trabalha como professora especializada em Deficiência Intelectual (D.I.) em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Nesta sala são atendidas as crianças PAEE que estudam em todas as escolas da rede municipal de Educação Infantil, num total de cinco CEMEIs.

Esta unidade escolar localiza-se em um bairro mais periférico atendendo também crianças da zona rural. Recebe uma grande demanda de alunos com deficiências variadas, dentre elas, física, intelectual, múltipla e transtorno do espectro autista (TEA).

### **3.4 Participantes**

Participaram da pesquisa três professoras de sala regular, uma professora de Educação Especial – a qual é a pesquisadora, dois ADIs que acompanham os alunos com TEA, quatro alunos diagnosticados com TEA e quarenta e seis crianças das turmas de ensino regular da última etapa da Educação Infantil, totalizando cinquenta alunos e seis profissionais.

Foram três turmas de Etapa II envolvidas que atendem crianças na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses, que têm inseridas em seu corpo discente alunos com TEA, duas turmas no período da manhã e uma turma no período vespertino.

Como as atividades sobre reflexão do sistema alfabético de escrita foram aplicadas com todos os alunos da turma, todos estão sendo considerados sujeitos desta pesquisa e não apenas as quatro crianças diagnosticadas com TEA, das quais, três são do sexo masculino e uma do sexo feminino.

A idade de duas dessas crianças com TEA era de 5 anos e 5 meses, outra com 5 anos e nove meses e a quarta criança com 5 anos e 11 meses, a qual completaria seis anos antes do final do ano letivo.

No quadro a seguir encontra-se a descrição do número de participantes da pesquisa.

**Quadro 7 - Descrição dos participantes da pesquisa**

Turmas Envolvidas	Quantidade de alunos	Alunos com TEA	Professoras de Sala regular	Professora de AEE	ADIs <sup>23</sup>
Turma A	13	2	1		1a
Turma B	15	1	1		1
Turma C	22	1	1		1b
Total	50	4	3	1	2

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.5 Materiais

Foi utilizado um diário de campo como registro das observações e acompanhamento das oficinas desenvolvidas, além de uma filmadora da marca Hitachi, um celular da marca Samsung Note 8, também para filmagem e, um celular Samsung Galaxy Gran Prime para fotografar estes momentos. Em todas as oficinas realizadas foram utilizadas as quinze unidades do AMO, material elaborado como produto desta dissertação.

<sup>23</sup> O mesmo funcionário exerce o cargo de ADI nas Turmas A e C, por isso foi aqui identificado como 1a e 1b

### **3.6 Instrumentos**

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados três questionários com questões abertas, dois deles sendo aplicados com as professoras em dois momentos distintos – um no início e outro ao término do desenvolvimento das oficinas com as turmas de Etapa II da Educação Infantil e, um com os ADIs, também ao final do desenvolvimento das oficinas.

O questionário inicial continha quatro perguntas acerca da formação, ano de conclusão, tempo de serviço no magistério e a natureza do vínculo empregatício das professoras, seguidas de cinco questões sobre a escolarização da criança com TEA, a realização de adaptações curriculares e o uso de materiais pedagógicos concretos, a fim de conhecer suas concepções iniciais sobre estes temas. (Apêndice F)

Já o questionário proposto ao término da coleta foi composto por treze questões referentes à aplicabilidade das atividades com o uso do material pedagógico - Alfabeto Móvel Organizado - da inclusão escolar de alunos com TEA, das intervenções realizadas, do tempo didático, da aprendizagem e das interações entre os pares. Havia também um espaço para as professoras fazerem uma avaliação do material pedagógico e sugerirem alterações, conforme pode-se verificar no roteiro em anexo. (Apêndice G)

Aos ADIs foi dada a oportunidade de se posicionarem quanto as observações realizadas no decorrer das atividades em que o material produzido foi utilizado, respondendo um questionário ao término destas, o qual compreendeu quatro perguntas acerca do nível de escolaridade, formação, ano de conclusão e tempo de atuação no cargo, seguidas de doze questões abertas sobre o trabalho com crianças com TEA, o uso do material pedagógico, a interação entre os pares, a aprendizagem, o tempo didático e a avaliação do material, podendo fazer sugestões sobre o mesmo. (Apêndice H)

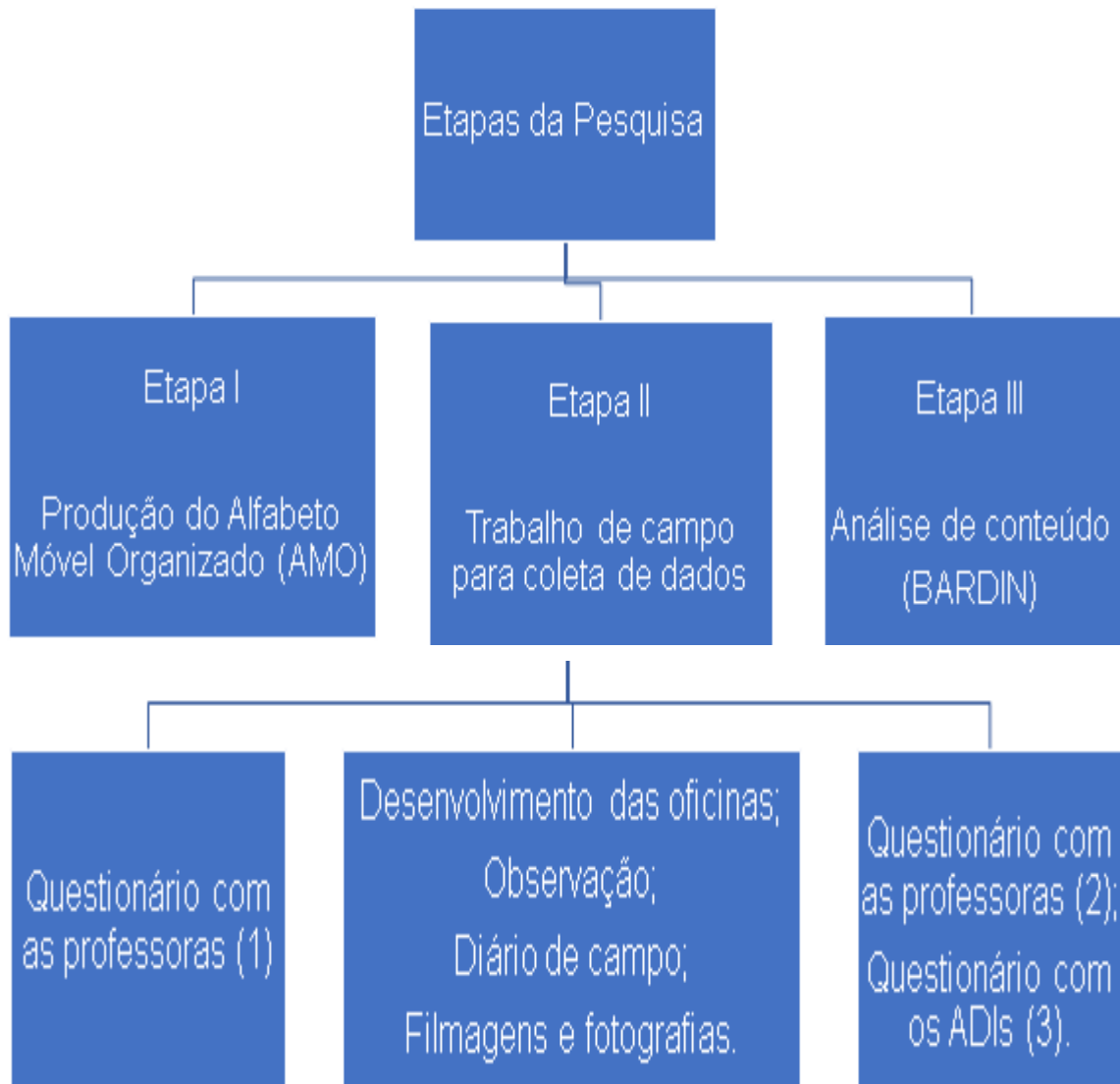
### **3.7 Procedimentos de coleta de dados**

Após aprovação do CEP, autorização da escola, reunião com os pais ou responsáveis das crianças e preenchimento dos TCLE pelos professores, ADIs e pais, além do TALE do menor (Apêndices A, B, C, D e E), iniciamos a coleta de dados no

mês de setembro de 2018 com a entrega do questionário inicial às três professoras atuantes nas turmas de Etapa II da Educação Infantil.

O delineamento da pesquisa foi organizado em três etapas, conforme demonstrado na figura abaixo:

**Figura 18 - Delineamento das etapas da pesquisa**



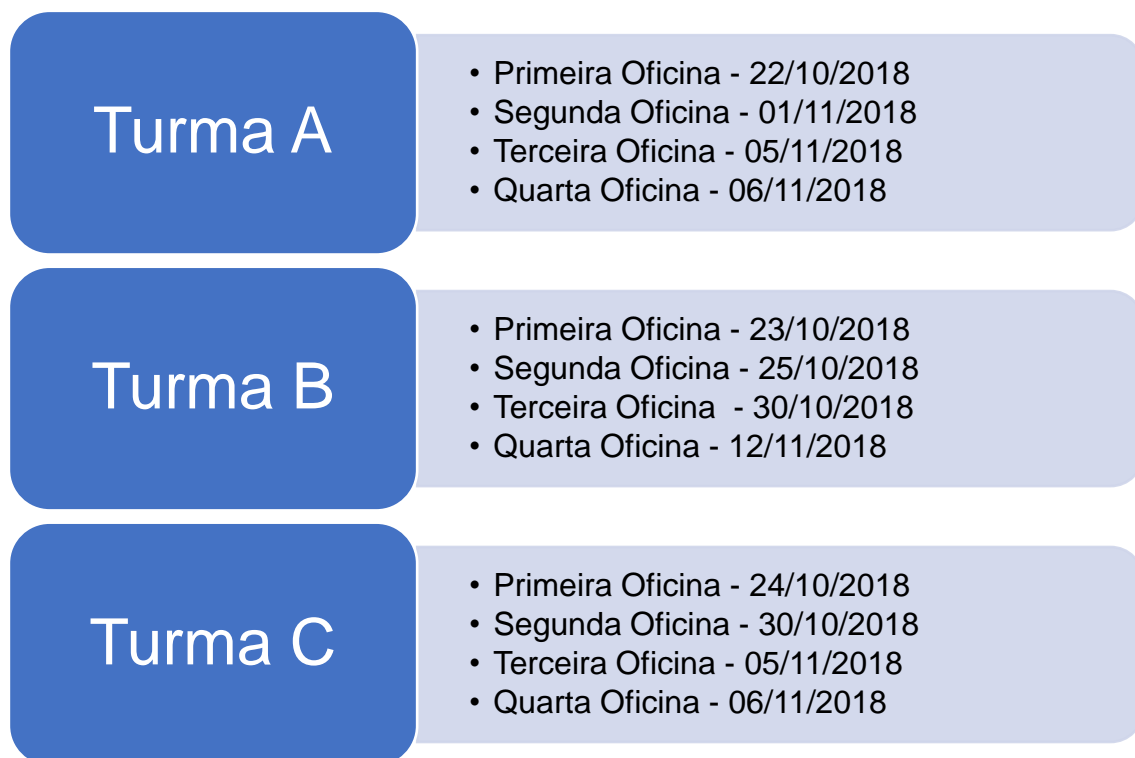
**Fonte:** Elaboração da autora

A pesquisadora, em conjunto com as professoras e os ADIs das turmas, desenvolveu as oficinas com atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita com uso do material pedagógico previamente produzido – Alfabeto Móvel Organizado - durante as aulas dos meses de outubro e novembro de 2018.

As atividades de cada oficina foram conduzidas pela própria pesquisadora a fim de garantir a modelização da didática e da metodologia a ser efetivada pelas docentes em situações posteriores de ensino.

Como os trâmites com o CEP demoraram mais que o previsto, isto acarretou algumas alterações no desenvolvimento destas oficinas, as quais precisaram se adequar ao andamento das atividades da unidade escolar, dessa forma, as oficinas ficaram estruturadas assim, conforme demonstrado a seguir:

**Figura 19 - Desenvolvimento das Oficinas**



**Fonte:** Elaborado pela autora

As oficinas desenvolvidas em cada turma tiveram duração de trinta a quarenta minutos, sendo registradas em diário de campo e também por meio de fotografias e filmagens.

Foram elaboradas quatro atividades de escrita de uma lista de palavras do mesmo campo semântico, a saber:

- 1- Lista de brinquedos
- 2- Lista de animais
- 3- Lista de frutas
- 4- Lista de alimentos que tem na horta da escola

Optou-se por este último campo semântico devido ao fato de todas as turmas da unidade escolar estarem envolvidas na realização de um projeto didático intitulado “Horta Educativa”, com o qual as crianças se engajaram em diversas atividades, tais como plantar, cuidar da horta, colher, preparar alimentos, degustá-los, além de atividades pedagógicas em sala de aula como desenho, pintura, modelagem, recorte, colagem e escrita. Ademais, o próprio material didático apostilado adotado pelo município trazia atividades envolvendo o tema “Alimentação saudável”.

Dessa forma, buscamos alinhar a coleta de dados da pesquisa com o contexto real da escola, relacionando as atividades de escrita durante as oficinas com o momento vivenciado por todos os professores, funcionários e alunos dentro daquela unidade escolar.

Isso também permitiu maiores aproximações com os pressupostos teóricos aqui adotados. De acordo com o modelo construtivista, as práticas de leitura e escrita na escola precisam ter uma função social real, além do mais o caráter interdisciplinar também foi promovido, no qual conteúdos de diversas disciplinas foram explorados concomitantemente, mesmo que aqui o foco recaia sobre a reflexão acerca do sistema alfabético de escrita.

Assim sendo, as oficinas foram desenvolvidas em momentos de aula em sala, de acordo com a opção da professora de cada turma, ou seja, no início da aula ou após o recreio. Todas elas foram conduzidas pela pesquisadora como regente e contaram com o apoio e intervenções tanto das três professoras de cada turma quanto dos ADIs que acompanhavam as crianças com TEA.

As oficinas eram iniciadas com a explanação sobre a proposta para as crianças escreverem a lista de palavras apresentada na folha sulfite da melhor maneira que pudessem, pensando em quais e quantas letras usar. Uma conversa sobre o campo semântico abordado na lista era desencadeada antes da entrega do AMO, levantando os conhecimentos prévios da turma sobre cada um deles. Neste momento, as crianças participavam bastante, falando se gostavam ou não de determinado brinquedo, animal, fruta, legume ou vegetal. Suas contribuições eram acolhidas pela pesquisadora que as direcionavam para a composição da lista de palavras com o AMO.

Na ilustração a seguir pode-se observar o início de uma das oficinas com a pesquisadora fazendo a explanação da comanda para a turma.



**Figura 20 – Explicação da atividade para as crianças**



**Fonte:** acervo da autora

Como as crianças já sentavam em duplas diariamente, estas foram mantidas, visando a afinidade entre os pares e maior interação entre elas.

Ao organizar as duplas para realização de atividades como esta, o professor precisa se atentar para dois critérios fundamentais a fim de haver maior avanços nos conhecimentos infantis.

O primeiro diz respeito a hipóteses de escrita aproximadas, isto é, pré-silábica com silábica sem valor sonoro ou silábica com valor sonoro; silábica sem valor sonoro com silábica com valor sonoro; silábica com valor sonoro com silábico-alfabética e, por fim, silábico-alfabética com alfabética.

O segundo critério relevante a ser observado é a questão da afinidade entre os pares, pois se forem colocadas juntas crianças que não se relacionam bem isto pode acarretar situações de conflito no decorrer da atividade, prejudicando o objetivo final a ser alcançado que é o de um aprender com o outro.

Por se tratar aqui de crianças pequenas, no contexto de Educação infantil, o critério de hipóteses de escrita aproximadas não foi levado em consideração na organização das duplas, visto que esse não era o objetivo final do trabalho desenvolvido, ademais não era uma prática das professoras realizar um portfólio com os registros escritos das crianças.

Se fosse em um contexto de anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor recorreria as amostras de escritas espontâneas realizadas bimestralmente pelas crianças, as chamadas sondagens diagnósticas, para organizar as duplas.

A quantidade de crianças presentes durante as quatro oficinas desenvolvidas em cada turma variou bastante.

O quadro abaixo ilustra detalhadamente a quantidade de crianças presentes por turma em cada uma delas.

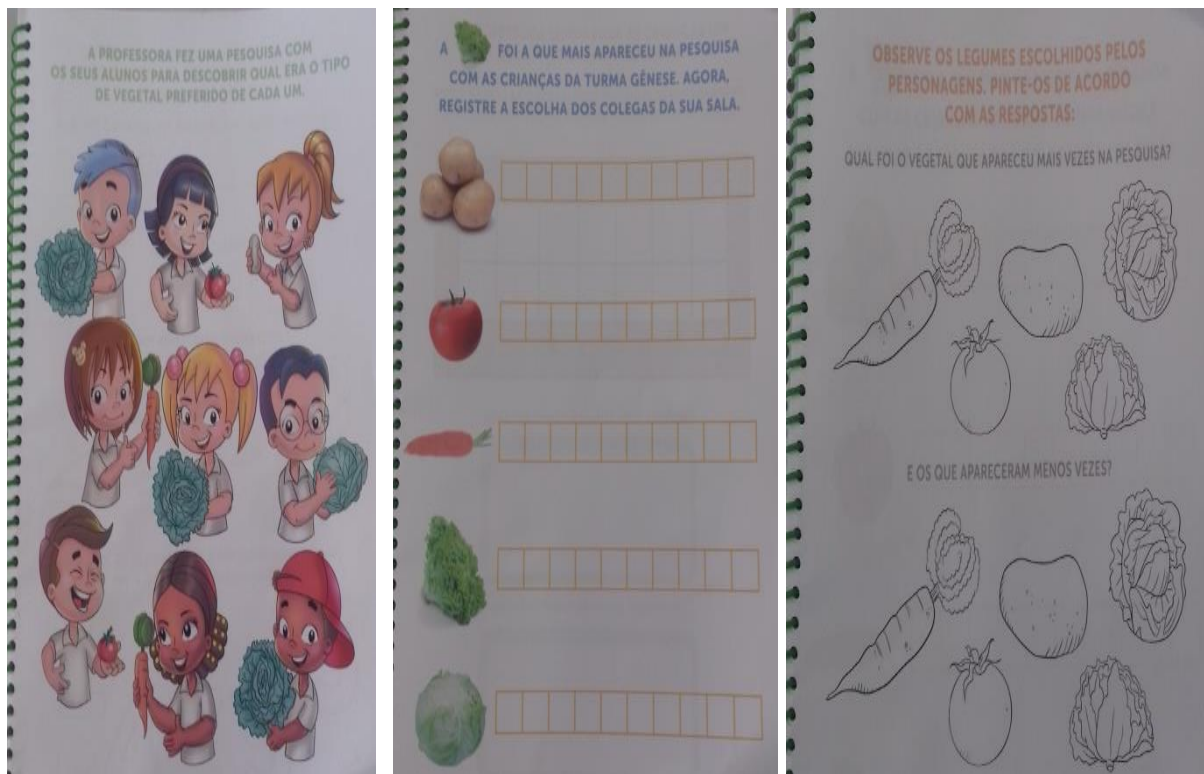
**Quadro 8 - Quantidade de crianças presentes por oficina**

Turma	Quantidade de crianças presentes por oficina			
	Oficina 1	Oficina 2	Oficina 3	Oficina 4
Turma A	9	11	10	13
Turma B	13	10	12	10
Turma C	18	16	14	12

**Fonte:** elaborado pela autora

A seguir, as imagens das páginas do material apostilado que as turmas de Etapa II utilizavam e que abordou o tema da alimentação saudável.

**Figura 21 – Material apostilado: Alimentação saudável**



**Fonte:** Acervo da autora

Optou-se por aliar escrita e desenho ao trazer as imagens dos brinquedos, dos animais, das frutas e dos alimentos que tem na horta da escola junto com o espaço destinado à escrita de seus respectivos nomes.

Esta é uma prática muito usual nos materiais didáticos destinados às crianças da Educação Infantil proporcionando estratégias de leitura, de escrita e de memorização daquilo que se vai escrever. Com este recurso também se possibilita que a criança não espere que um adulto venha lhe dizer o que é para escrever, proporcionando o desenvolvimento da autonomia infantil para escrever no momento que lhe convir.

Veja a seguir o AMO e as quatro amostras das atividades de escrita utilizadas no decorrer das oficinas:

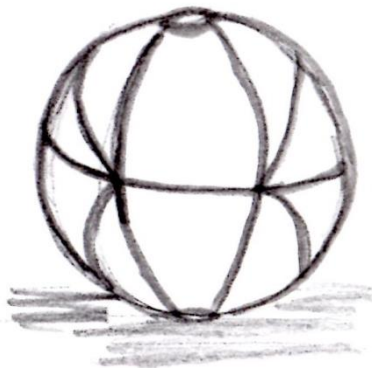
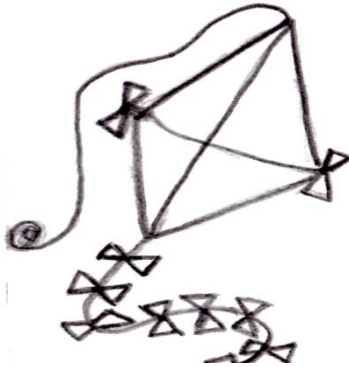
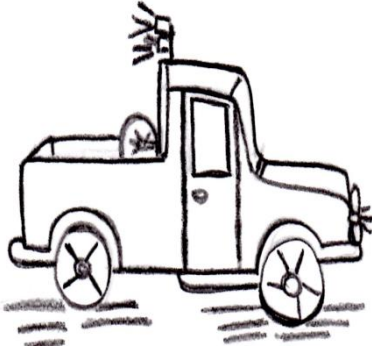
Figura 22 - AMO



Fonte: acervo da autora

Figura 23 - Primeira Oficina: Lista de brinquedos

PENSE E ESCREVA DA MELHOR MANEIRA QUE PUDER OS NOMES DOS BRINQUEDOS ABAIXO:

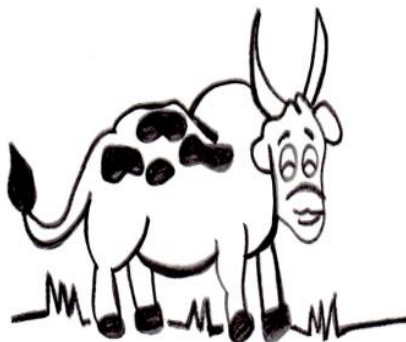
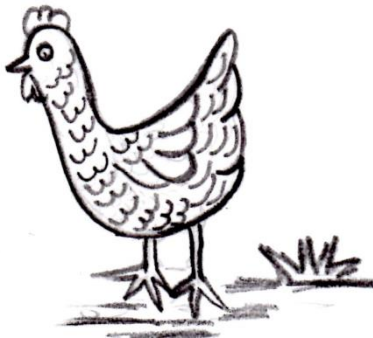


NOME:

Fonte: Elaboração da autora

Figura 24 - Segunda Oficina: Lista de Animais

PENSE E ESCREVA DA MELHOR MANEIRA QUE PUDER OS NOMES DOS ANIMAIS ABAIXO:

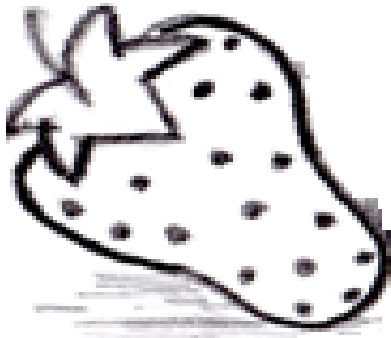
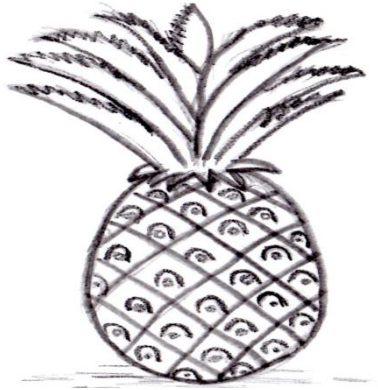


NOME:

Fonte: Elaboração da autora

Figura 25 - Terceira Oficina: Lista de Frutas

PENSE E ESCREVA DA MELHOR MANEIRA QUE PUDER OS NOMES DAS FRUTAS ABAIXO:

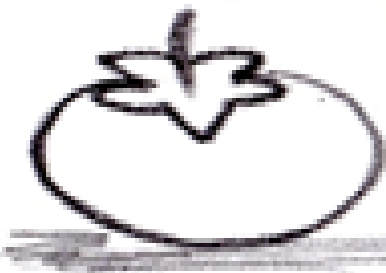


NOME:

Fonte: Elaboração da autora

**Figura 26 - Quarta Oficina: Lista dos alimentos que tem na horta da escola**

**PENSE E ESCREVA DA MELHOR MANEIRA QUE PUDER OS NOMES DOS ALIMENTOS QUE TEM NA HORTA DA ESCOLA:**



**NOME:**

Observa-se que um local destinado para identificação da criança também foi reservado, já que o nome próprio se configura como um modelo estável de escrita para a criança nesta faixa etária, entretanto este não será foco de análise neste trabalho.

Vale ressaltar que o objetivo geral desta pesquisa é analisar o uso do AMO nas propostas de atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita em crianças pré-escolares que estão prestes a vivenciar a transição para o Ensino Fundamental e não se as crianças avançaram em suas hipóteses de escrita e, muito menos, discutir os métodos empregados no processo de alfabetização e letramento, haja vista a gama de possibilidades teóricas que um professor, unidade escolar, sistema ou rede de ensino podem adotar.

Também não objetiva-se com este trabalho fomentar a ideia de que com o desenvolvimento deste tipo de atividade esteja-se atribuindo a Educação Infantil a função de alfabetizar as crianças ou ainda que seja precoce expô-las a conteúdos destinados ao Ensino Fundamental, muito pelo contrário, almeja-se demonstrar alternativas concretas de aplicação de atividades sobre a escrita numa faixa etária rica em possibilidades de assimilação e de desenvolvimento, que seja permeada por estímulos visuais e manipulativos. Ademais, a escrita está presente no meio cultural e social em que vivemos e a criança em idade pré-escolar está em contato diário com ela, embora não em uma situação sistemática de ensino como será caracterizada na próxima etapa da Educação Básica.

Destarte, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental demanda preparação por parte do corpo docente para que as crianças possam vivenciar esta fase escolar de modo articulado, atribuindo-lhe um caráter de continuidade. Esse tipo de atividade pedagógica vem garantir isto.

A inclusão escolar vem oportunizar, a todos e a cada uma das crianças, meios para que o contato e a relação com o diferente sejam interligados por situações de ensino e aprendizagem nas quais a diversidade é tida como benéfica, nas quais a busca pela homogeneidade deixa de ser relevante e torna-se dispensável, pois todos podem aprender e se desenvolver no seu tempo e ritmo, tendo suas necessidades pedagógicas respeitadas e suas competências e habilidades ativadas por recursos facilitadores.



A inclusão pressupõe que as diferenças humanas são normais e desejáveis, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à diversidade decorrente de diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas. O combate à promoção da desigualdade pela escola exige, na perspectiva da inclusão, uma reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças. (MENDES, 2010, p. 39)

O processo de inclusão escolar exige abertura às diferenças e um novo olhar para elas, de forma que todos os caminhos e práticas possam convergir em uma única direção, na qual todos os envolvidos possam se perceber como agentes de transformação de vidas e realidades, entendendo o meio e as relações interpessoais como molas propulsoras de desenvolvimento do ser em seus aspectos físico, cognitivo e psicossocial.

A realização do ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de duas estruturas paralelas, separadas: uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência... isso exige pessoal administrativo no nível central que não apenas acredite que essa unificação seja desejável e possível, mas que também comunique essa visão em todo o seu comportamento público, tanto em palavras quanto em ações. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 131)

A escola enquanto instituição de ensino precisa rever suas práticas, seu currículo e sua organização em prol de seus alunos, que refletem cotidianamente as mudanças pelas quais a sociedade vem passando, refletindo em práticas pedagógicas condizentes com a realidade atual. Não dá mais para ficar preso ao passado e ao tradicionalismo que enfatizava a igualdade, a mesma forma de ensino, como se todos aprendessem do mesmo jeito e nos moldes de um único tipo de ensino. A democratização do ensino exige transformações para que todos e cada um tenham seus direitos de aprendizagem e uma educação de qualidade garantidos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Paulo Freire*

Neste capítulo os resultados serão apresentados e discutidos em duas seções. Na primeira abordar-se-á aqueles obtidos através da aplicação de questionários aos ADIs e professoras da sala regular das três turmas de Etapa II da Educação Infantil envolvidas na coleta de dados. Já na segunda seção, daqueles suscitados pelo desenvolvimento das oficinas junto às crianças, especificamente das quatro crianças com TEA, analisando suas ideias sobre a linguagem escrita, objetivando realizar um levantamento dos resultados práticos obtidos, em forma de aprendizagens significativas, avaliando os benefícios da utilização do material pedagógico produzido. As discussões realizadas visam nortear as reflexões dos agentes escolares (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) e a concretização de novas abordagens educativas.

### 4.1 Questionários

Aqui serão analisadas as respostas dadas pelas professoras e ADIs nos questionários aplicados.

#### 4.1.1 Questionário inicial aplicado com as professoras

Foi aplicado um questionário inicial com as três professoras das turmas de Etapa II da Educação infantil envolvidas na pesquisa. (APÊNDICE F)

Objetivava-se com este conhecer as professoras e suas concepções iniciais acerca das crianças com TEA, da importância de se fazer adequações de atividades para estas crianças, do uso ou não de materiais pedagógicos concretos e das contribuições que a sua utilização pode favorecer na aprendizagem da criança com TEA.

A primeira parte foi composta por questões quanto aos dados pessoais referentes ao nível de escolaridade/formação, tempo de profissão e natureza do vínculo empregatício das três professoras, obtendo o seguinte perfil, conforme apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 9 – Perfil das professoras**

Professora A	Professora B	Professora C
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Licenciatura Plena em Pedagogia</li> <li>•28 anos de profissão</li> <li>•Cargo: efetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Magistério</li> <li>•44 anos de profissão</li> <li>•Cargo: efetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Licenciatura Plena em Pedagogia</li> <li>•2 anos de profissão</li> <li>•Cargo: temporário</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pela autora

Observa-se grande diferença quanto ao tempo de exercício da profissão entre as três professoras. O que pode refletir na prática pedagógica, nas metodologias utilizadas, na didática desenvolvida e nas atitudes cotidianas no trabalho junto às crianças da Educação infantil.

Quanto ao nível de escolaridade/formação, duas das três professoras possuem nível superior com Licenciatura Plena em Pedagogia e, apenas uma, não.

Já quanto à natureza do vínculo empregatício, duas são ocupantes de cargo efetivo na prefeitura municipal e uma exerce a função temporariamente, por meio de aprovação em processo seletivo.

Na segunda parte do questionário, cinco questões foram apresentadas sobre a escolarização da criança com TEA na Educação Infantil e sua transição para o Ensino Fundamental.

Quando questionadas se sentem-se preparadas para trabalhar com crianças com TEA, as professoras A e B, responderam que sim, enquanto que a professora C respondeu negativamente, justificando-se “pelo pouco tempo de profissão e por possuir apenas informações teóricas acerca do assunto.” Isto revela certa insegurança no exercício docente em sala de aula, mas também a conscientização de que com a prática e a experiência poderá melhorar em sua qualificação. Ademais, reflete a necessidade de teoria e prática caminharem concomitantemente em prol de uma melhoria no trabalho docente.

Esta ideia encontra respaldo na assertiva de Capellini (2018, p. 232) em que

O desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço. Prática essa que deve ser permeada continuamente de reflexões e mudanças. (CAPELLINI, 2018, p. 232)

Diante da questão de número três, se fazem adequações de atividades para as crianças com TEA, apenas a professora A assinalou que não faz, justificando-se que seus alunos “acompanham bem as atividades feitas com a sala”.

Para as outras duas professoras as adequações se pautam no oferecimento de materiais que auxiliam na coordenação motora fina, como giz de cera mais espesso e, alfabeto móvel para facilitar a relação visual. O fazer pontilhado para a criança com TEA cobrir na hora do registro escrito também foi citado como uma adaptação/adequação realizada.

Estas respostas revelam a importância de um maior aprofundamento quanto às concepções envolvidas em torno do assunto sobre as adaptações/adequações às crianças PAEE, tanto naquelas postas pelas legislações ou documentos legais (BRASIL, 1996; BRASIL, 1999; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015; BRASIL, 2017) que abordam a modalidade da Educação Especial quanto das literaturas atuais (CAPELLINI, 2018).

Embora se trate de professoras atuando na mesma unidade escolar, percebe-se uma discrepância quanto a justificativa sobre a utilização de recursos ou materiais pedagógicos concretos durante suas aulas. A professora B respondeu que não os utiliza, alegando que a escola não possui materiais suficientes para todos os alunos. Já as professoras A e C responderam afirmativamente, citando a utilização de materiais concretos tais como: alfabeto móvel, palitos, tampinhas e figuras.

É interessante perceber o que se configura para elas como recursos ou materiais pedagógicos concretos, as quais não consideram apenas os produtos industrializados, mas principalmente aqueles advindos de materiais utilizados no cotidiano e que, de acordo com a visão, o planejamento e a ação docente podem se converter em objetos pedagógicos manipulativos para criança com ou sem TEA e ser um apoio para a assimilação do conteúdo trabalhado.

Todas assinalaram que a utilização de materiais concretos pode favorecer a aprendizagem da criança com TEA. A professora C justificou sua resposta escrevendo que o mesmo “estimula a atenção em determinada atividade, facilita a compreensão do assunto abordado, como também auxilia no aperfeiçoamento/desenvolvimento visomotor”.

Corroborando para isto as palavras escritas por Montessori (1965), a qual preconiza que

A educação escolar poderá fixar a atenção da criança sobre objetos particulares que tanto mais impressionarão quanto puderem desenvolver-lhe o amor pela natureza, despertando nela sentimentos latentes ou perdidos. Proporcionar-lhe motivos de atividade e, simultaneamente, conhecimentos que poderão interessá-la: eis, nesse como em qualquer outro ramo, as possibilidades de educação escolar. (MONTESSORI, 1965, p. 69)

Dessa forma, os materiais concretos são concebidos como propulsores da construção do conhecimento pela criança, a qual se beneficia pelo seu uso nos aspectos sensoriais, mas também cognitivos.

#### 4.1.2 Questionário final aplicado com as professoras

Após o término das oficinas aplicadas com as três turmas de Etapa II da Educação Infantil utilizando o Alfabeto Móvel Organizado (AMO) em atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, as professoras responderam a um questionário composto por treze questões abertas. (APÊNDICE G)

Utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2009), levantando a prevalência de palavras mais frequentes nas respostas obtidas pelas professoras, as quais foram agrupadas no quadro apresentado abaixo.

**Quadro 10 – Palavras mais frequentes**

<b>Palavras mais frequentes</b>
Incentivo
Estímulo
Aprendizagem significativa
Organização
Visualização
Descobertas
Prazer
Facilidade
Ajuda
Pensar
Atenção
Autonomia

**Fonte:** elaborado pela autora

Para as três professoras participantes da pesquisa, o AMO estimulou e incentivou as crianças para a realização da atividade, por meio de sua organização e

facilidade de visualização, a terem atenção e agir com autonomia, ao pensarem com a ajuda dos pares sobre a linguagem escrita, fazendo descobertas de modo prazeroso e mediante aprendizagens significativas.

As respostas das professoras A e C quando questionadas se gostaram de utilizar o AMO durante as aulas, refletem isso, como observado nas respostas apresentadas abaixo.

Sim. Incentivou as crianças a fazerem a tarefa proposta de uma maneira bem gostosa. (Professora A)

Sim. O AMO proporcionou interesse nas crianças, devido ao modo como o material está organizado, ao método como foi abordado e à facilidade em trabalhar com letras concretas e dispostas de forma ordenada. (Professora C)

Nenhuma delas apresentou alguma sugestão de modificação do material, pelo contrário, elogiaram sua facilidade de manuseio e de recurso propulsor de aprendizagens quanto ao reconhecimento das letras, a ordem alfabética, a relação grafema/fonema, a consciência fonológica e a compreensão do sistema alfabético de escrita.

Foi unânime entre elas que a utilização deste material concreto pode favorecer a aprendizagem da criança com TEA e prepará-la melhor para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, como observamos nas respostas apresentadas a seguir.

“Facilita o trabalho, tanto do aluno quanto do professor, e a criança vai descobrindo a maneira de formar as palavras de um jeito mais gostoso.” (Professora A)

“Terão menos dificuldades, pois já conheceram este tipo de atividade e de material.” (Professora B)

“Pela autoconfiança que o AMO proporciona para a realização de tarefas envolvendo a escrita; pela organização do material, fundamental para a organização mental da criança com TEA; pelo material ser simples (sem enfeites/poluição visual).” (Professora C)

Ademais, relataram não ser difícil planejar atividades envolvendo a utilização do AMO, ressaltando, como na resposta dada pela professora B que “precisa somente praticar”.

Diante da quarta questão “Você percebeu avanços na aprendizagem das crianças, com ou sem TEA, com o uso do AMO?”, as professoras foram enfáticas.

“Sim. As crianças sentiram mais estimuladas e a aprendizagem fluiu de maneira livre.” (Professora A)

“Sim. Teve interesse de todos.” (Professora B)

“Sim. O alfabeto móvel organizado auxiliou na autonomia na escrita e colaborou para amenizar (em alguns) e sanar (em outros) os problemas ocasionados por receios de escrever de maneira independente (pensar para escrever e não apenas copiar), de modo que arriscaram mais para demonstrar o que sabiam.” (Professora C)

Demonstraram que atividades como as desenvolvidas nas oficinas deixam a criança livre para colocar em jogo os seus saberes, que proporcionam ao professor um momento valioso de observação e avaliação dos conhecimentos prévios infantis e das hipóteses que vão construindo na interação com os pares e com o adulto que a cerca.

Também é notório que estas práticas se apresentaram como novidades para elas, seja por meio do recurso utilizado ou pela didática e metodologia empregadas em seu desenvolvimento. O que revela a importância da formação continuada e do entendimento das concepções envolvidas no fazer pedagógico, tais como as concepções de criança, de habilidades necessárias para a apropriação da linguagem escrita, do papel do professor, de valorização dos saberes infantis, entre outras.

Isso é exemplificado na resposta dada pela professora C, quando questionada se houve mudança em sua forma de ensinar as crianças, com ou sem TEA.

“Sim. Porque com material concreto facilita a compreensão do conteúdo que permeia, estimula a atenção, encoraja quanto à autonomia e é prazeroso para ambas as partes. Portanto, foi interessante ter essa experiência para poder observar/analisar onde deveria modificar a metodologia a ser utilizada em aula.”

As três professoras revelaram que esta experiência proporcionou mudanças em sua forma de ensinar, fazendo-as refletir sobre sua prática em sala de aula.

Perceberam que o tempo didático pode ser otimizado através de um planejamento mais pontual, da utilização de recursos mais apropriados e do trabalho em duplas.

Todas afirmaram que continuariam utilizando o AMO em suas aulas e que recomendariam seu uso aos colegas de profissão.

Duas delas avaliaram o material como excelente e uma como bom, o que vem fortalecer que este recurso pode ser amplamente utilizado pelos professores e crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso é

demonstrado através das palavras da professora A, a qual finaliza o seu questionário escrevendo: “Amei o AMO”.

#### **4.1.3 Questionário aplicado com os ADIs**

O questionário destinado aos ADIs (APÊNDICE H), foi composto por quatro itens acerca de dados pessoais como nível de escolaridade/formação, ano de conclusão e tempo de atuação no cargo.

Os dois ADIs participantes possuem nível superior em licenciatura, um em Pedagogia e outro em Biologia e, ambos possuem o mesmo tempo de atuação no cargo, sete anos. Um é do sexo feminino e o outro do sexo masculino.

Os ocupantes deste cargo atuam dentro e fora das salas de aula auxiliando os professores no trabalho com as crianças, seja no tocante às atividades pedagógicas ou naquelas referentes aos cuidados de higiene pessoal e de vida diária. Estes dois participantes da pesquisa atuavam, principalmente, com a criança com TEA inserida na turma regular.

Sobre a escolarização da criança com TEA, o questionário apresentou doze questões abertas versando acerca dos seguintes itens: Se se sentem preparados para trabalhar com a criança com TEA; se as auxilia durante a realização das atividades pedagógicas e de que forma; se gostaram de ver as crianças utilizarem o AMO durante as oficinas; se acharam que o material despertou o interesse das crianças com TEA para realizarem as atividades propostas; se perceberam avanços na aprendizagem das crianças com o uso do AMO; se acharam que a interação entre as crianças foi promovida com a utilização deste material; se perceberam melhor aproveitamento do tempo didático com o uso do AMO; se consideraram que com as atividades propostas com a utilização do AMO as crianças com TEA estarão mais preparadas para vivenciarem a transição para o Ensino Fundamental; se recomendariam o uso deste material aos professores e, por fim, como avaliam o material e se teriam alguma sugestão a fazer sobre o mesmo.

Diante das respostas obtidas pelos dois ADIs, pode-se observar a prevalência de algumas palavras, as quais encontram-se apresentadas no quadro a seguir.



**Quadro 11 – Palavras mais frequentes**

Palavras mais frequentes
Manuseio
Concentração
Aprendizagem significativa
Forma lúdica
Interesse

**Fonte:** elaborado pela autora

O ADI B diz não se sentir preparado para lidar com as crianças com TEA se justificando por haver a necessidade de aprimoramento dos conhecimentos.

Dos seis adultos participantes da pesquisa também foi o único a assinalar que o material não despertou o interesse da criança com TEA para realizar as atividades propostas.

Este ADI acompanhava uma criança com TEA que queria explorar o AMO, retirando e colocando as peças dos lugares. Durante uma das oficinas ele virou a caixa do AMO, derrubando as peças em cima da carteira e no chão. Esse momento foi registrado na imagem abaixo.

**Figura 27 – Peças do AMO reviradas**

**Fonte:** Acervo da autora

Esta criança demonstrou que precisava de mais tempo de contato com o AMO e com intervenções mais pontuais do professor e dos adultos que com ela trabalha.

Quando perguntados se consideram que com as atividades propostas com a utilização do AMO, as crianças com TEA estariam mais preparadas para vivenciarem a transição para o Ensino Fundamental, ambos ADIs responderam afirmativamente, justificando que

“Com certeza, pois de uma forma lúdica e concreta, poderão ter uma noção melhor da formação das palavras e interação com o meio.” (ADI A)

“O uso do material habilita o aprendizado da criança através do lúdico, além da interação professor/aluno e aluno/aluno.” (ADI B)

Conforme observado nas respostas de todos os questionários, tanto das professoras quanto dos ADIs, a utilização durante as aulas de materiais concretos proporciona a criança da Educação Infantil maior concentração, interesse e motivação, tornando-se um campo de exploração manual que enriquece as experiências infantis e servem como molas propulsoras para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Nas imagens a seguir podemos observar como as crianças das três turmas se comportaram ao realizar as atividades com o AMO.

**Figura 28 – Utilização do AMO pela turma A**



Fonte: Acervo da autora

**Figura 29 – Utilização do AMO pela turma B**



Fonte: Acervo da autora

**Figura 30 – Utilização do AMO pela turma C**



Fonte: Acervo da autora

Todos os participantes também consideraram que o uso do AMO favoreceu a interação entre os pares, pois um ajudava o outro e, assim compartilhavam os seus

saberes, contribuindo para a construção do próprio conhecimento e reflexão acerca do sistema alfabético de escrita.

Esta interação entre as crianças com TEA e as crianças típicas ou entre as próprias crianças com TEA ainda caminham em um processo lento, pois as especificidades do transtorno geram desafios maiores. As crianças com TEA apresentaram dificuldade em esperar a sua vez, em ouvir o que o colega tinha para dizer e até em expressar suas ideias, respeitando o tempo e ritmo do colega.

Já a interação entre as crianças típicas aconteceu de modo mais satisfatório. As intervenções quanto à maneira como a atividade deveria ser realizada foram mais intensificadas no decorrer da primeira oficina, nas demais as crianças já perceberam o seu funcionamento e agiram mais em parceria com o colega, apontando para a necessidade de rotina e repetição na sistematização do ensino.

Na turma A que tinha duas crianças com TEA cada uma delas teve que receber a sua unidade do AMO, pois tiveram dificuldades em trabalharem juntas e esperarem a vez para falar, pegar as peças e montar as palavras. O compartilhar do mesmo material e a interação apresentaram-se como desafios a serem vencidos. Provavelmente, com a persistência em desenvolver atividades deste tipo e através das intervenções pontuais do professor isto possa ser sanado e ter resultados mais positivos ao longo de um ano letivo, o que não foi possível de ser realizado neste momento da coleta de dados.

A otimização do tempo didático foi considerada outro ponto forte do trabalho com o AMO e com as crianças organizadas em agrupamentos produtivos, pois a professora teve mais tempo para intervir junto as duplas, conseguindo observar mais de perto uma quantidade maior de crianças e constatar os seus saberes e ideias acerca da linguagem escrita.

O tempo é sempre um desafio para o professor, o qual se sente, na maioria das vezes, impotente diante da quantidade de alunos que tem na turma e por não conseguir desempenhar sua função com propriedade, fazendo os questionamentos necessários para que as crianças possam refletir, discutir, argumentar e avançar em seus conhecimentos.

Com o desenvolvimento dessas oficinas nenhum dos participantes observou algum tipo de dificuldade das crianças, com ou sem TEA, em manusear o material, em retirar as peças da caixa e depois guardá-las em seus respectivos lugares, muito pelo contrário, todos relataram a facilidade de manuseio das crianças proporcionada

pela organização do AMO e pela abertura lateral de cada peça, contribuindo para uma melhor preensão infantil. Assim, a coordenação motora fina também é trabalhada com o uso do AMO, configurando-se como outro diferencial deste material produzido.

Aliada a organização do AMO, as cores sóbrias na qual o mesmo foi produzido também favoreceram a concentração das crianças. A poluição visual de cores, luzes e estímulos são amplamente difundidos na Educação Infantil seja em seus espaços ou materiais, o AMO vem na contramão desta concepção e como uma opção mais simples e mais direcionada de alfabeto móvel, o qual pretende despertar o interesse infantil sem distratores ou acúmulo de informações visuais, o que para a criança com TEA, em especial, é preponderante para que o foco de sua atenção seja estimulado. As crianças típicas também são beneficiadas com esta característica do material que, como relatado por alguns participantes, parecia um brinquedo para as crianças, mas com o qual a aprendizagem se tornou lúdica, prazerosa e significativa. Elementos essenciais no trabalho com crianças pequenas e na Educação Infantil.

A resposta da professora C ilustra bem esta constatação.

“Embora no início as crianças dispersaram-se com o AMO, de modo que o viram como um brinquedo, posteriormente, pude perceber que o cerne da aprendizagem prazerosa é o “aprender brincando”, e isso acaba refletindo em uma aprendizagem efetiva e, conseqüentemente, vantajoso, se tratando da concentração que as crianças exercem na atividade.” (Professora C)

Esta resposta da professora C encontra ratificação nas palavras de Maria Montessori (1965) a qual nos escreve

Quando a criança se encontra ante o material, empenha-se num trabalho concentrado, sério, que parece extraído do melhor de sua consciência. Dir-se-ia na verdade que as crianças se colocam em condições de atingir a mais elevada conquista de que seu espírito é capaz: o material descortina à inteligência caminhos que, sem ele, seriam inacessíveis nessa idade. (MONTESSORI, 1965, p. 170)

Vale ressaltar aqui que, a escolha dos materiais, a sua qualidade e durabilidade, entre outras características, são importantes para o despertar do interesse infantil, porém é inegável o papel das intervenções do professor ou do adulto mais experiente para que as aprendizagens sejam construídas pela criança pequena. O material por si só não garante a efetivação dos saberes, mas desencadeia através do seu uso em relação com o outro e com o meio, situações de reflexão, de levantamento das ideias já construídas e da consolidação de novos saberes.

## 4.2 As ideias infantis sobre a linguagem escrita

Como demonstrado ao longo deste trabalho e, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986) as crianças possuem ideias acerca da linguagem escrita mesmo antes de entrarem na escola e de serem expostas ao ensino formal, elas também não pedem permissão ao adulto para aprender sobre os objetos construídos social e historicamente pelo homem, muito pelo contrário, elas constroem seu próprio conhecimento através do contato com estes objetos e nas relações que estabelece com seus pares e os adultos que a cercam.

As atividades acerca da reflexão sobre o sistema alfabético de escrita são sistematicamente desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa da escolarização que se ocupa do processo de alfabetização da criança. Todavia, por considerar o importante papel do trabalho a ser desempenhado na Educação Infantil e por conceber a criança como um sujeito cognoscente, que está inserido no contexto da linguagem oral e escrita, além de ser capaz de construir o seu conhecimento em interação com o objeto de conhecimento e o meio que vive, foram desenvolvidas estas atividades com a utilização do AMO, buscando conhecer os saberes e as ideias construídas pelas crianças, com ou sem TEA, na última etapa da Educação Infantil, as quais irão se deparar novamente com elas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, objetivou-se contribuir para que a transição entre as duas primeiras etapas da escolarização básica não ocorresse de modo fragmentado, outrossim, com um caráter de continuidade essencial para a potencialização de competências e habilidades independentemente da etapa de escolaridade em que a criança esteja inserida.

Ressalta-se que todas as crianças matriculadas nas três turmas da Etapa II da Educação Infantil foram participantes da pesquisa, porém nos deteremos aqui em analisar, pormenorizadamente, as produções apenas das quatro crianças com TEA, identificadas pelos nomes fictícios de: André, Ana, Carlos e Lucas. Ao final dessa seção, traremos o relato de como foi a participação nas oficinas das demais crianças das turmas participantes.

Passaremos agora a conhecer, separadamente, as quatro crianças diagnosticadas com TEA.

#### 4.2.1 Primeiro caso: André (5 anos e 11 meses)

André é uma criança com TEA que desde bebê recebeu acompanhamento médico, pois os pais logo perceberam que seu comportamento destoava dos demais da mesma faixa etária.

Aliás, seus pais, sempre foram muito presentes. Em casa recebe muitos estímulos e reforçam os conteúdos trabalhados pela professora na escola, fazendo-o exercitar aquelas habilidades que ainda não domina e, assim, avançar em seu desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial.

Ele é muito alegre, sorridente e comunicativo, embora, algumas vezes, não tenha uma fala articulada e compreensível. Mantém certo contato visual e é receptivo ao toque, gosta muito de beijar, abraçar e cumprimentar as pessoas com quem convive.

Já possui alguns conhecimentos acerca dos conteúdos escolares, tais como: reconhecer e nomear cores, números, formas geométricas, todas as letras do alfabeto e sílabas simples compostas por consoante e vogal, as quais já decodifica na formação de palavras.

Seu comportamento foi avançando ao longo do tempo, apresentando melhoras significativas neste aspecto, passando de uma criança inquieta, que não parava dentro da sala de aula para uma criança que conseguia ficar sentada, permanecer o tempo todo dentro da sala de aula e realizar todas as atividades que as demais crianças faziam, com as adaptações/adequações necessárias e a intervenção pontual da professora. Além da presença constante de um ADI auxiliando nos momentos de realização das atividades pedagógicas.




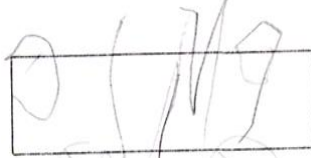
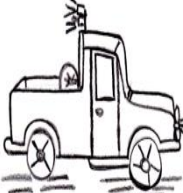


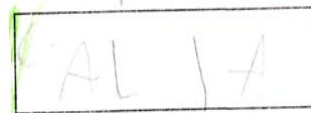
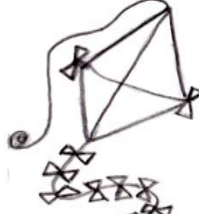
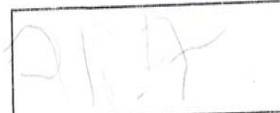


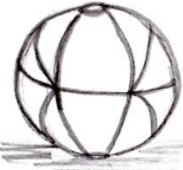
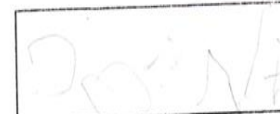
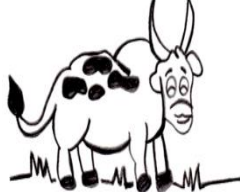

















Sempre foi muito agitado, porém com as intervenções firmes dos adultos que com ele lidavam, conseguia entender as regras e o comportamento que lhe era esperado. A coordenação motora fina e o registro escrito apresentavam-se como suas maiores dificuldades, precisando de um trabalho sistemático no primeiro ano do Ensino Fundamental, o qual, todavia, foi iniciado já na etapa II da Educação Infantil.<sup>24</sup>

Observe a seguir como André apresentou seus registros escritos ao longo das quatro oficinas realizadas.

---

<sup>24</sup> Informações levantadas pela pesquisadora através do prontuário da criança e do trabalho desenvolvido por dois anos consecutivos de atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Quadro 12 – Amostras dos registros escritos de André

Primeira Oficina	Segunda Oficina
 	 
 	 
 	 
 	 
Terceira Oficina	Quarta Oficina
 	 
 	 
 	 
 	 

Fonte: Elaborado pela autora



Como se pode observar, os traços gráficos de André são bem sutis, provenientes de uma preensão ainda não convencional do lápis e de uma leveza extrema, os quais parecem imperceptíveis, às vezes.

A localização espacial para o registro escrito e a necessidade de se adequar o tamanho do traço ao espaço a ele destinado, configura-se como algo a ser trabalhado pontualmente, por meio de intervenções individuais e sistematizadas do professor.

Entretanto, o que, aparentemente, demonstra dificuldades a serem superadas, na verdade, são avanços já alcançados, pois André, até então, não realizava nenhum registro gráfico sem ajuda de terceiros. Está começando a fazer isto com autonomia e independência.

Está apontando que tem capacidade para registrar no papel, porém precisa que trabalhem isto com ele. O trabalho em conjunto entre família, professor de sala regular e de sala de recursos será fundamental para que avance neste sentido.

Esses aspectos da coordenação fina, da preensão e do registro gráfico convencional apresentam-se como principais pontos a serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstrando a necessidade da continuidade do trabalho já iniciado na Educação Infantil.

Esta constatação reforça a importância de que estas suas etapas da educação básica conversem entre si, ampliando os vínculos e estreitando os laços de diálogo e de continuidade, como já explicitado ao longo deste trabalho.

Conhecer a trajetória escolar da criança com TEA na Educação Infantil, seus avanços, suas dificuldades, suas habilidades e suas potencialidades, ou seja, os caminhos pelos quais passou, fará o professor do primeiro ano do Ensino Fundamental traçar seus objetivos e planejar cuidadosamente cada ação pedagógica a desempenhar com esta criança, concretizando práticas inclusivas e de acordo com a necessidade educacional deste PAEE.

De acordo com Capellini (2018)


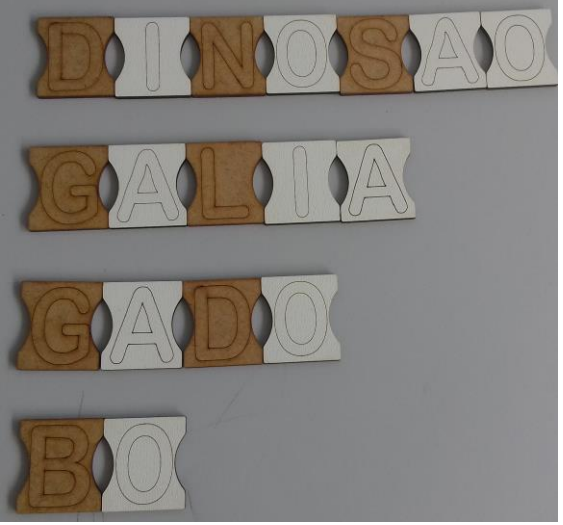
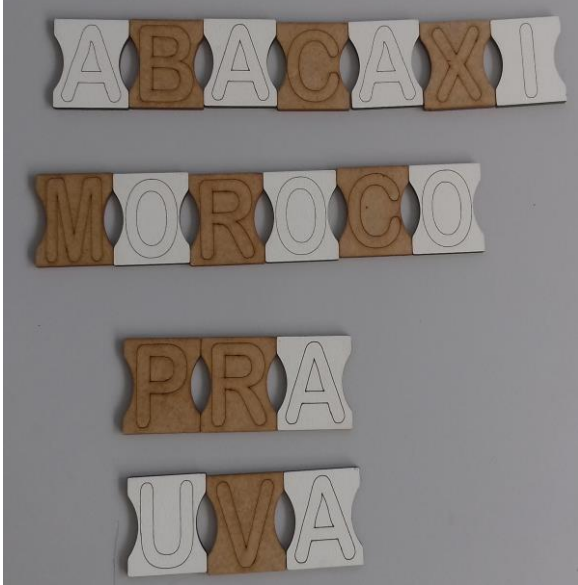

Toda ação humana é marcada por uma intenção, consistente ou inconsistente. É possível analisar essas ações tendo por premissa um questionamento voltado às intenções que as cercam. Na busca de uma ação, refletida e consciente, voltada à teoria da reflexão para o planejamento das etapas previstas na fundamentação teórica, é necessário que os professores assumam a postura de que a avaliação das práticas implementadas esteja norteada pelos objetivos propostos. (CAPELLINI, 2018, p. 129)

Assim, as adaptações/adequações curriculares a serem desenvolvidas subjazem de um conhecimento tanto do transtorno quanto de cada criança individualmente.

André, no início da segunda oficina, ficou todo feliz ao ver o AMO, expressando-se corporalmente através de movimentos como balançar as mãos e pular, mas também através da fala dizendo: “Nossa! Uau! Que lindo! Alfabeto!”.

A seguir, apresentamos as mesmas listas de palavras produzidas por André, agora, compostas com a utilização do AMO.

**Quadro 13 – Composição de palavras de André com o AMO**

Primeira Oficina	Segunda Oficina
 <p>BONECA CASIFO PIPA BOLA</p>	 <p>DINOSAURIO GALIA GADO BO</p>
Terceira Oficina	Quarta Oficina
 <p>ABACAXI MOROCO PRA UVA</p>	 <p>CEFORA AFAC TOMAT COV</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que com o registro realizado com a utilização do AMO, as ideias e saberes de André em relação ao sistema alfabético de escrita, podem ser melhor percebidos, garantindo visualmente ao professor uma nova ferramenta para conhecimento, valorização, avaliação e intervenção do processo de aprendizagem de André.

O uso do AMO dá clareza aos saberes já construídos pela criança com TEA e aponta para o professor os caminhos a seguir para potencializar suas habilidades, o que o registro escrito ainda não consegue desencadear, devido as peculiaridades e consequências do transtorno caracterizadas em cada criança.

Segundo as hipóteses de escritas elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1986), André encontra-se na penúltima fase, isto é, na hipótese silábico-alfabética de escrita, pois utiliza-se ora de sílaba ora de letra para representar a pauta sonora.

Alguém inexperiente no assunto, ao ver apenas o registro gráfico escrito de André, poderia dizer que ele foi equivocadamente avaliado como estando nesta hipótese de escrita, apenas por ter dificuldade ainda no traçado das letras e na noção espacial da atividade impressa ofertada.

Dessa maneira, é imprescindível que o professor recorra a outros materiais até que a criança com TEA consiga demonstrar seus saberes registrando-os graficamente no papel, haja vista que requer de um tempo maior para desenvolver esta habilidade, a qual necessita de um trabalho intensivo por parte daqueles que convivem com este PAEE, seja em casa ou na escola.

Eis nitidamente um exemplo de que com os recursos materiais corretos e com as adaptações/adequações pertinentes é possível proporcionar caminhos possíveis para que a criança com TEA coloque claramente em jogo os seus saberes e permita ao professor traçar novas metas de trabalho e intervenção a fim de que os conhecimentos e habilidades deste aluno PAEE sejam potencializados.

Nas imagens a seguir é possível observar o quanto concentrada está a criança com TEA ao realizar a sua atividade e também, pode-se perceber claramente a alegria de André ao conseguir concluí-la, demonstrando satisfação por ter feito o mesmo que seus colegas de turma fizeram.

Com isso, trabalha-se a noção de pertencimento da criança PAEE na turma em que está inserida, comprovando que esta pode realizar a mesma atividade que os demais colegas, desde que lhe seja ofertado os materiais e intervenções apropriadas.

**Figura 31 – A concentração de André**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Figura 32 – A alegria de André**

Fonte: Acervo da pesquisadora

#### **4.2.2 Segundo caso: Ana (5 anos e 5 meses)**

Ana é uma menina com TEA que recebeu o diagnóstico médico no início do ano de 2018, após os encaminhamentos realizados pela equipe escolar e a prontidão da família em procurar os especialistas da área da saúde.

É um exemplo clássico de que quando há a parceira escola/família a criança só tem a ganhar, pois seus pais aceitaram as orientações da equipe escolar e foram em busca de respostas para os comportamentos e características que a filha apresentava.

Ana tinha um comportamento completamente inapropriado quando chegou à escola: corria, gritava, subia nas cadeiras e carteiras, se jogava pelo chão, chorava, não obedecia às regras e comandos.

Com o passar do tempo e mediante a ação conjunta entre as professoras da sala regular e da sala de recursos multifuncionais, além das intervenções e presença do ADI, cuidador, Ana foi se adaptando ao ambiente escolar, aos espaços interno e externo da escola, a rotina e ao tempo didático.

A família esteve sempre atenta às orientações da equipe escolar e dos profissionais da saúde.

Desta forma, Ana passou por mudanças significativas em seu comportamento e suas habilidades acadêmicas puderam ser constatadas através das atividades pedagógicas desenvolvidas.

Segundo relato da mãe, Ana já lia desde os dois anos de idade e, com o decorrer do tempo, passou a demonstrar isto em outros ambientes, principalmente lendo os cartazes que encontrava pelos corredores da escola.

Na sala de recursos multifuncionais costumava colocar em jogo os seus saberes através da utilização do computador e dos materiais concretos, tais como jogos e letras móveis. Entretanto, o registro gráfico sempre foi uma problemática. Ana sempre se recusava a fazê-lo. Dificilmente pintava ou escrevia o que compunha com uso das letras móveis. Comumente chorava e não respondia mais aos estímulos ofertados.

Esta se configurava como uma das grandes preocupações com relação ao ingresso de Ana no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois sabia-se que lá seriam exigidas tais habilidades que Ana ainda não tinha, ou não queria demonstrar ter.<sup>25</sup>

Como observa-se na maioria das escolas brasileiras, as práticas pedagógicas ainda são, em sua maioria, permeadas pelo uso da lousa, do giz, do lápis e do papel. O professor, por falta de recursos materiais ou formativos, acaba repetindo as metodologias e ações pelas quais passou enquanto estudante.

As novas demandas escolares, principalmente as que se referem ao PAEE, subjacentes ao paradigma da inclusão, apontam para necessidade de se trilhar novos caminhos, reformulando aqueles que se delineiam como indispensáveis, superando os obstáculos e propondo novas alternativas para a construção do processo de ensino e de aprendizagem que concebem a criança como sujeito que age e pensa sobre o objeto de conhecimento.

Neste cenário, cabe ao professor compreender o seu papel e a necessidade de agir pedagogicamente com intencionalidade. Como nos afirma Chiote (2015)

[...] diante da criança com Autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos. As professoras precisavam compreender seus papéis como mediadoras que, intencionalmente, criam situações que possam favorecer o desenvolvimento da criança com Autismo. (CHIOTE, 2015, p. 60)

















Os registros escritos apresentados a seguir, realizados ao longo das quatro oficinas desenvolvidas para esta pesquisa, exemplificam uma característica tão peculiar de Ana, isto é, de uma menina que tem grande bagagem de conhecimento, que já sabe ler, mas que não consegue ainda demonstrar os seus saberes colocando-os no papel, da maneira como convencional e tradicionalmente é esperado na escola e pelos professores que atuam com crianças pequenas, revelando-se em situações de conflito para os professores ou adultos que com ela convivem, além de uma característica a ser trabalhada cotidianamente de modo sistemático, mas sem se esquecer do acolhimento e das considerações a respeito do transtorno e suas idiossincrasias em cada sujeito com TEA.

---

<sup>25</sup> Informações levantadas pela pesquisadora através do prontuário da criança e do trabalho desenvolvido por dois anos consecutivos de atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Passamos, assim, a observar como Ana registrou com uso de lápis e papel as listas de palavras propostas nas quatro oficinas desenvolvidas.

**Quadro 14 – Amostras dos registros escritos de Ana**

Primeira Oficina		Segunda Oficina	
	<input type="text" value="BOVETA"/>		<input type="text"/>
	<input type="text" value="CARIHO"/>		<input type="text"/>
	<input type="text" value="PIPA"/>		<input type="text"/>
	<input type="text" value="BOLA"/>		<input type="text"/>
Terceira Oficina		Quarta Oficina	
	<input type="text" value="ABACAXI"/>		<input type="text"/>
	<input type="text" value="MORANGO"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Fonte: Elaborado pela autora

Ana apenas registrou completamente no papel a lista de palavras compostas com o AMO na primeira oficina, e isto porque fez ao lado da professora de sala regular, após ter tido uma crise de choro no decorrer da oficina e ser acolhida pela professora.

Isso pode ser observado nas imagens abaixo.

**Figura 33 – O comportamento de Ana**



Fonte: Acervo da autora



Ana bem mais tranquila, após a acolhida da professora, finalizando a atividade.

**Figura 34 – Ana concluindo a atividade**



Fonte: Acervo da autora

A imagem a seguir revela sua satisfação e a alegria da professora da sala regular ao conseguir que Ana se acalmasse e finalizasse a atividade proposta.

**Figura 35 – Atividade concluída: satisfação e alegria**



Fonte: Acervo da autora

No desenvolvimento das demais oficinas Ana também apresentou este comportamento inapropriado, chorou copiosamente e se recusou a registrar por escrito o que tinha montado com o uso do AMO.

Isso revela que o manejo comportamental das crianças com TEA requer atitudes firmes, mas também de carinho e atenção. Foi este cuidado que a professora da sala regular demonstrou ter com Ana.

Mais uma vez, salientamos o quanto é importante conhecer o TEA, as suas características e cada indivíduo, respeitando o seu tempo e suas necessidades, todavia sem deixar de intervir e sistematizar os conteúdos, os comportamentos e os conhecimentos que são objetivos de cada etapa da educação.

A escolarização da criança com TEA nas salas regulares é um desafio diário para o professor, mas que se revela promissor ao ser cercado de empatia, acolhimento e informações científicas sobre o transtorno.

Quanto a isto, encontramos respaldo na assertiva de Chiote (2015) ao escrever que

Sem desconsiderar a função dos múltiplos outros que perpassam a vida escolar da criança com Autismo, destacamos, no espaço escolar, o papel do professor como o outro que, de modo intencional e sistematizado, pode ampliar a inserção da criança na cultura pela mediação pedagógica. (CHIOTE, 2015, p. 64)

O professor desempenha uma função primordial neste processo de escolarização, suas atitudes práticas de acolhimento da criança com TEA e pedagógicas são determinantes para a participação deste PAEE no contexto escolar.

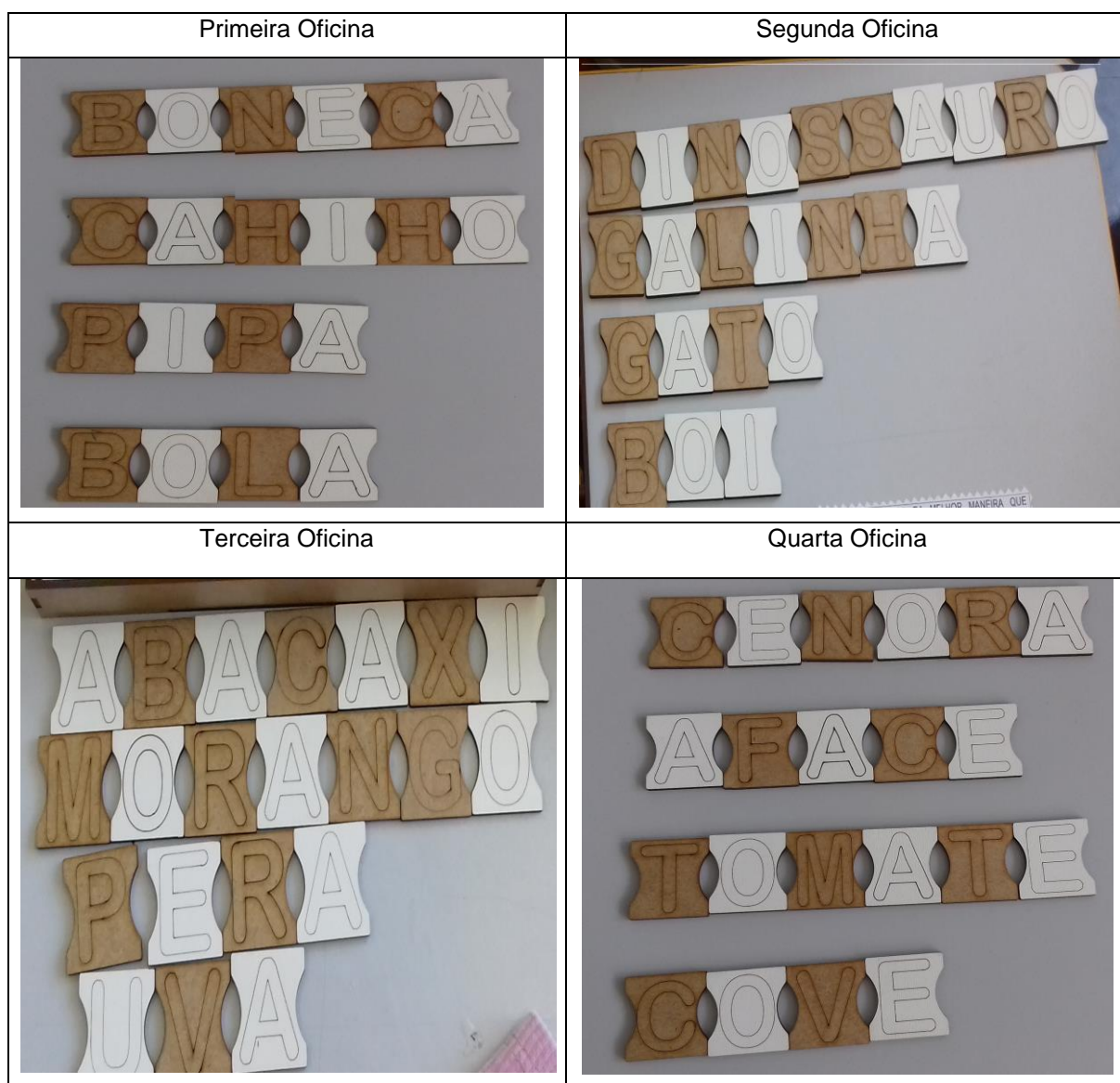
Durante a segunda oficina, Ana não registrou nada por escrito. Apenas compôs as palavras com o AMO.

Na terceira oficina, começou a escrever, porém, repentinamente, apagou o que havia feito, começou a chorar e se recusou a terminar.

Na quarta oficina nem quis pegar o lápis para escrever, novamente chorou e se recusou a realizar a atividade proposta. Nem a professora da sala regular nem o ADI conseguiram acalmá-la e convencê-la a escrever, porém montou todas as palavras com a utilização do AMO.

Sendo assim, Ana demonstrou os seus saberes da seguinte forma, como apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 15 – Composição de palavras de Ana com o AMO**



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que Ana encontra-se na hipótese alfabética de escrita, que já escreve algumas sílabas complexas com certa propriedade como o demonstrado em “DINOSSAURO”, “GALINHA” e “MORANGO”. Apresenta as características marcantes da hiperlexia<sup>26</sup>.

Mais uma vez, confirma-se que se a escola, especificamente o professor, não se utilizar de outros recursos além do lápis e papel, comumente empregados no cotidiano escolar, não terá a oportunidade de conhecer verdadeiramente os saberes da criança com TEA que está em sua turma, a qual pode saber além do esperado

<sup>26</sup> Este conceito já foi apresentado anteriormente. Ver capítulo 1, item 1.1.

para a sua faixa etária e da etapa de escolaridade em que está inserida, correndo o risco de proporcionar atividades nada interessantes ou significativas, pois a criança já assimilou aqueles conteúdos.

Quanto a isto, Capellini (2018) afirma que

A situação atual da Educação Especial aponta para a inclusão como um avanço porque em vez de focalizar a deficiência na pessoa ou procurar nela a origem do problema, enfatiza o ensino e a escola, buscando formas e condições de aprendizagem. Assim, a escola é que deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o estudante obtenha sucesso escolar sem esperar que ele se ajuste aos padrões de “normalidade” para aprender. Neste paradigma a escola é quem deve ajustar-se à “diversidade” dos seus estudantes. (CAPELLINI, 2018, p. 39)

Reforça-se assim a importância da escola e seus agentes educacionais olharem para além da deficiência ou transtorno que a criança possa ter e passar a enxergá-la como sujeito capaz de aprender e construir novos conhecimentos. Para isto é mister oferecer recursos e adaptações/adequações necessárias de acordo com suas idiosincrasias.

#### **4.2.3 Terceiro caso: Carlos (5 anos e 9 meses)**

Carlos, assim como Ana, também teve o seu diagnóstico médico de TEA concluído no início de 2018, após os encaminhamentos dados pela equipe escolar e procura da família aos especialistas da área da saúde.

Todavia, Carlos se diferenciava profundamente de Ana nos aspectos comportamentais. Era uma criança totalmente calma, não conversava com ninguém, ficava andando para lá e para cá, olhando para tudo ao redor, não brincava com os colegas, preferia ficar sozinho.

Quanto aos saberes acadêmicos possuía alguns quanto aos números, as letras e as formas geométricas, reconhecendo-os e nomeando-os convencionalmente.

Porém, só os demonstrava oralmente e em momentos de intervenções pontuais e individualmente.








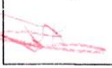
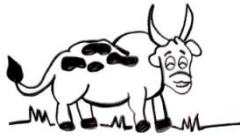
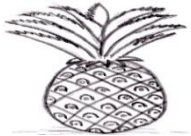


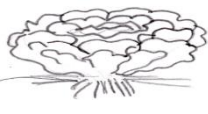




Com a professora da sala de recursos costumava demonstrar claramente o que sabia, entretanto, na sala de aula regular, não.

Seu registro gráfico no papel também não correspondia ao esperado. Carlos tinha dificuldade na coordenação motora fina e na preensão do lápis, apresentava

grande leveza nos traços. Precisava de ajuda de terceiros para registrar graficamente suas atividades.<sup>27</sup>

Sendo assim, observa-se, a seguir, como ficaram os registros escritos de Carlos nas atividades desenvolvidas ao longo das quatro oficinas. Ressalta-se que todas foram realizadas mediante ajuda física da ADI, cuidadora, que o acompanhava, com esta tendo que segurar em sua mão para garantir a efetivação do traçado.

**Quadro 16 – Amostras dos registros escritos de Carlos**

Primeira Oficina		Segunda Oficina	
	<input type="text" value="NDC"/>		<input type="text" value="FAFID"/>
	<input type="text" value="AGE"/>		<input type="text" value="AHARO"/>
	<input type="text" value="UP"/>		<input type="text" value="FSIEE"/>
	<input type="text" value="A"/>		
			<input type="text" value="A"/>
			<input type="text" value="A"/>
Terceira Oficina		Quarta Oficina	
	<input type="text" value="AAHF"/>		<input type="text" value="EOBUA"/>
	<input type="text" value="EJJ"/>		<input type="text" value="ALPEI"/>
	<input type="text" value="IA"/>		<input type="text" value="O O O O O"/>
	<input type="text" value="UO"/>		<input type="text" value="CFIOU"/>

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>27</sup> Informações levantadas pela pesquisadora através do prontuário da criança e do trabalho desenvolvido por dois anos consecutivos de atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais.

É importante ressaltar que, sem a ajuda da ADI, Carlos não teria registrado o que compôs com o AMO e que, concebe-se que esta ajuda, neste momento, é primordial para que ele avance em seus conhecimentos e perceba que pode conseguir fazê-lo com autonomia. Isto é, Carlos precisava deste apoio até então.

O registro escrito por Carlos sempre foi motivo de muito conflito entre as professoras da sala regular, da sala de recursos multifuncionais e da ADI que o acompanhava, pois as duas últimas profissionais entendiam que ele precisava deste apoio, já a primeira não, acreditava que Carlos deveria fazer tudo de seu jeito, sem ajuda nenhuma de terceiros.

Com relação a esta situação, concebe-se aqui que este apoio oferecido a Carlos era inevitável neste momento de seu desenvolvimento e que era uma forma de inserção cultural e de garantir a ele a noção de pertencimento no grupo, pois todas as outras crianças registravam graficamente seus escritos e ele, por si só, ainda não. Buscava-se assim trabalhar sistematicamente para que este apoio fosse gradativamente retirado e Carlos pudesse registrar autonomamente no papel os seus saberes.

Isso pode ser observado na imagem a seguir.





**Figura 36 – Apoio no registro escrito**



Fonte: acervo da autora

Logo abaixo, apresentamos os registros de Carlos com a utilização do AMO.

**Quadro 17 – Composição de palavras de Carlos com o AMO**

Primeira Oficina	Segunda Oficina
	
Terceira Oficina	Quarta Oficina
	

Fonte: Elaborado pela autora

Vale salientar que Carlos usava aleatoriamente as letras, embora já conseguisse nomeá-las convencionalmente e reconhecê-las em diferentes contextos.

No decorrer do desenvolvimento das oficinas, Carlos retirava e colocava as letras da caixa do AMO sem nenhum critério ou associação como as palavras a serem

compostas, o que para a ADI que o acompanhava, transpareceu como falta de interesse, como escreveu em uma das respostas do questionário aplicado.

Isso, na verdade, aponta para a necessidade de uma maior familiarização com o material, por meio de uma frequência maior de sua utilização a partir de atividades e intervenções pontuais e individuais do professor, o que tirará o foco de Carlos da atividade meramente motora para a atividade reflexiva sobre o sistema alfabético de escrita, promovendo relevância em suas ações e no uso que faz dos objetos e materiais com os quais tem contato.

Nesse sentido, encontramos respaldo na afirmação de Lillard (2017) ao preconizar que

Saber usar o material é só o início de sua utilidade para a criança. É na repetição de seu uso que ocorre o crescimento real – o desenvolvimento de sua natureza psíquica. Essa repetição só ocorre se a criança entende a ideia que o exercício representa e se essa ideia corresponde a uma necessidade interna. (LILLARD, 2017, p. 61)

Vale salientar, que nenhum material, por si próprio, despertará o interesse infantil e seus saberes, outrossim, cabe ressaltar que é na interação realizada entre este, o objeto de conhecimento, o sujeito cognoscente, seus pares e as intervenções que o professor realiza como sujeito mais experiente que as atividades e recursos materiais se tornarão significativos.

#### **4.2.4 Quarto caso: Lucas (5 anos e 5 meses)**

Lucas é uma criança que recebeu o diagnóstico de TEA aos três anos de idade e que tem demonstrado, a cada dia, uma evolução satisfatória nos aspectos comportamentais, passando de uma criança agressiva e isolada, para uma criança receptiva ao toque, ao abraço e mais calma; melhorando na comunicação verbal, na aceitação do contato físico, na interação com o outro e nas realizações das atividades pedagógicas propostas. Sua maior dificuldade está no campo cognitivo, na assimilação dos conteúdos trabalhados.

Lucas não nomeia convencionalmente as letras que compõem o alfabeto, demonstra não reconhecê-las, ora fala o nome delas corretamente ora não, oscilando bastante.



Tem uma coordenação motora fina apropriada, consegue realizar a preensão correta do lápis e de outros instrumentos, tais como a tesoura. Consegue cobrir pontilhados e copiar as letras de palavras com autonomia, embora não o faça seguindo a ordem convencional da escrita, isto é, de cima para baixo e da esquerda para direita.<sup>28</sup>

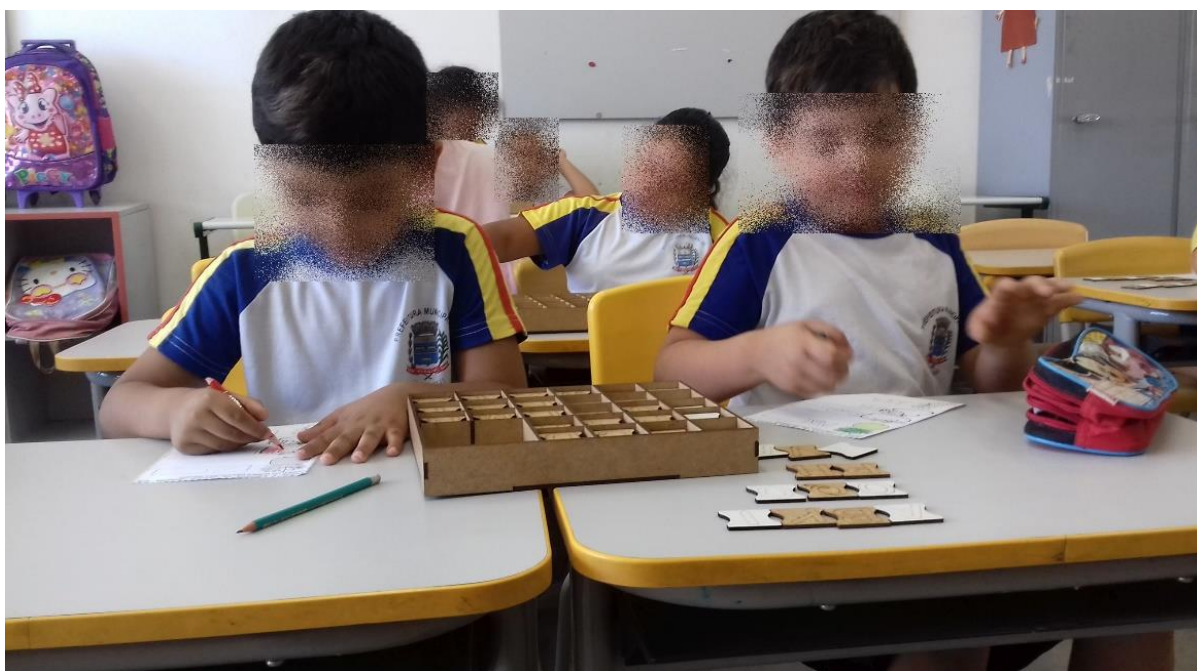
Segundo Serra (2018)

Para educar um aluno com TEA, adaptar métodos e recursos para, junto com eles, construir conhecimentos em todas as áreas, é preciso antes de tudo aprofundar os nossos conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista e ter 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)

Assim, conhecer a criança com TEA e tudo o que o transtorno lhe acarreta é pressuposto para intervenções pedagógicas inclusivas e propulsoras de desenvolvimento e de construção de novos conhecimentos.

Pela imagem a seguir, podemos observar a preensão correta do lápis por Lucas.

**Figura 37 – Preensão correta do lápis**







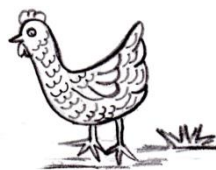











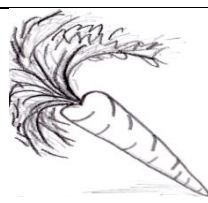
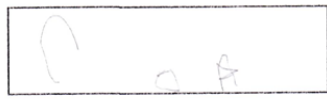

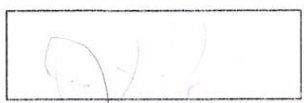

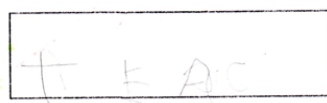

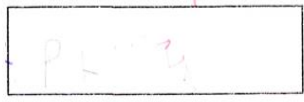








**Fonte:** Acervo da autora

<sup>28</sup> Informações levantadas pela pesquisadora através do prontuário da criança e do trabalho desenvolvido por dois anos consecutivos de atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Dessa forma, os registros escritos de Lucas das listas trabalhadas ao longo das quatro oficinas, ficaram assim, conforme observamos no quadro abaixo.

**Quadro 18 – Amostras dos registros escritos de Lucas**





Primeira Oficina		Segunda Oficina	
			
			
			
			
Terceira Oficina		Quarta Oficina	
			
			
			
			

Fonte: Elaborado pela autora

Seus traços, assim como os dos três colegas com TEA aqui avaliados, são finos e leves, todavia já demonstra uma preocupação com o espaço destinado ao registro escrito.

A seguir, apresentamos as composições realizadas por Lucas com a utilização do AMO.

**Quadro 19 – Composição de palavras de Lucas com o AMO**

Primeira Oficina	Segunda Oficina
 <p>IO THHM OE TM</p>	 <p>BHONBO NOOM IT IQ</p>
Terceira Oficina	Quarta Oficina
 <p>ABKI OQO PH UVA</p>	 <p>COA HEAC TOAT ONE</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Salienta-se que das quatro crianças com TEA observadas ao longo do desenvolvimento das oficinas, Lucas foi o único que conseguiu interagir com o colega da dupla estipulada para realização da atividade. Esperava a sua vez de falar, ouvia as ideias do colega, retirava e organizava as letras do AMO de acordo com as orientações que este dava, por isso, seus registros com o AMO demonstram uma discrepância quanto à hipótese de escrita, isto é, nas duas primeiras oficinas demonstra estar na hipótese pré-silábica, utilizando letras aleatórias, já nas terceira e quarta oficinas, apresenta-se na hipótese silábica com valor sonoro de escrita, utilizando uma ou duas letras para cada pauta sonora correspondentes ao fonema.

É importante ressaltar que Lucas, na verdade, encontra-se na hipótese pré-silábica de escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1986).

Esse tipo de atividade de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, com as crianças organizadas em duplas e com o uso de letras móveis aponta para possíveis caminhos do desenvolvimento da interação e da aprendizagem compartilhada, onde um aprende com o outro.

**Figura 38 – Atividade em dupla**



**Fonte:** Acervo da autora

Os registros de Lucas reforçam a ideia de que com a sistematização e a continuidade desta prática as crianças com TEA podem ser beneficiadas tanto quanto as crianças típicas, pois aprenderão na interação com seus pares, mediante o planejamento e as intervenções didáticas do professor.

Assim, os resultados deste estudo indicaram que o uso do AMO, iniciando-se pela Educação Infantil, configura-se como um recurso pedagógico altamente favorável à manipulação infantil, ao despertar seu interesse pela linguagem escrita, ao enriquecimento das atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, à otimização do tempo didático, à interação entre os pares e à forma de se fazer adaptações/adequações curriculares para que a criança, com ou sem TEA, coloque em jogo os seus saberes e os deixem transparecer a seus professores ou aos adultos que a acompanha, além de ser um material pedagógico que favorece a inclusão escolar e o processo de escolarização da criança com TEA na sala de aula regular ao explorar peculiaridades do transtorno e maximizá-las em prol de uma aprendizagem mais efetiva que se coaduna com as intervenções pedagógicas colocadas em prática.

### **4.3 - O envolvimento das outras crianças**

As outras quarenta e seis crianças participantes desta pesquisa demonstraram alegria em vivenciar as oficinas propostas.

No dia seguinte à primeira oficina desenvolvida na sala da Turma A, ao chegar à escola, um grupo de crianças se aproximou e, uma delas, perguntou: “Tia, hoje vamos fazer atividades com as letrinhas?”

Disse que não e perguntei se haviam gostado. Todas balançaram a cabeça afirmativamente. Expliquei o motivo para não termos a atividade naquele dia. Todas demonstraram tristeza e disseram em uníssono: “Ah! Que pena!”

Esta mesma situação se repetiu em outros momentos e com crianças das turmas B e C.

Era nítido no semblante de cada uma delas como realizar aquelas atividades com o uso do AMO era prazeroso e envolvente.

Na primeira oficina realizada em cada turma foi perceptível a dificuldade das crianças em compor a lista de palavras em conjunto com o colega que estava ao lado. Cada uma das crianças da dupla ia pegando as letras do AMO e montando em cima da sua carteira, sem interagir.

Promover a interação entre os pares é um dos grandes desafios do professor, o qual precisa estar atento às questões de afinidade, às necessidades infantis e aos conhecimentos prévios que cada criança tem ao definir os agrupamentos produtivos.

A interação configura-se como um dos fatores fundamentais para que as crianças avancem em suas hipóteses de escrita.

De acordo com Grossi (1990)

[...] será novamente o fator social que irá produzir o conflito de passagem do nível silábico para o alfabético. O sujeito sabe o que significa o conjunto de letras que ele escreveu, mas o conjunto não pode ser identificado por outras pessoas. Em conclusão, dizemos que a construção deste objeto social – o sistema de nossa língua escrita – se faz possível quando há interação social para alfabetizar-se. A interação é, portanto, um elemento essencial. Em realidade, isto é ainda mais verdadeiro quando trabalhamos com crianças que não podem realizar esta interação em torno da escrita em suas casas, devido à ausência de materiais escritos ou de pessoas que saibam ler e escrever. Por causa disto, compete à escola trabalhar uma intensa interação social dentro da sala de aula, das crianças entre si e das crianças com o professor.” (GROSSI, 1990, v. 2, p. 108)

Concebendo a importância da interação, este ponto foi explicado durante as intervenções pontuais dos adultos que acompanhavam as turmas e foi melhorando no decorrer do desenvolvimento das oficinas, havendo maior troca de saberes entre os pares e compartilhar de ideias.

As crianças, paulatinamente, entenderam o encaminhamento da atividade, isto é, que deveriam compor a lista de palavras junto com o colega que estava ao lado; em cima de uma única carteira; que o AMO deveria ficar ao meio das carteiras; que um deveria ajudar o outro; que depois de terminada a composição das palavras com AMO deveriam transcrever na folha e somente depois deveriam guardar as peças do AMO na caixa para pintarem os desenhos.

Isto reflete que o bom planejamento pelo professor, a clareza dos objetivos das atividades a serem propostas, o seu conhecimento da turma e das necessidades de suas crianças, o manejo comportamental que desempenha e a sequência das atividades implementadas cotidianamente, direcionam as crianças a compreenderem o que lhes é esperado, facilitando o trabalho pedagógico do professor e o melhor desenvolvimento da turma no decorrer da realização das atividades propostas.

Isto é representado na imagem a seguir, a qual retrata as crianças fazendo suas atividades em harmonia, uma auxiliando a outra e interagindo entre si.

**Figura 39 – Crianças realizando atividade juntas**

**Fonte:** acervo da autora

Observou-se que este tipo de proposta de atividade era novo tanto para as crianças quanto para as professoras e ADIs participantes. Isto é exemplificado na fala da professora da turma A que, logo após passar por uma dupla de crianças, se aproximou da pesquisadora toda admirada dizendo: “Que bonitinho! Colocou o “H” no início da palavra Galinha.”

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) esse é um exemplo de erro construtivo<sup>29</sup> que a criança realiza nesta fase, que é associar o nome da letra “agá” ao som produzido pela sílaba “GA”. Assim como encontramos nas palavras de Grossi (1990, v. 3, p. 118) “O uso do “H” como “ga” revela o conhecimento do nome desta letra (agá) aproveitado foneticamente [...]”. Com intervenções pontuais do professor a criança vai avançando em suas ideias.

Percebeu-se também que as crianças começaram a recorrer aos cartazes expostos na sala de aula para comporem suas listas de palavras.

---

<sup>29</sup> Conceito já abordado no capítulo 1.

Na passagem por uma das duplas que precisava compor a palavra “Gato”, uma das meninas pegou o “G”. Eu disse: “Muito bem! Como chama esta letra?”. Foi então que ela me respondeu: “Eu não sei. Copiei de lá” (apontando para o alfabeto fixado na parede, o qual tinha logo abaixo da letra G, a figura de um gato e a palavra escrita). Pensei que copiaria a palavra toda, mas não o fez. Depois colocou letras aleatórias para compor a palavra “GATO”, demonstrando encontrar-se na hipótese pré-silábica de escrita.

Ao chegar na sala da turma A para realizar a terceira oficina uma das crianças falou: “De novo! Vou ter que esquentar a minha cabeça!”

Essa fala representa o momento que estavam vivendo, que é o de reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e não, simplesmente, de um pesar em ter que fazer algo novamente.

Ao dizer isto estava expressando que aquela proposta de atividade era interessante e o fazia pensar bastante, algo que poderia não ocorrer com alguns tipos de atividades que cotidianamente são desenvolvidas nas turmas de Etapa II da Educação infantil, tais como: pintura de desenhos prontos; cobrir letras ou números pontilhados; copiar uma série de letras, números ou sílabas; brincar com peças de encaixe ou brinquedos quebrados.

Isso reflete sobre a intencionalidade pedagógica, os encaminhamentos didáticos e metodológicos e, os objetivos do professor ao desenvolver uma proposta de atividade, os quais são perceptíveis mesmo às crianças pequenas, que se mostram atentas à ação docente no decorrer da aula.













Na assertiva de Ferreiro e Teberosky (1999) encontramos que, ainda hoje,

O sujeito a quem a escola se dirige é um sujeito passivo, que não sabe, a quem é necessário ensinar e não um sujeito ativo, que não somente define seus próprios problemas, mas que, além disso, constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los. É o sujeito que reconstrói o objeto para dele apropriar-se através do desenvolvimento de um conhecimento e não da execução de uma técnica. [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 292)

O quadro a seguir apresenta algumas das produções infantis realizadas com o registro escrito e com o uso do AMO.



Quadro 20 – Produções infantis

 <p>IDON</p>	 <p>IOAUO</p>	 <p>DINOSAURO</p>
 <p>FXTJ</p>	 <p>HIA</p>	 <p>GALHA</p>
 <p>HAUA</p>	 <p>HO</p>	 <p>GATO</p>
 <p>KOME</p>	 <p>BI</p>	 <p>BOI</p>

Fonte: elaborado pela autora

Com este quadro e, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) pode-se verificar que na primeira amostra de escrita a criança encontra-se na hipótese pré-silábica de escrita, utiliza-se do critério mínimo de caracteres, no caso quatro letras, e realiza a leitura global representada pela seta abaixo das palavras que a professora fez.

A segunda amostra demonstra uma escrita na hipótese silábica com valor sonoro, na qual a criança utiliza uma letra para cada pauta sonora e faz a correspondência termo a termo na hora da leitura.

Na terceira amostra encontra-se o registro de uma criança na hipótese alfabética de escrita, a qual apresenta erros ortográficos sobre os quais deverá refletir a partir de agora.

Vale ressaltar que das cinquenta crianças participantes desta pesquisa, duas encontravam-se nesta hipótese de escrita, uma delas era diagnosticada com TEA.

Com o quadro acima também pode-se constatar como o registro escrito das demais crianças difere das quatro crianças com TEA. Ele é mais claro e revelador ao professor dos saberes que a criança possui, entretanto reforça, mais uma vez, a importância de se utilizar um recurso pedagógico que proporciona a todos e a cada um a oportunidade de se tornar visível os seus conhecimentos já construídos. O uso do AMO vem enriquecer estes momentos.

Ao chegar para desenvolver a quarta e última oficina nas três turmas, expliquei para as crianças que terminaríamos nossas atividades com o AMO. Todas ficaram com semblante tristes e disseram em conjunto um prolongado “AHHHHHHH!”. Essa foi a forma que encontraram de demonstrar que gostaram das atividades e de refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita.

No final, uma das crianças chegou até mim e falou bem de perto: “Eu gostei das suas aulas!”.

Realmente isto era perceptível no decorrer de cada uma das oficinas propostas, ou seja, a alegria, satisfação, prazer e interesse das crianças em realizar as atividades com o AMO. Ao mesmo tempo, isto reforçava a importância dos professores da última etapa da Educação Infantil de trabalharem com este tipo de atividade, pois além de já prepararem a criança para vivenciar a transição ao Ensino Fundamental já atribuem uma função social a linguagem escrita, possibilitando a estas crianças pequenas oportunidades de letramento dentro deste ambiente escolar.

A alegria destas crianças é demonstrada na imagem a seguir.

**Figura 40 – Alegria ao realizar a atividade com o AMO**



Fonte: acervo da autora

A imagem abaixo reflete como as crianças realizaram a atividade de escrita com o AMO.

**Figura 41 – Crianças durante a oficina de escrita**



Fonte: Acervo da autora

Observa-se todas muito concentradas e envolvidas com a atividade e, ainda, interagindo com o colega ao lado.

Dessa forma, cada oficina oportunizou às estas crianças um momento precioso de pensar em como escrever, refletir sobre quais e quantas letras usar, o movimento de retirar e guardar as peças do AMO, de interagir com o colega, de ajudar e aprender um com o outro. Assim, o conhecimento de ambas era compartilhado e construído.

Estas oficinas demonstraram que o ambiente da Educação Infantil e as atividades pedagógicas ali desenvolvidas podem ser tão enriquecedoras quanto em qualquer outra etapa da educação básica ao serem bem planejadas, sistematizadas teoricamente através da intervenção do professor e concretizadas mediante o uso de recursos materiais manipulativos e interessantes que as façam colocar em jogo todos os seus saberes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Estamos em tempos de recomeçar. E este recomeço está na proposta de que consideremos nossas reflexões sobre a remoção de barreiras para a aprendizagem e para participação como, possivelmente, a melhor opção para colocarmos os pingos nos "is" das teorias e práticas de educação inclusiva. (CARVALHO, 2009, p. 165)*

Esta pesquisa propôs como objetivo geral produzir um material pedagógico, propor o seu uso em sala regular e avaliar os resultados práticos obtidos.

Dentre os objetivos específicos traçados para viabilizar a efetivação deste estavam: produzir um material pedagógico manipulativo embasado na perspectiva do TEACCH e do modelo montessoriano; aplicar um questionário de caracterização dos professores e levantamento de suas concepções acerca do TEA; propor o uso do AMO em oficinas de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita; levantar possíveis intervenções à luz da teoria construtivista, visando a concretização de práticas inclusivas com intervenções pontuais e, realizar levantamento dos resultados práticos obtidos, em forma de aprendizagens significativas, avaliando os benefícios da utilização do material pedagógico produzido.

Teve como ponto de partida os conhecimentos acerca das necessidades das crianças com TEA no processo de escolarização na última etapa da Educação Infantil, a fim de promover habilidades e competências que serão aprofundadas no Ensino Fundamental, na perspectiva do letramento e da Educação Inclusiva.

O primeiro objetivo específico, produzir um material pedagógico manipulativo embasado na perspectiva do TEACCH e do modelo montessoriano, constituiu-se como o pressuposto desta pesquisa.

Com o AMO pronto foi-se em busca de conhecer o que os professores da Etapa II da Educação Infantil conheciam e concebiam sobre a escolarização da criança com TEA. Para isso, utilizamo-nos do segundo objetivo específico, aplicar um questionário de caracterização dos professores e levantamento de suas concepções acerca do TEA.

Verificamos que suas respostas refletem: insegurança de uma e preparação das outras ao se trabalhar com a criança com TEA; o reconhecimento da necessidade de teoria e prática caminharem concomitantemente em prol de uma melhoria no trabalho docente; de um maior aprofundamento quanto às concepções envolvidas em torno do assunto sobre as adaptações/adequações às crianças PAEE, tanto naquelas

postas pelas legislações ou documentos legais que abordam a modalidade da Educação Especial quanto das literaturas atuais e, que concebem que a utilização de materiais concretos pode favorecer a aprendizagem da criança com TEA sendo propulsores da construção do conhecimento pela criança.

Os demais objetivos específicos estiveram interligados no decorrer das etapas da pesquisa, a saber: propor o uso do AMO em oficinas de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita; levantar possíveis intervenções à luz da teoria construtivista, visando a concretização de práticas inclusivas com intervenções pontuais e, realizar levantamento dos resultados práticos obtidos, em forma de aprendizagens significativas, avaliando os benefícios da utilização do material pedagógico produzido.

Partindo da seguinte problemática: Como o professor da sala regular pode preparar a criança com TEA para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, atribuindo a esta um caráter de continuidade? Procuramos aliar teoria e prática com o desenvolvimento desta pesquisa participante.

Diante da crescente demanda de crianças diagnosticadas com TEA objetivou-se conhecer melhor o transtorno, as intervenções educativas com potenciais para maximizar as habilidades e competências dessas crianças, preparando-as para vivenciar a fase de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, respeitando suas peculiaridades e necessidades educativas.

A construção da linguagem escrita foi escolhida como objeto de conhecimento a ser aqui abordado, pois se mostra presente no meio em que a criança está inserida mesmo antes dela ingressar na escola e no estudo formal, além de ser motivo de desafios ímpares para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A inclusão escolar, as especificidades do TEA, sua variabilidade e idiosincrasias, que torna cada indivíduo único em suas condições e características, promoveram inquietações, questionamentos e movimentos de busca por um caminho possível de se trilhar em prol da melhoria da qualidade de educação ofertada para estas crianças desde a primeira etapa da educação básica, apontando para um estreitamento de vínculo com o Ensino Fundamental, a fim de que sua transição não seja fragmentada, outrossim, complementar e contínua.

Com a efetivação de algumas estratégias o vínculo entre escola, família e criança com TEA pode ser estabelecido e concretizado de modo a favorecer a

permanência desta criança na sala de aula regular e sua adaptação ao novo cenário educacional.

Algumas medidas podem favorecer a transição da criança com TEA da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, as quais foram elaboradas pela pesquisadora diante da prática docente vivenciada com essas crianças.

Estas medidas encontram-se assinaladas a seguir:

- 1- Troca de experiências entre os professores da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental mediante elaboração e leitura de relatórios sobre a trajetória escolar da criança com TEA durante o período que frequentou a Educação Infantil e, quando possível, reunião entre os professores atuais e os anteriores a fim de compartilharem informações importantes sobre manejo comportamental, habilidades, competências e dificuldades da criança com TEA no contexto escolar.
- 2- Elaboração de relatórios pedagógicos em conjunto pelas professoras de sala regular e de sala de recursos da Educação Infantil.
- 3- Leitura desses relatórios pela equipe gestora da unidade escolar do Ensino Fundamental e pelas professoras do primeiro ano.
- 4- Reunião com os familiares das crianças com TEA ingressantes no Ensino Fundamental.
- 5- Estreitamento dos vínculos entre familiares e professores da criança com TEA mediante uso de recursos diversos, tais como, agenda, telefone, mensagens e reuniões presenciais.
- 6- Trabalho de acolhimento aos familiares e crianças com TEA pela equipe gestora da nova unidade escolar.
- 7- Formação contínua de todos os professores em momentos de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) sobre temas acerca do TEA.
- 8- Utilização de recursos já trabalhados com a criança com TEA na Educação Infantil.
- 9- Organização do espaço e da rotina escolar, objetivando garantir previsibilidade à criança com TEA.
- 10- Acolhimento por parte da equipe gestora das inquietações das professoras sobre o trabalho com a criança com TEA e suporte material, psicológico e pedagógico para que estas possam adquirir segurança ao lidar com esta criança e suas peculiaridades.

11- Trabalho conjunto com a professora especializada que atua na sala de recursos da unidade escolar do Ensino Fundamental.

12- Provisão de um cuidador para acompanhamento da criança com TEA, quando necessário.

Com a concretização dessas medidas supracitadas a criança com TEA terá maiores oportunidades para se adaptar ao espaço, ao tempo didático, ao currículo e às novidades impostas pelo ingresso no Ensino Fundamental e, também, a própria equipe gestora e professores se beneficiarão delas, fortalecendo sua confiança ao lidar com esta nova criança que recebe, passando a conhecê-la melhor, pois é inegável que o desconhecido gera insegurança e receios que podem paralisar e causar sequelas profundas.

Os familiares, outra vertente desse processo, não podem ser esquecidos e renegados em suas angústias, tampouco considerados inconvenientes e inoportunos por lutarem pelos direitos de seus filhos com TEA. O acolhimento e a empatia encontram-se como palavras de ordem para criar o vínculo necessário entre escola e família, objetivando o bem-estar, o desenvolvimento integral e a aprendizagem da criança com TEA.

As oficinas desenvolvidas com as turmas de etapa II da Educação Infantil sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita com o uso do AMO demonstraram que este produto se apresenta como um excelente recurso pedagógico tanto para a criança com ou sem TEA, a fim de que possam colocar em jogo seus saberes, construindo seus conhecimentos na interação com o meio, com os pares e com os adultos que a cercam.

Como vimos, algumas crianças com TEA apresentam grandes dificuldades na coordenação motora fina, na preensão de materiais como o lápis e no registro gráfico escrito.

Com o AMO puderam compor suas listas de palavras de acordo com suas ideias sobre a linguagem escrita e conseguiram demonstrar para as professoras o que já sabiam sobre ela, proporcionando indicativos de seus conhecimentos prévios e por quais caminhos o professor pode seguir, mediante um melhor planejamento de atividades e intervenções na busca da consolidação de novos saberes.

Quando a ADI escreve em seu questionário que o AMO não despertou o interesse infantil, ressalta-se aqui que isto se deve não ao material em si, outrossim, às peculiaridades do transtorno e dos sintomas manifestados em cada indivíduo, pois,



neste caso, a criança com TEA apresentava certa apatia, era muito calma e introvertida, pouco falava, embora já reconhecesse e nomeasse as letras do alfabeto. Ela tinha dificuldade em demonstrar seus saberes até oralmente, dependendo do adulto com a qual tinha contato.

O AMO constitui-se como um ótimo recurso para aplicação de adaptações/adequações curriculares no tocante a linguagem escrita, ao processo de letramento, de alfabetização e de inclusão escolar.

Entretanto, aponta-se como limitação do presente estudo o número reduzido da amostra. Discute-se neste trabalho a aplicabilidade do uso do AMO em turmas da Educação Infantil, mas não a sua eficácia de procedimento ao longo de um ano letivo.

A inexperiência dos professores em desenvolver atividades de escrita nas turmas de Etapa II de Educação Infantil com uso de letras móveis, precisando que esta aplicação fosse realizada em conjunto com a própria pesquisadora, evidencia a importância e urgência na capacitação dos professores desta etapa da educação básica, a qual requer mais intencionalidade educativa por parte de seus profissionais e de políticas públicas que direcionem claramente os percursos a serem explorados, garantindo um currículo, tempos e espaços mais enriquecedores para criança pequena e em idade pré-escolar.

As concepções, as metodologias, a didática e os aspectos interpessoais de cada professor interferiram na condução das atividades durante as oficinas, entretanto são inevitáveis em se tratando de pesquisas com a abordagem qualitativa, o que corrobora para o entendimento de que a diversidade está presente tanto nas crianças quanto nos docentes de cada unidade escolar.

Os resultados individuais e coletivos desta pesquisa apresentam-se satisfatoriamente, pois as crianças foram beneficiadas com atividades significativas e prazerosas em torno da linguagem escrita, puderam aprender brincando com o uso do AMO; as professoras e ADIs participantes puderam repensar e reformular suas práticas pedagógicas; a unidade escolar ganhou quinze unidades do material para utilizar em anos vindouros e a pesquisadora pode contribuir para transformação do local em que trabalha.

O resultado mais proeminente é de que o AMO poderá se tornar um material acessível a qualquer público, independentemente de ter ou não TEA, de se estar ou não em um ambiente escolar, de ser ou não um profissional da educação, pois a sua utilização e o enriquecimento das intervenções e de conhecimento que o seu uso

proporcionará dependerá daqueles que com ele tiverem contato, ampliando suas possibilidades de acordo com outras teorias, outras metodologias e outras abordagens.

## REFERÊNCIAS

AIELLO, A.L.R. Identificação precoce de sinais de autismo. In: GUILHARDI, H.J. et al. **Sobre comportamento e cognição: contribuições para construção da Teoria do Comportamento**. Santo André: ESETec Editores Associados, p. 13-29, 2002.

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BORGES, G. S. B. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Goiás, 2016. Disponível em: [https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Gabriela.pdf](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Gabriela.pdf). Acesso em: 16 jun. 2019.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Participante**. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category\\_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 mar 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

COSTA, A. J.; ANTUNES, A. M. **Transtorno do Espectro Autista: na prática clínica**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. de C. B. **Vejo e aprendo: fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo**. 1. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÁNDARA ROSSI, C. C. Implementing TEACCH educational intervention principles and communication strategies for persons with autismo. **Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia**, Charlotte, vol. 27, n. 4, p. 173-186, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/282380871/309v27n04a13153306pdf001-pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do currículo funcional natural**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3136>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GROSSI, E. P. **Didática do nível pré-silábico**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1990.

GROSSI, E. P. **Didática do nível silábico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 2, 1990.

GROSSI, E. P. **Didática do nível alfabético**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em: 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidade.ibge.gov.br/brasil/sp/pirajui/panorama>. Acesso em: 12 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf). Acesso em: 13 jun. 2019

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 13 jun. 2019.

LEON, V. C. de; OSÓRIO, L. O método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

LILLARD, P. P. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Barueri: Manole, 2017.

MACHADO, M. L. de A. Educação Infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: A descoberta da criança. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1965.

OLIVEIRA, C. R. de. **Capacitação do profissional da educação infantil**: identificação precoce de sinais do transtorno do espectro autista. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=1021#>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; LANSING, M. **Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children**. Teaching Strategies for Parents and Professionals. V.II, Austin, Texas: Pro Ed., 1980.

SCHOPLER, E. Implementation of TEACCH philosophy. In: D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.) **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. 2ª ed. (pp.767-795). New York: John Wiley & Sons, 1997.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.

SERRA, D. **Alfabetização de alunos com TEA**. Rio de Janeiro: E-NUPPES, v. 1., 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VELLOSO, R. de L. Avaliação de linguagem nos Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A

### CARTA DE ANUÊNCIA OU AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

██████, de ████████ de 2018.

Ilmo (a) Sr. (a) Diretor (a)

Eu, Maria Aparecida Ferreira de Paiva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru venho desenvolvendo minha dissertação de mestrado, intitulada **“Escolarização da criança com TEA: transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental”**, sob orientação da Profa. Dra. Andréa Rizzo dos Santos.

Uma das etapas nesta pesquisa é fazer um levantamento de crianças com TEA que frequentem a CEMEI ██████████ e que estejam inseridas nas salas de aula regulares, sendo o objetivo da pesquisa: “Identificar as necessidades das crianças com TEA no processo de transição, da última etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, produzir um material pedagógico embasado na perspectiva do modelo TEACCH, propor o seu uso em sala regular a partir do desenvolvimento de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e avaliar os resultados práticos obtidos”.

Nesse sentido, solicitamos vossa autorização para aplicar questionários aos ADIs – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - e às professoras de sua escola que estejam com turmas de Etapa II durante este ano letivo, que possuam crianças com TEA inseridas na sala de aula, como também, filmar e fotografar as atividades aplicadas às crianças durante as aulas no período de setembro a novembro de 2018. Tais informações se fazem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Será garantido à Escola e a todos os participantes, sigilo total, resguardando seus nomes, imagens ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada, aguardando um retorno sobre a viabilidade dessa solicitação.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Andréa Rizzo dos Santos

RG: 19.448.041-0

---

Maria Aparecida Ferreira de Paiva

RG: 33.474.393-X

### CARTA DE ANUÊNCIA OU AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, \_\_\_\_\_, diretora de creche escola municipal de Educação Infantil de ████████ SP, RG \_\_\_\_\_, residente e domiciliada à Av./Rua \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, na cidade de ████████ UF/SP CEP \_\_\_\_\_, e-mail \_\_\_\_\_, telefone (14) \_\_\_\_\_, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa **“Escolarização da criança com TEA: transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental”**, de responsabilidade da Profª Drª Andréa Rizzo dos Santos e da discente Maria Aparecida Ferreira de Paiva, **manifestando o meu consentimento** para a realização dessa pesquisa, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação – ████████-SP, com a publicação do material coletado e produzido por meio desta, na forma de Dissertação de Mestrado Profissional.

██████, de ████████ de 2018.

---

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>Pesquisa: Escolarização da criança com TEA: transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental</b>	
<p>Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação ao responder os questionamentos propostos relativos à escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.</p> <p>Sua participação consiste em responder dois questionários e em se deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula utilizando o material pedagógico – alfabeto móvel organizado. As fotos e vídeos serão modificadas de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantindo o anonimato.</p>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	Endereço Eletrônico: andreagiar@marilia.unesp.br
Aluna responsável: Maria Aparecida Ferreira de Paiva	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99774-8573	E-mail: mariaferreira.paiva14@gmail.com
<p>Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a></p> <p>Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01</p> <p>Bairro: Centro</p> <p>Cep: 17.033-360</p>	
<p><b>Justificativa:</b> A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental ainda é um desafio para os educadores, crianças e familiares, pois há uma ruptura brusca de conceitos, de ambiente estruturado de acordo com as legislações e currículos, de didática, metodologias e modalidades organizativas do tempo e das atividades. A criança com Transtorno do Espectro Autista incluída em turmas regulares de ensino precisa ser preparada para vivenciar este momento de transição, de modo a lhe favorecer de acordo com suas especificidades e levando em consideração todos os aspectos que fazem cada um ser único dentro de seu espectro. Buscar-se-á identificar as necessidades das crianças com TEA no processo de transição, da última etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, produzir um material pedagógico embasado na perspectiva do modelo TEACCH, propor o seu uso em sala regular a partir do desenvolvimento de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e avaliar os resultados práticos obtidos.</p> <p><b>Benefícios:</b> Os resultados obtidos nesse estudo contribuirão para o processo de escolarização de crianças com TEA, levantando possíveis intervenções à luz da psicologia histórico-cultural visando à concretização de práticas inclusivas com mediações significativas.</p> <p><b>Riscos:</b> A pesquisa não oferece riscos significativos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Sempre haverá a possibilidade de</p>	



abertura dos pesquisadores ao acolhimento dos participantes que manifestarem desconfortos não previstos no estudo e ao cuidado daqueles que eventualmente os manifestem.

**Observações:** Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

**Objetivo:** O objetivo geral deste trabalho é identificar as necessidades das crianças com TEA no processo de transição, da última etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, produzir um material pedagógico embasado na perspectiva do modelo TEACCH, propor o seu uso em sala regular a partir do desenvolvimento de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e avaliar os resultados práticos obtidos

**Metodologia:** Será realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. Pelo fato do pesquisador atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. O levantamento bibliográfico em curso continuará concomitante à investigação de campo, nas etapas de coleta e análise e divulgação dos dados. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados materiais para registro em diário de campo, registro de atividades através de filmagens e fotografias e aplicação de questionários com os professores e auxiliares do desenvolvimento infantil - ADIs. Para avaliar a viabilidade do material pedagógico produzido, isto é, alfabeto móvel organizado serão elaborados indicadores de observações nas atividades práticas em sala de aula. Para tanto, esta pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

**Outras informações:** As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012, com pesquisas envolvendo seres humanos. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, entretanto esperamos trazer benefícios para o processo de escolarização das crianças com Transtorno do Espectro Autista, especificamente, preparando-as para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental por meio de um material pedagógico que torne as atividades de alfabetização na perspectiva do letramento e da Educação Inclusiva mais significativas.

## IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

RG.:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que minha participação consiste em responder dois questionários e em me deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula utilizando o material pedagógico – alfabeto móvel organizado e, que as fotos e vídeos serão modificados de maneira que minha imagem não possa ser identificada, garantido o anonimato.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Não haverá custo ou pagamento de qualquer ordem.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

██████, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ADIS

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>Pesquisa: Escolarização da criança com TEA: transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental</b>	
<p>Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação ao responder os questionamentos propostos relativos a escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.</p> <p>Sua participação consiste em responder um questionário e em se deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula utilizando o material pedagógico – alfabeto móvel organizado. As fotos e vídeos serão modificadas de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantindo o anonimato.</p>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	Endereço Eletrônico: andreagir@marilia.unesp.br
Aluna responsável: Maria Aparecida Ferreira de Paiva	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99774-8573	E-mail: mariaferreira.paiva14@gmail.com
<p>Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a></p> <p>Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01</p> <p>Bairro: Centro</p> <p>Cep: 17.033-360</p>	
<p><b>Justificativa:</b> A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental ainda é um desafio para os educadores, crianças e familiares, pois há uma ruptura brusca de conceitos, de ambiente estruturado de acordo com as legislações e currículos, de didática, metodologias e modalidades organizativas do tempo e das atividades. A criança com Transtorno do Espectro Autista incluída em turmas regulares de ensino precisa ser preparada para vivenciar este momento de transição, de modo a lhe favorecer de acordo com suas especificidades e levando em consideração todos os aspectos que fazem cada um ser único dentro de seu espectro. Buscar-se-á identificar as necessidades das crianças com TEA no processo de transição, da última etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, produzir um material pedagógico embasado na perspectiva do modelo TEACCH, propor o seu uso em sala regular a partir do desenvolvimento de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e avaliar os resultados práticos obtidos.</p> <p><b>Benefícios:</b> Os resultados obtidos nesse estudo contribuirão para o processo de escolarização de crianças com TEA, levantando possíveis intervenções à luz da psicologia histórico-cultural visando à concretização de práticas inclusivas com mediações significativas.</p> <p><b>Riscos:</b> A pesquisa não oferece riscos significativos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Sempre haverá a possibilidade de</p>	

abertura dos pesquisadores ao acolhimento dos participantes que manifestarem desconfortos não previstos no estudo e ao cuidado daqueles que eventualmente os manifestem.

**Observações:** Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

**Objetivo:** O objetivo geral deste trabalho é identificar as necessidades das crianças com TEA no processo de transição, da última etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, produzir um material pedagógico embasado na perspectiva do modelo TEACCH, propor o seu uso em sala regular a partir do desenvolvimento de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e avaliar os resultados práticos obtidos.

**Metodologia:** Será realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. Pelo fato do pesquisador atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. O levantamento bibliográfico em curso continuará concomitante à investigação de campo, nas etapas de coleta e análise e divulgação dos dados. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados materiais para registro em diário de campo, registro de atividades através de filmagens e fotografias e aplicação de questionários com os professores e auxiliares do desenvolvimento infantil - ADIs. Para avaliar a viabilidade do material pedagógico produzido, isto é, alfabeto móvel organizado serão elaborados indicadores de observações nas atividades práticas em sala de aula. Para tanto, esta pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

**Outras informações:** As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012, com pesquisas envolvendo seres humanos. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, entretanto esperamos trazer benefícios para o processo de escolarização das crianças com Transtorno do Espectro Autista, especificamente, preparando-as para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental por meio de um material pedagógico que torne as atividades de alfabetização na perspectiva do letramento e da Educação Inclusiva mais significativas.

**IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO**

Nome do participante:

RG.:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que minha participação consiste em responder um questionário e em me deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula utilizando o material pedagógico – alfabeto móvel organizado e, que as fotos e vídeos serão modificados de maneira que minha imagem não possa ser identificada, garantido o anonimato.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Não haverá custo ou pagamento de qualquer ordem.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

██████, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO (A)

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
Pesquisa: <b>Escolarização da criança com TEA: transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental</b>	
<p>Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação ao responder os questionamentos propostos relativos à escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.</p> <p>A participação de seu filho (a) consiste em se deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula utilizando o material pedagógico – alfabeto móvel organizado. As fotos e vídeos serão modificadas de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantindo o anonimato.</p>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	Endereço Eletrônico: andrea.rizzo@unesp.br
Aluna responsável: Maria Aparecida Ferreira de Paiva	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99774-8573	E-mail: mariaferreira.paiva14@gmail.com
<p>Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a></p> <p>Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01</p> <p>Bairro: Centro</p> <p>Cep: 17.033-360</p>	
<p><b>Justificativa:</b> A transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental ainda é um desafio para os educadores, crianças e familiares, pois há uma ruptura brusca de conceitos, de ambiente estruturado de acordo com as legislações e currículos, de didática, metodologias e modalidades organizativas do tempo e das atividades. A criança com Transtorno do Espectro Autista incluída em turmas regulares de ensino precisa ser preparada para vivenciar este momento de transição, de modo a lhe favorecer de acordo com suas especificidades e levando em consideração todos os aspectos que fazem cada um ser único dentro de seu espectro. Buscar-se-á identificar as necessidades das crianças com TEA no processo de transição, da última etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, produzir um material pedagógico embasado na perspectiva do modelo TEACCH, propor o seu uso em sala regular a partir do desenvolvimento de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e avaliar os resultados práticos obtidos.</p> <p><b>Benefícios:</b> Os resultados obtidos nesse estudo contribuirão para o processo de escolarização de crianças com TEA, levantando possíveis intervenções à luz da psicologia histórico-cultural visando à concretização de práticas inclusivas com mediações significativas.</p> <p><b>Riscos:</b> A pesquisa não oferece riscos significativos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua</p>	

participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Sempre haverá a possibilidade de abertura dos pesquisadores ao acolhimento dos participantes que manifestarem desconfortos não previstos no estudo e ao cuidado daqueles que eventualmente os manifestem.

**Observações:** Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

**Objetivo:** O objetivo geral deste trabalho é identificar as necessidades das crianças com TEA no processo de transição, da última etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, produzir um material pedagógico embasado na perspectiva do modelo TEACCH, propor o seu uso em sala regular a partir do desenvolvimento de atividades sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e avaliar os resultados práticos obtidos.

**Metodologia:** Será realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. Pelo fato do pesquisador atuar na unidade escolar investigada, tratar-se-á de uma pesquisa-ação. O levantamento bibliográfico em curso continuará concomitante à investigação de campo, nas etapas de coleta e análise e divulgação dos dados. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados materiais para registro em diário de campo, registro de atividades através de filmagens e fotografias e aplicação de questionários com os professores e auxiliares do desenvolvimento infantil - ADIs. Para avaliar a viabilidade do material pedagógico produzido, isto é, alfabeto móvel organizado serão elaborados indicadores de observações nas atividades práticas em sala de aula. Para tanto, esta pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

**Outras informações:** As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012, com pesquisas envolvendo seres humanos. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, entretanto esperamos trazer benefícios para o processo de escolarização das crianças com Transtorno do Espectro Autista, especificamente, preparando-as para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental por meio de um material pedagógico que torne as atividades de alfabetização na perspectiva do letramento e da Educação Inclusiva mais significativas.

## IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do aluno participante:

Nome do Responsável: \_\_\_\_\_

RG.: \_\_\_\_\_

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a participação do(a) meu filho(a) consiste em se deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula utilizando o material pedagógico – alfabeto móvel organizado e, que as fotos e vídeos serão modificadas de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantindo o anonimato.

Estou ciente de que a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_/\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura



## APÊNDICE E

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>Pesquisa: Escolarização da criança com TEA: transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental</b>	
<p>Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação ao responder os questionamentos propostos relativos à escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista para vivenciar a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.</p> <p>Sua participação consiste em se deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula utilizando o material pedagógico – alfabeto móvel organizado. As fotos e vídeos serão modificados de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantido o anonimato.</p> <p><b>Obs:</b> Ênfase que este termo de assentimento livre e esclarecido será explicado aos alunos em linguagem apropriada, para que olhando para a imagem do alfabeto móvel, a criança possa identificar se deseja ou não participar.</p>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Andréa Rizzo dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/ Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31036077	Endereço Eletrônico: andrea.rizzo@unesp.br
Aluna responsável: Maria Aparecida Ferreira de Paiva	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99774-8573	E-mail: mariaferreira.paiva14@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a> Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	

## IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Responsável:

RG:

**Estudo as atividades realizadas na sala de aula de turmas de Etapa II da Educação Infantil com uso de um material pedagógico – alfabeto móvel organizado - para crianças da sua idade. Você pode me ajudar a descobrir quais são as suas necessidades para aprender? Para isso preciso olhar você realizando atividades aqui na escola, fotografá-lo (a) e filmá-lo (a). Você gostaria de participar da atividade usando o alfabeto móvel organizado que te mostrarei na foto?**

**Alfabeto móvel organizado: SIM ( ) NÃO ( )**



Fonte da imagem: Propriedade do pesquisador. Material pedagógico criado embasado na perspectiva TEACCH de modelo de ensino estruturado para crianças com Transtorno do Espectro Autista.

\_\_\_\_\_, \_\_/\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE F****QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO COM AS PROFESSORAS**

Data:\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

1. Nome:\_\_\_\_\_

2. Nível de escolaridade / Formação:

 Magistério Licenciatura Plena em Pedagogia Normal Superior3. Ano de conclusão: 4. Tempo de profissão: 

5. Natureza do vínculo empregatício:

 Efetivo Temporário**I - Sobre a escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e sua preparação para a transição ao Ensino Fundamental, responda:**1- Você possui crianças com TEA em sua sala de aula?  Sim  Não

2- Você se sente preparado (a) para trabalhar com as crianças com TEA?

 Sim  Não. Se não, por quê?

---



---



---

3- Você faz adequações de atividades para essas crianças?

 Sim  Não Se sim, quais?

---



---



---

4- Você utiliza recursos ou materiais pedagógicos concretos durante suas aulas?

 Sim. Quais

---



---



---

( ) Não. Por quê?

---

---

---

5- Você acredita que os materiais concretos podem favorecer a aprendizagem da criança com TEA? ( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE G****QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO COM AS PROFESSORAS**

Data:\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

1. Nome:\_\_\_\_\_

**I - Sobre a escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e sua preparação para a transição ao Ensino Fundamental através da utilização do material pedagógico – Alfabeto Móvel Organizado - responda:**

1- Você gostou de utilizar, durante as aulas, o material pedagógico - Alfabeto Móvel Organizado?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---



---



---

2- Você achou que ele despertou o interesse das crianças com TEA para realizarem as atividades propostas?

( ) Sim ( ) Não Explique como observou isto.

---



---



---

3- Você teve dificuldade em planejar aulas utilizando este material?

( ) Sim ( ) Não Se sim, quais dificuldades?

---



---



---

4- Você percebeu avanços na aprendizagem das crianças, com ou sem TEA, com o uso do alfabeto?

( ) Sim ( ) Não Se sim, quais avanços?

---



---



---

5 - Você percebeu avanços na aprendizagem das crianças, com ou sem TEA, sobre o sistema alfabético de escrita? ( ) Sim ( ) Não Se sim, quais avanços?

---

---

---

6- Você achou que a interação entre as crianças, com ou sem TEA, foi promovida com a utilização do material?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

---

---

7- Você achou que houve mudança na sua forma de ensinar as crianças, com ou sem TEA?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

---

---

8- Você percebeu que o tempo didático foi melhor aproveitado com o uso do alfabeto móvel organizado?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

---

---

9- Você considera que com as atividades propostas com a utilização deste material as crianças, com TEA, estarão mais preparadas para vivenciarem a transição para o Ensino Fundamental?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

---

---

10- Você continuaria utilizando-o com suas turmas?

Sim  Não Por quê?

---

---

---

---

---

11- Você recomendaria seu uso aos colegas de profissão?

Sim  Não Por quê?

---

---

---

---

12- Como você avalia este material pedagógico – Alfabeto Móvel Organizado?

Excelente

Bom

Ruim

Péssimo

13- Teria alguma sugestão a fazer sobre o material?

Sim  Não Se sim, qual ou quais?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE H****ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – ADIs**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Nível de escolaridade / Formação: 3. Ano de conclusão: 4. Tempo de atuação no cargo: **I - Sobre a escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e sua preparação para a transição ao Ensino Fundamental através da utilização do material pedagógico – Alfabeto Móvel Organizado - responda:**

1- Você trabalha com crianças com TEA na sala de aula? ( ) Sim ( ) Não

2- Você se sente preparado (a) para trabalhar com as crianças com TEA? ( ) Sim ( ) Não  
Se não, por quê?

---

---

3- Você auxilia essas crianças durante a realização das atividades pedagógicas propostas pela professora? ( ) Sim ( ) Não Se sim, de que forma?

---

---

4- Você gostou de utilizar, durante as aulas, o material pedagógico - Alfabeto Móvel Organizado?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

5- Você achou que este material despertou o interesse das crianças com TEA para realizarem as atividades propostas?

( ) Sim ( ) Não Explique como observou isto.

---

---

---



6- Você percebeu avanços na aprendizagem das crianças com ou sem TEA, com o uso do alfabeto?

( ) Sim ( ) Não Se sim, quais avanços?

---

---

7- Você achou que a interação entre as crianças com ou sem TEA, foi promovida com a utilização do material?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

8- Você percebeu se o tempo didático foi melhor aproveitado com o uso do alfabeto móvel organizado?

( ) Sim ( ) Não

9- Você considera que com as atividades propostas com a utilização deste material, as crianças com TEA estarão mais preparadas para vivenciarem a transição para o Ensino Fundamental?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

10- Você recomendaria o uso desse material aos professores?

( ) Sim ( ) Não Por quê?

---

---

11- Como você avalia este material pedagógico – Alfabeto Móvel Organizado?

( ) Excelente

( ) Bom

( ) Ruim

( ) Péssimo

12- Teria alguma sugestão a fazer sobre o material?

( ) Sim ( ) Não Se sim, qual ou quais?

---

---

---