



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ – CCIM
UNIDADE PROFESSOR JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE PEDAGOGIA

GUSTAVO SOARES DOS SANTOS

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DA
APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA POR CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA**

IMPERATRIZ-MA
2025

GUSTAVO SOARES DOS SANTOS

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DA
APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA POR CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Bianca Freitas
de Souza Monteiro

IMPERATRIZ-MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Gustavo Soares dos.

PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA POR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA / Gustavo Soares dos Santos. - 2025.

104 p.

Orientador(a): Karla Bianca Freitas de Sousa Monteiro.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão - Ufma/ccim, 2025.

1. Alfabetização. 2. Tea. 3. Sentimentos. 4. Desafios. 5. Professoras Alfabetizadoras. I. Monteiro, Karla Bianca Freitas de Sousa. II. Título.

GUSTAVO SOARES DOS SANTOS

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DA
APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA POR CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Bianca Freitas
de Souza Monteiro

Aprovado em: 08/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Ms. Simone Regina Omizollo (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dedico este trabalho à minha amada avó, Creusa Torres Coêlho Soares (*in memoriam*) por todo amor, carinho e instrução no caminho bom. À madrinha, Eva Nascimento, por me educar e ensinar as “letras” durante a infância. Às minhas professoras alfabetizadoras. À Yuana Rocha de Camargo Bezerra, aluna que me oportunizou saberes com a prática pedagógica, o que me possibilitou, no âmbito de minha formação inicial, tornar-me um professor-pesquisador. À todas as crianças com TEA que me acolheram e, por meio da afetividade, pudemos aprender juntos.

AGRADECIMENTOS

AGRADECER¹

Agradar e ser
Agradecer

A partir da linguística são verbos que carecem de complementos...

Agradecer *algo*
Agradecer a *alguém*
Agradecer por *alguma razão*.

Assim somos nós, sujeitos que não nos constituímos
sós.

À medida que, para nascer, é preciso de uma mãe.
Para ser neto, é preciso de uma avó.
Para ser família, é preciso as tias, os primos e os irmãos
de alma (amigos),
Para vivermos bem, é preciso amigos.

Agradecer é, antes de tudo, um ato de coragem, o
reconhecimento do “estar com o outro”,
O mais alto e vivido sentido de ser humanidade:
A-“FÊ”-TI-VI-DA-DE

À medida que somos gente, temos fê. Temos o outro, e
os nossos encantos.

Gratidão, gente querida!

Em uma tarde de março, deste ano, o mês que marca o nascimento de um ciclo (para mim) e o início da quaresma (que remete ao período reflexivo da ressurreição de Jesus), é que dou início a escrita deste elemento pré-textual, com as suas regras e formatos variados. Peço licença para sentir e/ou agradecer à maneira como em mim vejo o real sentido deste espaço.

Para tanto, retomo este verso livre, quem sabe uma poesia, para dar delineamento ao que me proponho a fazer, complementando: *agradeço porque sou, porque me tenho, e porque me encontro com os outros, nos entrelaces de um dia, do trabalho e pelas texturas da vida, neste plano existencial*.

Sempre fui uma pessoa grata, pelas faltas, perdas, por “tudo” e por “nada”. Já assisti diversas vezes o meu desligamento com este plano. Tendo em vista isso, inicio agradecendo à Luz Operária do Espírito Santo de Deus, a Virgem Maria e a Jesus Cristo, o nazareno, por me darem o fôlego da vida, em carne, por compreenderem meus prantos e me possibilitarem, pela sensibilidade, concluir e escrever este trabalho.

¹ Poesia autoral.

Não aprendi os meus passos, sem antes ser guiado, instruído...

Agradeço à minha querida Orientadora, Professora Doutora Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, primeira professora com quem tive aula presencial, após o retorno das aulas, devido à Pandemia da COVID-19, em 2022. Neste dia, em específico, recordo-me que ela elogiou os meus cabelos grandes e me mostrou um lindo sorriso, em seu rosto. Após isso, me deu um abraço apertado, que me acolhe até hoje. Agradeço a esta mulher que me inspira com a sua linda trajetória de vida, força, luta e por sua sensibilidade com as crianças. Não tenho palavras o suficiente para lhe agradecer, aqui neste local. Sem o seu apoio, orientação e a compreensão da minha escrita lenta, seria impossível concluir este trabalho. Sou grato por, juntos, poetizarmos saberes e entregarmos este estudo magnífico. Um dia, quando eu for gente grande (e tiver maturidade acadêmica), quero ser do jeitinho que você é, sem mudar cor, forma ou textura, sendo como a essência dos seus versos.

Agradeço à Banca Examinadora, composta por **mulheres grandiosas**: À Professora Mestranda Simone Regina Omizollo, que tive oportunidade de conhecer, um ano antes de concluir os componentes curriculares do Curso de Pedagogia e, por conseguinte, a graduação. Parecia que nos conhecíamos a anos, de outras vidas quem sabe. Sou grato por ter sido aluno da “temida” SIMONE, uma humana sensível, dedicada, amável e muito inspiradora, que tem uma história linda com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Agora entendi o porquê alguns alunos tinham medo, a sensibilidade e o afeto encarnado de gente de verdade assusta. Agradeço pelos abraços acolhedores, e pelos momentos de risadas que tornavam as aulas simples e elevavam o nosso espírito e alto astral. Cada aula era uma nova reflexão, acolhimento e palavras que não ficavam somente em aula, pois geravam inúmeras reflexões assim que eu chegava em casa. Gratidão por sua existência e por topar ler este trabalho extenso, que foi feito com amor.

E, à Professora Doutora Herli de Sousa Carvalho, esta mulher, que foi a primeira professora com quem tive aula no 1º período do Curso, ainda de forma remota, em 2021. Guardo com muito amor a lembrança de suas aulas sempre acompanhadas da escrita e reflexividade. Com ela, aprendi a me reconhecer enquanto uma pessoa negra, elevar a minha autoestima e ter esperanças de seguir o meu sonho: **ser professor**. Por meio do seu trabalho, fui inspirado a resgatar a minha espiritualidade, a ligação que tenho com os versos livres (poesia), como também o desabrochar para minha escrita poética e científica. Herli é uma humana de grandeza, que inspira, por ser quem és, por sua existência e espiritualidade afetiva

(acolhimento). Gratidão por sua existência, e por topar ler este trabalho extenso, que foi feito com amor

Às professoras e aos professores, a quem amo de coração, e que me acompanharam durante a graduação.

À Professora Aline Borges da Silva, por me acompanhar ao longo da conclusão do meu último estágio, Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A sua trajetória inspiradora junto à UFMA, casa ao qual pôde retornar como Professora e nos inspira a sonhar e, quiçá, retornarmos como docentes.

À Professora Betania Oliveira Barroso, minha querida coordenadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), com quem tenho dividido algumas tardes durante a semana. Agradeço por ter me aceito como bolsista, pelo seu carinho, simplicidade e afeto, e por me instigar a aprender ainda mais sobre Paulo Freire, o patrono da Educação, e a persistir na carreira acadêmica.

À Professora Dijan Leal de Sousa, com quem pude aprender sobre a Alfabetização e Letramento. A dinamicidade de suas aulas e a forma como conduziu a disciplina instigaram-me a refletir sobre as minhas relações com a alfabetização, retomando a minha história de vida e as experiências, que serviram como mola propulsora para o início do meu interesse nesse campo.

À Professora Eloiza Marinho dos Santos, querida e amada. Alguém a quem, em minha ingenuidade, atribuí o “dom de ensinar”, por suas aulas durante o período remoto e presencial. Agradeço a esta mulher inspiradora que, com a sua afetividade pôde ensinar o “tudo a todos”, acolhendo com afeto e amor.

Ao Professor Erivanio da Silva Carvalho, professor querido, divertido e muito animado. Pude ser contemplado com suas aulas, nas disciplinas, marcadas por risos, histórias e momentos de descontração.

À Professora Francisca Melo Agapito, Coordenadora do Curso de Pedagogia, uma humana doce, sensível e verdadeiramente inclusiva. Tive a oportunidade de ser seu aluno no componente curricular Libras. Sou grato pelo apoio e acolhimento nos momentos de incertezas e inseguranças que todo aluno tem. Recordo-me de um episódio, com “rios nos olhos”, quando pude ser acolhido por sua grandeza. Jamais me esquecerei de seu acolhimento quando não tinha computador e o laboratório de informática não pôde ser usado. Na ocasião, foi sensível e liberou um dos computadores da sala da coordenação para que eu pudesse fazer o trabalho.

Ao Professor, amado, querido e amigo, Jónata Ferreira de Moura, o homem que mais me fez chorar nos primeiros períodos do Curso, como também apreender. Um professor por excelência. Recordo-me do primeiro período do Curso de Pedagogia, em 2021, de forma remota, quando os meus textos voltavam “pintados” de vermelho, isso me fazia chorar até soluçar. Ao longo do curso, vim aprendendo que os sublinhados em vermelho, que também é a cor de sangue, não era o “fim do mundo”. Por meio destas linhas e traçados em vermelho, pude costurar a mão um caminho para aprender sobre a escrita acadêmica e avançar, à medida em que tive o privilégio de trabalhar com o professor, pesquisando e aprendendo sobre a Matemática. Declaro, com muito orgulho, que fui o seu primeiro Bolsista de Iniciação Científica (IC), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e, sim, tive inúmeros aprendizados que levo para toda a vida. Agradeço veementemente, por este período que pude aprender o que é a pesquisa, em sua forma mais metódica e/ou real. Gratidão por sua existência e sensibilidade ao ensinar e pedagogiar, pois os seus ensinamentos constituíram parte do que sou.

Ao Professor José Edilmar de Sousa, querido amigo e alguém que me instigou a ver o mundo pelo aspecto poético. Um ser humano Cearense, muito engraçado, que transforma a ciência em riso e o texto simples em uma poesia esplendorosa ao seu nível, e também ao de Ferreira Gullar. Seus conselhos e direcionamentos, na pesquisa científica, e escrita acadêmica me possibilitaram ir para além dos muros do meu bairro e da minha casa. Em uma das disciplinas, pude escrever o meu primeiro artigo científico, intitulado “Pedagogia do amor e TEA: O relato de experiência da práxis de um estagiário no contexto inclusivo”, que foi apresentado no IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU), em João Pessoa-PB, no ano de 2023. Foi a primeira vez que saí do estado natal, Maranhão, sozinho. Agradeço também pelas suas contribuições valiosas, que puderam me entrelaçar com a poética e os versos livres, quando, na disciplina de Leitura e Produção Textual, escrevi uma poesia e, assim, pude retomar o aprendizado inicial da escrita poética que tive com o Professor Carlos Brito.

À Professora Késsia Mileny de Paulo Moura, com que cursei as disciplinas de Educação e Tecnologias, Pesquisa Educacional e Seminário de Pesquisa. Com esta grandiosa mulher Paraibana, em terras maranhenses, pude aprender sobre a pesquisa científica, o Memorial de Formação e ter experiências significativas acerca da Educação Midiática. Sua doçura, afetividade e carinho, foram fonte de inspiração na busca dos meus ideais e projetos futuros. Carinhosamente, a vejo como uma fada madrinha dos contos de fadas, uma mulher poderosa que, com um simples gesto transforma um cascalho em um diamante lapidado, assim como ela ensina sobre a pesquisa científica. Tenho um imenso carinho por sua

indicação feita à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), onde sou Bolsista de Apoio Administrativo.

À Professora Maria Aparecida Corrêa Custódio, por nos inspirar sobre a pesquisa e carreira acadêmica. Em uma de suas aulas, pude conhecer o que era o Mestrado e saber que, ao final do curso, poderíamos continuar estudando aqui na UFMA. Recordo-me também do “Café Pedagógico” que tivemos no Mercado Bom Jesus e da visita guiada à praça da cultura, em uma das suas aulas na disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de História. Por meio de uma aula sua em História da Educação, pude conhecer a história de Johann Heinrich Pestalozzi, o educador que me inspirou a prosseguir no Curso de Pedagogia, e também a ter inspiração em sua Pedagogia do Amor.

À Professora Mariléia dos Santos Cruz da Silva, professora querida e amada, que tenho grande admiração pela sua trajetória de vida. Em suas aulas pude aprender sobre a História do Maranhão no período seicentista, e viajar no campo da História, área que tenho muito apreço.

Ao Professor Nertan Dias Silva Maia, pela sua temperança e por ter a oportunidade de presenciar algumas de suas aulas. A maneira como ele expressa a sua arte e sua Pedagogia, me levam a divagar sobre os ateliês, a pintura, a história da arte e o contato com a música, em um sentido de encantamento.

À Professora Patrícia Alves Silva, a quem tenho um carinho muito especial. Com ela, tive a oportunidade de cursar Educação Especial e pude desenvolver ainda mais o interesse pela Educação Inclusiva. Agradeço por sua doçura e afeto nas disciplinas, que me inspiram muito como Pedagogo.

À Professora Rita Maria Gonçalves de Oliveira, pelas suas contribuições em minha formação inicial. Através da correção que fez em meu relatório do Estágio em Gestão e Organização de Sistemas e Unidades Escolares, pude (re)aprender a escrever. Por meio de suas aulas nas disciplinas, pude aprender os conceitos pedagógicos que conheço até hoje. Se sou capaz, hoje, de ensaiar um texto acadêmico, com certa consistência teórica, foi graças à sua grandiosa contribuição em meu relatório e em minha jornada acadêmica.

À Maria Tereza Bom Fim Pereira, amada Teka, que me inspirou em ser alguém mais espontâneo, lúdico, divertido. Com as suas aulas, pude imergir acerca da Literatura Infanto-Juvenil e sua importância. Jamais me esquecerei de sua doçura e das enormes risadas que compartilhamos juntos em suas disciplinas. Cursar a disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Arte e Educação com a professora me oportunizou perceber a riqueza da leitura, da poesia e das artes em suas variadas dimensões.

Ao Professor Vicente Marques de Castro Neto, querido professor. Um ser humano alegre, divertido e paciente, que ao longo de suas aulas pôde nos ensinar e inspirar a prosseguir na Educação. Guardo com carinho as lembranças de suas aulas e da sua forma didática de ensinar.

Agradeço ao Professor Witembergue Gomes Zaparoli, querido professor e amigo, a quem lhe digo ser o professor mais lindo da UFMA. Bergue é um homem amoroso, carinhoso, extrovertido, um ser lindo de alma, que tive a oportunidade de conhecer na disciplina de Antropologia da Educação. Inspiro-me em sua doçura, eloquência, inteligência, sapiência e o seu carinho na arte de ensinar.

Trago todas as professoras e os professores que contribuíram de maneira direta e significativa para os meus saberes acerca dos conceitos e preceitos teórico-metodológicos, a prática pedagógica e ter uma formação crítica e reflexiva por meio dos ensinamentos à luz de Paulo Freire, o Patrono da Educação.

Não vim ao mundo sozinho, por isso agradeço aos meus...

À todas e todos que estiveram comigo e acreditaram que, um dia, eu pudesse realizar o meu sonho (im)possível de ter uma formação para me tornar professor.

À minha avó, meu coração, Creusa Torres Coêlho Soares (*in memoriam*), o ser humano que mais amei neste plano existencial. Minha alma se desmancha em lágrimas de tamanhas saudades, que nem o teclado virtual do aparelho eletrônica celular, nem a letra escrita à mão que fricciona sob o papel, são possíveis de escrever algum agradecimento. É difícil conseguir lhe descrever um só motivo. Vivemos ao longo de 22 anos de vida caminhando juntos, entre caminhos de espinhos e chãos de seda. Quando tenho de lhe agradecer, não vem palavras aos dedos para escrever e/ou digitar, mas sim sentimentos, a saudade do abraço. Você se foi e não pode contemplar o quanto consegui vencer. Sim, tive uma experiência com sala de aula, e pude retornar à Escola Municipal Tocantins para dar aula por um programa de alfabetização chamado Tempo de Aprender.

À Eva Nascimento, minha amada madrinha, sem as suas prestezas, o seu direcionamento, amor e a sua paciência de contribuir em minha alfabetização, jamais teria tido os subsídios necessários para sonhar estar entregando este trabalho monográfico. Com ela desenvolvi os hábitos de leitura e escrita, logo na infância, e hoje desfruto do aprendizado desta tecnologia.

À Cleide Jane Coêlho Soares, minha mãe, por me dar a vida, e acreditar em mim. Sua contribuição nesta caminhada da vida com afeto e direcionamento, foi essencial. Com ela aprendi a enxergar os professores e professoras como figuras de grande importância e respeito.

À Betânia Coêlho Soares, tia, por sempre me tratar com muito amor, e estar me apoiando nesta jornada da graduação. Ela esteve presente em minha formatura do ABC e, em breve, estará novamente ao meu lado celebrando esta conquista tão aguardada.

Aos meus amigos e amigas que estiveram comigo antes da graduação e, juntamente comigo, sonharam e me prestaram positivities. À André Luís Zimbawer Claudino Pinto da Silva, Camila Rosa Cruz, Hugo Oliveira Silva, Kelly Maria Pereira Barbosa e Pedro Henrique Oliveira Silva, amados amigos que conheci no Ensino Médio, e que estiveram ao meu lado acreditando e me incentivando.

À Raquel Guimarães de Sousa, amada amiga, que com tanto carinho me convidou para estudar com ela em sua casa, pela manhã, para o ENEM de 2019. Todo o seu apoio, amizade e afetividade contribuíram de maneira significativa para a minha aprovação.

Às pessoas sensíveis que pude conhecer ao longo do curso e que também agregaram um espaço em meu coração. À Laryssa Lima Reis e a Lainy Guimarães Lima, amigas queridas, que entraram junto comigo no curso de Pedagogia, e hoje se aventuram em seus sonhos, curso de Direito.

As amigas que conheci no estágio extracurricular. À Ana Caroline Sousa Cavalcante, amiga que conheci no estágio e se tornou a minha dupla. Juntos socializamos, compartilhamos aprendizagens e conhecimentos acerca da Educação Especial e Inclusiva, assim acreditando firmemente que todas as crianças e adultos com deficiência podem aprender.

À Ruthellen Bastos Araújo, uma alfabetizadora por excelência, que conheci no estágio extracurricular, e me cativou em mim uma amizade grandiosa. Através de sua influência, pude participar pela primeira vez de um evento acadêmico e apresentar um artigo.

À Valdiele da Silva Santos, minha outra dupla, no estágio extracurricular e no Curso de Pedagogia. Guardo com muito carinho a lembrança das atividades e dos momentos divertidos que tivemos, assim como os de aprendizado.

Agradeço a sensibilidade dos colegas de turma que ingressaram comigo na UFMA, em 2020.2. Ao longo das disciplinas, pudemos trocar conhecimentos, risadas e acolhimentos.

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (Mantoan, 2003, p. 69).

RESUMO

Este trabalho aborda a alfabetização e letramento e de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob as perspectivas e sentimentos de professoras atrelados ao fazer pedagógico. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública, situada no município de Imperatriz–MA. O objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender a aprendizagem inicial da leitura e escrita de crianças com TEA em uma escola da Rede Pública Municipal de Imperatriz–MA, sob a ótica das professoras alfabetizadoras. Para tanto, o arcabouço teórico que estruturou o percurso da pesquisa se pauta nos estudos de Soares (2003, 2009, 2020); Ferreira e Teberosky (1986); Ferreira (1995, 2011), no que se refere à alfabetização, Mantoan (2003); Gaiato (2021); Cunha (2019), entre outros, para discutir inclusão de pessoas com TEA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir dos seguintes instrumentos de geração de dados: observação participante das práticas pedagógicas transcritas no diário de campo; aplicação de questionário eletrônico online (Google *Forms*) com três professoras da escola pesquisada, informante da Secretária Municipal de Educação (SEMED). Utilizou-se também entrevista semiestruturada com a Gestora e coordenadora pedagógica. Os dados da pesquisa revelam diversos desafios enfrentados pelas professoras, relacionados à alfabetização de crianças com TEA, tais como a ausência de formação específica oferecida pelo município de Imperatriz–MA que contemplem as professoras alfabetizadoras. Os dados também revelaram diversos sentimentos oriundos do trabalho com a alfabetização, conforme destacado nos depoimentos das professoras, da gestora e da coordenadora pedagógica. A partir das análises, foi possível inferir que os sentimentos das professoras estão diretamente atrelados aos inúmeros desafios que elas enfrentam diariamente no cotidiano escolar, confirmando a necessidade de pesquisas em que as professoras sejam escutadas de modo mais profundo e acolhedor como forma de desenvolver mecanismos que as subsidiem no processo de inclusão de crianças com TEA, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita.

Palavras chaves: Alfabetização; TEA; Sentimentos; Desafios; Professoras Alfabetizadoras.

ABSTRACT

This study addresses the literacy and reading and writing development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), from the perspectives and feelings of teachers linked to their pedagogical practice. The research was conducted in a public elementary school located in the municipality of Imperatriz-MA. The general objective of this research was to understand the initial reading and writing learning process of children with ASD in a public municipal school in Imperatriz-MA, from the viewpoint of literacy teachers. The theoretical framework that structured the course of the research is based on the studies of Soares (2003, 2009, 2020); Ferreiro and Teberosky (1986); Ferreiro (1995, 2011) regarding literacy, and Mantoan (2003); Gaiato (2021); Cunha (2019), among others, to discuss the inclusion of people with ASD. This is a qualitative research approach, using the following data collection instruments: participant observation of pedagogical practices transcribed in a field diary; an online electronic questionnaire (Google Forms) applied to three teachers from the researched school, as well as an informant from the Municipal Secretary of Education (SEMED). A semi-structured interview was also conducted with the school principal and the pedagogical coordinator. The research data reveals several challenges faced by teachers related to the literacy of children with ASD, such as the lack of specific training provided by the municipality of Imperatriz-MA for literacy teachers. The data also revealed various emotions arising from the work of literacy, as highlighted in the testimonies of the teachers, the principal, and the pedagogical coordinator. Based on the analysis, it was possible to infer that the teachers' emotions are directly linked to the numerous challenges they face daily in the school routine, confirming the need for research in which teachers are listened to in a deeper and more welcoming manner as a way to develop mechanisms that support them in the process of including children with ASD, especially regarding the learning of reading and writing.

Keywords: Literacy; ASD; Feelings; Challenges; Literacy Teachers

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> ou Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
DSM-5	Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais 5
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
2. MEMÓRIAS, ENTRE(LINHAS) E FIOS: OS CAMINHOS DA LEITURA E ESCRITA DE UM SUJEITO APRENDENTE	26
2.1 Linhas de Memórias: Quem Sou Eu, Este Que Vos Fala?	26
2.2 Aprendendo o Gosto de Aprender	30
2.3 Passos Iniciais No Mundo Da Leitura E Da Escrita: A Alfabetização	31
2.4 Tecendo Experiências Formadoras na Pedagogia	32
3. APORTES TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E TEA	38
3.1 Breve Apontamento Sobre o Transtorno do Espectro Autista.....	39
3.2 Incursões Legais e a Escolarização da Criança com TEA	43
3.3 Alfabetização e Letramento: Termos em Questão.....	47
3.4 O Ensino das Habilidades de Leitura e Escrita Para as Crianças Com TEA.....	50
4. PANOS DE FUNDO: ALINHANDO OS TECIDOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	55
4.1 O Avesso.....	58
4.2 Lócus da Pesquisa	59
4.3 Participantes.....	60
4.4 Procedimentos Metodológicos de Geração de Dados	61
4.5 Observação Participante	61
4.6 Questionário	62
4.7 Entrevista Semiestruturada	62
5. PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: (DES)ALINHAMENTOS A PARTIR DOS RESULTADOS	64
5.1 Desafios de Professoras Alfabetizadoras de Crianças com TEA.....	64
5.1.1 Falta de Acompanhamento.....	64
5.1.2 Falta de Apoio da Família	67

5.1.3 Falta de Experiência.....	70
5.1.4 Falta de Formação.....	72
5.1.5 Falta de Recursos	76
5.2 Sentimentos de Professoras Alfabetizadoras no Contexto da Alfabetização de Crianças com TEA.....	79
5.2.1 Insegurança.....	81
5.2.2 Impotência.....	85
5.3.3 Decepção.....	87
5.2.4 Feliz.....	88
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
7. REFERÊNCIAS	94
8. APÊNDICES	99

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um importante processo da etapa de escolarização básica das crianças, sendo um desafio para os alunos, como também para os professores que são responsáveis pela condução deste ciclo de ensino no âmbito educacional. Neste sentido, a aprendizagem do sistema alfabético é complexa, pois envolve múltiplos fatores de ordem social, psicológica e linguística, por exemplo, como aponta Soares (2003). Além disso, vale ressaltar que o sujeito que ainda não conhece formalmente o funcionamento deste sistema de representação da escrita, ao mesmo tempo em que convive em sociedade, confronta-se de alguma maneira com a escrita, em diferentes situações de sua vida cotidiana (Ferreiro, 1995). Assim, pode-se dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processamento simples pela conjuntura dos diversos aspectos que envolvem as relações de ensinar (pelo professor) e de aprender (pelo aluno) a leitura e a escrita.

Se por um lado, as crianças se veem desafiadas se apropriar do sistema alfabético, por outro, os professores alfabetizadores enfrentam desafios em suas práticas, quer seja pela falta de condições adequadas em sala de aula, a exemplo da ausência de materiais didáticos e da superlotação de alunos em classe, quer seja ainda pelo aspecto formativo, em que a formação inicial e/ou a formação continuada não é suficiente para preparar o professor frente às demandas do ofício docente. Diante desses apontamentos sobre as práticas pedagógicas, o professor, em sua tarefa profissional, frequentemente precisa buscar mecanismos para tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, participativo e acolhedor, tendo em vista que esse espaço deve possibilitar que os educandos desenvolvam suas potencialidades e adquiram autonomia no aprendizado da alfabetização, um processo contínuo.

Sob este prisma, se pensarmos os processos inerentes à alfabetização, por sua conjuntura, percebemos que esta é complexa, que dirá, pois, a tarefa de alfabetizar considerando e acolhendo as especificidades de uma pessoa com necessidades educacionais especiais que, comumente, passam despercebidas no contexto das demandas do ofício.

Segundo dados de uma matéria divulgada no site G1, em 31 de maio de 2023, a pesquisa do Indicador Alfabetiza Brasil, do Ministério da Educação (MEC), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que “56,4% das crianças Brasileiras não estão alfabetizadas”. Tais dados, reforçam a compreensão que vimos construindo acerca da alfabetização como um processo complexo

para crianças, sejam elas típicas, sejam atípicas². De encontro a outras fontes, tais como o Inep, acervo digital da Revista Veja e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), constatamos que a informação do site G1 mostra-se equivocada, à medida que uma matéria publicada no site oficial do Inep, referente à mesma pesquisa, revela que no ano de 2023, 56% das crianças alcançaram o patamar de alfabetizadas na idade certa.

Tomando por base a informação exposta acima, torna-se necessário investigar de forma mais aprofundada, buscando a veracidade das informações veiculadas. Além disso, é importante olhar para além de dados gerais dos estados e partir para a esfera Municipal, mais precisamente, o cenário da cidade de Imperatriz-MA. Em outras palavras, torna-se necessário investigar mais de perto como tem se dado esses processos de alfabetização e ouvir os professores que estão diretamente no chão da escola. É relevante, assim, tentar dar voz aos professores e professoras que estão na ponta do *iceberg* lutando para dar conta da tarefa de alfabetizar e incluir, por sua vez.

Se a alfabetização se configura como uma etapa complexa da escolarização para as crianças em geral, indago-me, de modo mais específico, sobre a complexidade deste mesmo processo quando envolve as crianças atípicas, principalmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Estudos apontam que há inúmeras dificuldades no tocante à alfabetização de crianças com TEA, por exemplo, segundo Nogueira; Braga e Rossi (2019), embora tenha havido um aumento significativo de matrículas de crianças com TEA nas escolas regulares, ainda há uma enorme dificuldade da escola de acolhê-las. Em seu estudo, sobre a opinião dos professores alfabetizadores acerca do processo de escolarização e alfabetização de pessoas com TEA, estes relatam desde dificuldades relacionadas à formação, a escolhas metodológicas e à interlocução com as famílias das crianças.

Uma afirmação importante das autoras corrobora com o interesse de pesquisa sobre esta temática, quando afirmam: “como limitação do estudo, pode-se citar a falta de pesquisas sobre crianças com TEA no Brasil, principalmente quando se refere ao processo de ensino/aprendizagem e alfabetização” (Nogueira; Braga; Rossi, 2019, p. 60). Desta forma, em consonância com esta defesa das autoras, torna-se mais evidente a relevância de investigar

² As nomenclaturas “típicas” e “atípicas” são usadas para definir o desenvolvimento neurológico de uma criança, adolescente ou adulto. Neurotípico/típico é um termo usado para falar de pessoas que apresentem o desenvolvimento neurológico típico, ou seja, dentro dos padrões regulares e esperados para cada idade e sem nenhum transtorno diagnosticado. De forma literal, a palavra “neurotípica” significa “neurologicamente típico”. Isto é, sem prejuízos neurológicos. Neuroatípico/atípico, esse conceito é usado para falar de pessoas que apresentam alguma alteração no funcionamento cognitivo, neurológico ou comportamental. Ou seja, podemos usar para nos referirmos a pessoas com TEA, TDAH, Síndrome de Tourette, Dislexia, Depressão, entre outros (Risatto, 2022).

especificamente a alfabetização de crianças com TEA, haja vista que, dada as especificidades deste público, não se deve tratar a questão da alfabetização apenas de forma genérica, mas ressaltando as peculiaridades das pessoas com TEA.

Almeida (2019) destaca que alfabetizar alunos com TEA é complexo, devido aos seus ritmos de aprendizado serem diferentes, assim, o professor alfabetizador se vê diante a necessidade de mobilizar os seus conhecimentos e, para além disso, ter constante reflexão acerca de suas práticas alfabetizadoras. Em seu estudo com o foco em analisar as concepções de alfabetização e as práticas dos professores alfabetizadores, percebeu que os profissionais apresentaram fragilidades conceituais em torno da alfabetização, e desconhecem o embasamento teórico-científico de suas práticas, agindo através da intuição. Sob este prisma, esta autora destaca que “novos estudos são necessários para contribuir com o debate” (Almeida, 2019, p. 129) acerca da alfabetização de crianças com TEA, assim, percebo a necessidade e relevância de investigar sobre o ensino de leitura e escrita para estes sujeitos em específico.

Acompanhando este raciocínio, as crianças com TEA enfrentam inúmeras barreiras no processo de escolarização, seja por ações atitudinais e os limites arquitetônicos, ou mesmo devido às suas especificidades, que influem sobre as possibilidades de participar do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é que este trabalho propôs investigar a alfabetização de crianças com TEA, como forma de perceber os desafios enfrentados por professores alfabetizadores e como tem sido a alfabetização de crianças com TEA a partir de sua ótica.

Além dos apontamentos plausíveis e objetivos que justificam a realização da pesquisa, neste campo, o desejo de investigar sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA, surgiu a partir de vivências durante a formação inicial, como Assistente de Alfabetização (nos anos iniciais de uma escola da Rede Pública Municipal) e o estágio supervisionado não obrigatório, em que exerci a função de Estagiário de Pedagogia (nos anos finais de uma escola privada).

Ao participar do Programa Tempo de Aprender³, na Rede Pública Municipal de Imperatriz-MA, ocasião em que tive contato direto com os alunos atípicos e típicos, no processo de alfabetização, exerci um trabalho que me levou a refletir sobre as possibilidades de aprendizagens dessas crianças, o que me gerou inúmeras inquietações. Na escola, acompanhava os alunos durante três dias na semana. Para o trabalho, fui orientado a focar na leitura e escrita, especificamente no grafema e fonema aos alunos advindos da Pandemia de

³ Programa ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), com o foco em melhorar a qualidade da alfabetização de escolas da Rede Pública.

COVID-19, que teve grande impacto na educação das crianças, durante o ano de 2020 em diante.

Na experiência vivida no ensino privado, me vi diante do desafio de mediar práticas de alfabetização e letramento para uma aluna com TEA, que estava em processo de aquisição da leitura e escrita, a partir das suas limitações e dificuldades no processo de aprendizagem, inclusive relacionadas à leitura e a escrita. Nesses contextos distintos de vivências entrelaçadas com a alfabetização, seja nos anos iniciais, ou seja, nos anos finais, pude ter alguns conhecimentos sobre alfabetização e TEA, a partir da prática, alinhando com os pressupostos teóricos-metodológicos apreendidos na Universidade.

Estas vivências desempenharam bastante influência na minha trajetória enquanto estudante de Pedagogia, fomentando ainda mais o desejo de mobilizar conhecimentos para o exercício da práxis em sala de aula (Santos; Sousa, 2023). A partir de tais experiências, surgiram as primeiras indagações sobre o processo de ensino da escrita para as crianças com TEA, sobre os obstáculos decorrentes das abordagens metodológicas e desafios inerentes às práticas de alfabetizadores perante as especificidades de cada aluno. Para tanto, a convivência com alunos da escola pública e uma aluna da rede privada, no processo de alfabetização, serviu como mola propulsora para a formulação desta pesquisa.

Trazendo o olhar reflexivo sobre os professores no âmbito da alfabetização e letramento, esta pesquisa constitui uma preocupação de dar voz aos professores alfabetizadores, que estão diariamente na escola em enfrentamentos diversos e, comumente, são culpabilizados por possíveis insucessos quanto aos processos de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva. Transgredindo a massiva estigmatização de segregação atrelada aos professores, de um modo geral, faz-se necessário compreender as práticas pedagógicas à luz da visão dos professores, que são os protagonistas do fazer docente. Para além de buscar culpados sobre os limites do trabalho pedagógico, na perspectiva da inclusão, convém escutar e conhecer a realidade sob a ótica daqueles que estão no exercício diário de inventar e/ou reinventar meios de superar tais limites e ampliar as possibilidades de inclusão, ou seja, os professores.

Neste contexto da Inclusão escolar, consoante Mantoan (2003, p. 18), “[...] todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos”. Expulsar a exclusão das escolas, conforme destacado por esta autora, é algo complexo e uma tarefa difícil de ser cumprida, não só pela escola, mas por toda a sociedade. Se pararmos para refletir, a inclusão precisa ser implementada justamente porque

existe a exclusão enraizada em todos os setores da sociedade e, partindo deste pressuposto, me questiono: será que todos os professores percebem que a exclusão é algo a ser extinto dentro da sala de aula? Seria a inclusão uma atividade a ser cumprida apenas pelos professores?

Acerca desta compreensão, é mister considerar o papel preponderante que o professor exerce, apesar das dificuldades que possam ser impostas ao seu fazer, deste modo, cabe a nós lhe compreendermos e não apenas lhe apontarmos como deve ser o seu trabalho em sala de aula. Diante desse quadro de inquietações acerca do tema e a ausência de pesquisas que investiguem, de maneira mais explícita, a percepção dos professores em relação à alfabetização de crianças com TEA, e lhe deem voz, esta pesquisa se orienta pela seguinte **questão geral**: Como tem sido a alfabetização e letramento de crianças com TEA nas turmas de 1º à 3º ano de uma escola da Rede Pública Municipal de Imperatriz-MA sob a ótica de professoras alfabetizadoras? Esta questão geral e/ou norteadora desdobra-se em 2 **questões específicas**, as quais são:

1. Quais os principais desafios dos professores alfabetizadores relacionados à alfabetização de crianças com TEA?
2. Que sentimentos os professores alfabetizadores expressam com relação à alfabetização e letramento de crianças com TEA?

A partir destas questões, defini os seguintes objetivos da pesquisa, ao qual se subdividem em **objetivo geral**: Compreender a aprendizagem inicial da leitura e escrita de crianças com TEA em uma escola da Rede Pública Municipal de Imperatriz-MA sob a ótica das professoras alfabetizadoras. Como forma de responder às questões da pesquisa, delineei os seguintes **objetivos específicos**:

1. Identificar os desafios vivenciados pelos professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas de alfabetização para as crianças com TEA;
2. Descrever os sentimentos dos professores alfabetizadores a partir de seus relatos sobre a alfabetização de crianças com TEA.

A partir destes objetivos, e da necessidade investigativa, consoante a José Filho (2006, p.64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Diante desta concepção do autor, compreendo a necessidade de investigar sobre a alfabetização de alunos com TEA, para além do arcabouço de estudos científicos, apontando, assim, a necessidade de chegar mais próximo dos professores alfabetizadores, os quais são os

atores principais desta atividade que influi sobre o amplo desenvolvimento dos sujeitos para a convivência em sociedade.

Para fins de organização, este trabalho está estruturado em 5 capítulos, além desta introdução, aos quais são: narrativa (auto)biográfica; aportes teóricos sobre alfabetização, inclusão e TEA; trajetória metodológica, resultados da pesquisa empírica e, por fim, teço as considerações finais a respeito do trabalho.

No segundo capítulo, apresento a minha experiência de vida e os fios condutores que entrelaçam a minha história, desde a tenra idade, quando fui um sujeito aprendente das primeiras letras e, atualmente, com as oportunidades que tive de trabalhar com a alfabetização na perspectiva inclusiva. Deste modo, vou tecendo a escrita, a partir de um movimento de “costura a mão” (saber experiencial que aprendi na infância com minha avó) que vai interligando alguns pontos da trajetória, imbricado pelas experiências formadoras (Josso, 2020) que possibilitaram o encontro com a inclusão e a construção da presente pesquisa.

No terceiro capítulo apresento a discussão a partir de uma poesia, que auxilia na reflexão acerca dos conceitos de alfabetização, apoiado em Soares (2020), Ferreira e Teberosky (1986), entre outros autores. A discussão se delineia a partir do conceito de alfabetização e letramento, como também as complexidades inerentes a este aprendizado. Na sequência, apresento um quadro conceitual sobre o TEA e as características acerca da condição desses sujeitos.

No quarto capítulo, descrevo o tecido metodológico da pesquisa, seguindo os resultados e discussões, enfim, a análise dos dados. Por fim, encerro com as considerações finais em que retomo as questões e objetivos da pesquisa a fim de fazer apontamentos sobre os seus alcances.

2. MEMÓRIAS, ENTRE(LINHAS) E FIOS: OS CAMINHOS DA LEITURA E ESCRITA DE UM SUJEITO APRENDENTE

As narrativas de vida, mais precisamente a escrita de si, como um estudo autobiográfico, no campo da educação, permitem considerar a nossa existência e o lugar do “eu”, enquanto um movimento científico, a partir das experiências formadoras que se entrelaçam aos movimentos históricos, sociais e vivenciais, assim, possibilitando a autorreflexão. No tocante ao movimento (auto)biográfico, por meio das subjetividades, “a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida” (Passeggi, 2021, p. 94).

Diante disso, como maneira de descrever-me e narrar-me, neste capítulo, esta narrativa (auto)biográfica é guiada a partir de alguns fios condutores (questionamentos) que vão dando sustentação e coerência aos pontos refletidos, sendo eles: Quem sou eu? Como cheguei até aqui? Quais os caminhos que me entrelaçaram com a alfabetização e o TEA? A partir deste emaranhado de indagações acerca da minha própria existência para subsidiar este memorial, tomo de base as concepções de experiência formadora à luz do pensamento de Josso (2010).

2.1 Linhas de Memórias: quem sou eu, este que vos fala?

Figura 1 – Eu quando criança na casa de minha madrinha



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

Sou (entre)tantos e todos, um sujeito constituído de versos livres.

Com este verso livre e autoral, peço licença poética, para falar de onde vim, de quem sou e onde estou, a partir das reminiscências e daquilo o que me constitui, como um homem *gay*, negro, maranhense, pobre, estudante, pesquisador, pedagogo em formação inicial, e quicá, um futuro alfabetizador potente.

Eu me chamo Gustavo Soares Santos, descobri recentemente que esse nome foi escolhido por meu pai. De acordo com ele, recebi o nome por conta de um conhecido que tinha este lindo nome, o qual carrega consigo o significado de “protegido por Deus”. Me recordo que na minha meninice, tive muitas dificuldades em aceitar o sobrenome “dos Santos”, porque a minha avó materna tinha “Coêlho” em seu sobrenome. Sempre, questionava a minha avó, e me indignava porque não pude vim ao mundo com o nome de um animal em que tanto amava. E quando adulto, confesso que tive dificuldade de aceitar o sobrenome porque, de maneira inconsciente ou talvez consciente, carregava uma construção de sobrenome associada ao “bichinho”, à medida que passei a ver o trecho “dos Santos” um sobrenome diferente para mim. Ao longo da vida, não construí uma identidade com o meu próprio sobrenome. Como pode existir alguém que não gosta do seu próprio sobrenome?

O distanciamento com a minha própria identidade (o nome e sobrenome), como gente, não veio de agora, como falei, mas pude ressignificar isso, em um dia quando estava navegando na plataforma *Tiktok* e passou na *timeline* um vídeo que falava sobre um professor negro, maranhense, e que tinha por nome **Hemetério José dos Santos**⁴. Fiquei vislumbrado com o que vi, e também com a sua história de luta frente ao racismo e combate à exclusão social. A partir de um simples vídeo com menos de 02 minutos, vi uma luz nascer na caverna (mito da caverna de platão) e ela me levou para fora do meu descontentamento.

Eu nasci numa tarde ensolarada de domingo, no dia 08 de março de 1998, na majestosa cidade de Imperatriz, a segunda capital⁵ do estado do Maranhão. Sou o filho mais velho da minha mãe, e o primeiro membro da minha família materna, a ter o privilégio de alcançar o ensino superior. Desde a mais tenra idade, fui instruído pelos meus familiares a estudar para “ser alguém na vida”, haja vista que não tiveram as oportunidades e acessos que tive, mesmo nós não tendo uma condição social abastada. Por muito tempo, ouvi esta expressão, que me levou a refletir sobre os meus sonhos, anseios e imensas expectativas para

⁴ Intelectual Negro, Professor e militar, Codóense, Maranhense.

⁵ Segundo a Lei Estadual nº 11.904/2023 a cidade de Imperatriz-MA, passou a ser reconhecida como a segunda capital do estado do Maranhão.

o futuro, conforme parafraseia Renato Russo (1989) na última estrofe da canção “Pais e filhos”: *o que você vai ser quando você crescer?*

Trazendo o aspecto da familiar expresso na canção, faço o *link* com o provérbio africano ubuntu que significa: “eu sou, porque nós somos”. Desta forma destaco que, eu “não ando só” (Bethânia, 2012), eu sou as raízes de minha ancestralidade, sou e tornei-me sujeito porque pertenço à um globo terrestre, chamado planeta terra, que está situado em um país, e em uma cidade, como também à um ciclo social. Como afirmei no início desta narrativa, sou “entre(tantos)”, e nos papéis sociais ao qual ocupo, não posso esquecer de um aspecto primordial da vida de um ser humano: ser neto, filho e sobrinho.

Na canção de Caetano Veloso, Moreno Veloso e Zeca Veloso (2018) intitulada “Todo Homem”, o refrão apresenta uma mensagem simples, sem muita robustez que me leva aos montes de reflexões: “todo homem precisa de uma mãe”. Dialogando com esta canção em forma de poesia, apresento a mulher que me oportunizou, hoje, a virtude me narrar-me em vida. Diante disso, respeitosamente, me compadeço da realidade de todas, todos e todes, que perderam as suas mães e, hoje, não podem desfrutar do privilégio de estar na presença deste ser de sublime luz – as suas mães – sejam aquelas que geraram, sejam as avós-mães, que são mães duas vezes, sejam aquelas de almas, as mães adotivas, e de todo e qualquer tipo de configuração de mãe. Deixo o meu carinho e a minha sensibilidade.

Sou filho de Cleide Jane, a filha mais velha de minha avó, uma mulher negra, pobre, maranhense e costureira, que estudou até o 1º ano do Ensino Médio. Quando criança, perdeu o sabor de sua infância, para trabalhar aos 8 anos de idade com as mãos, “nas casas”, lavando louças e ariando as panelas. Recordo-me de uma situação triste que a minha avó relatou certa vez: um dia, minha mãe chegou em casa pela tarde, com os dedos todos machucados e feridos de lavar louças, a partir daí minha avó, angustiada, a tirou dessa situação. Acerca desta realidade apontada por minha vó, Silva (2009) destaca que, as famílias empobrecidas vivenciam este cenário, pois a necessidade maior delas não é a busca por ascensão social, mais sim a precisão de aumentar a renda familiar, garantir a sobrevivência de forma digna, como também melhorar as condições de vida se pautando no trabalho e nos seus valores.

Sou neto de Creusa Torres (*in memoriam*), minha avó materna, uma mulher negra, pobre, viúva, quebradeira de coco, vendedora autônoma, costureira por ofício e mãe de 3 filhas. Uma mulher iluminada que sofreu muito com as dificuldades da vida, mas sempre batalhou, desde o seu último dia de sua vida para nós dar o melhor. Ela estudou até o 5º ano do ensino fundamental, sabia ler com fluência, como também escrever. Por meio dela, pude aprender os meus costumes, referências, sobre o que é o amor familiar e, as coisas necessárias

à vida, tais como: aprender a rezar, saber fazer preces à luz operária de Deus, rezar o pai nosso, ser uma pessoa educada e ter perseverança na vida.

Sou sobrinho de Betânia Coêlho, minha amada tia, uma mulher negra, mãe de 2 filhos, costureira e muito batalhadora. Sua vida é um milagre. Em relação à sua escolarização, ela estudou até o 9º ano. Estas mulheres que cito são as minhas referências na vida, pois com elas aprendi os meus valores e um pouco daquilo que sou. Assim, cresci em um ambiente convivendo com essas mulheres valorosas, sendo o “bendito ao fruto entre as mulheres”, e também ao lado de Eva (madrinha) e Carmen Luce (tia-avó).

Sou fruto de uma geração de costureiras, cujo o “dom” e/ou “herança” de fazer arte com as mãos (costurar) foi passado de geração em geração, assim sendo passado de Albertina (bisavó) para Creusa (avó) e Carmem Lúcia (tia). De Creusa para Cleide (mãe), Jordânia (tia) e Betânia (tia) e de Carmem Luce (tia).

Quando criança, por volta dos meus 6 e/ou 7 anos de idade, acabei herdando esse “poder das mãos”⁶ por intermédio da matriarca da minha família, Creusa. Este aprendizado surgiu sem intenção de minha avó me ensinar a costurar à mão. Pelo fato de minha avó vir de uma outra geração, que acreditava que homens faziam os trabalhos destinados à sua identidade de gênero, assim atividades como cozinhar e costurar, eram tidas como um saber inato ao meu ser. Portanto, algumas atividades de casa aprendi sozinho, como por exemplo, cozinhar.

Me recordo com emoção “nos olhos”, quando aprendi a costurar (herdei o dom) à mão, com a minha avó, por meio da observação e da prática. Durante a noite, assim que finalizava a minha aula na escola, nos direcionávamos para a integração, chegando em casa ela me pedia para que fizesse o trabalho de colocar a linha de costura na agulha, por conta da visão, que a impedia de realizar esta tarefa. Desta forma, por meio desse movimento de pôr a linha na agulha, para a minha avó fazer o remendo das roupas, pude aos poucos ter habilidades com a linha e agulha. Por fazer este trabalho de forma assídua, aprendi a fazer a bainha e consertar algo que precisava de uma costura simples, quando a minha vó, por falta de tempo, não podia consertar para mim.

Durante parte da minha infância os tecidos, as roupas, as linhas, as agulhas e as máquinas faziam parte do meu convívio. Tive a oportunidade de ver em vida o meu padrinho, minha avó (antes de ancestralizarem⁷ deste plano) e madrinha fazerem as blusas e saias, na máquina de costura, para a copa do mundo no ano de 2006 e 2014. Estive presente em muitos

⁶ Cito de forma metafórica o que se refere a habilidade costurar, como também aprender a costurar.

⁷ Falecer, partir deste plano de vida.

momentos como este, o barulho incessantemente das máquinas, à medida que os pés desciam e subiam sobre o pedal, me instigava a querer aprender costurar na máquina.

Em minha narrativa, destaco o momento em que aprendi a costurar com as mãos, pois, é assim que persigo costurando a minha própria história, após a partida de minha avó. Apresento esta habilidade, porque foi uma das primeiras coisas que aprendi junto a ela. Assim, nesses movimentos entre linhas e agulhas vou “costurando a mão” a minha experiência de vida pessoal, ao meu objeto de estudo, por meio do qual, passo pelas memórias e os pontos que me interligam, fazendo uma conexão dos fios condutores e a relação existente com a alfabetização. Para que eu não possa “quebrar a linha”, sem mais delongas, vou revelando um pouco de mim a partir de alguns momentos de minha história.

2.2 Aprendendo o Gosto de Aprender

A minha vida junto à escola, iniciou cedo, no momento que completei idade suficiente para ingressar nos jardins de infância. Fui matriculado pela minha avó e minha madrinha na Escola Juracy Athayde Conceição, localizada na Rua Urbano Santos, no centro da cidade de Imperatriz-MA, nas proximidades da Escola Municipal Tocantins (onde concluí o Ensino Fundamental) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), instituição que estou finalizando a minha formação inicial. Elevando os olhos a este trajeto, percebo uma triangulação, assim, transitando por entre essas instituições, à medida em que avancei nas etapas do meu processo educativo.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), foi um dos locais que me senti bastante acolhido. O espaço era muito colorido, cheio de lindas atividades e cartazes na parede, tudo era muito atrativo para os meus olhos de criança. Lá eu me sentia livre, pois gostava de brincar, correr e girar no carrossel. Lembro muito bem das vivências lúdicas e da afetividade das professoras. Neste período da infância, a brincadeira é um fator significativa para a vida da criança, porquanto Lima (2010, p. 73) destaca que o “brincar é uma atitude inerente ao homem. Em todos os tempos, em qualquer cultura, em qualquer geração, todos gostam de brincar”. Por ter sido uma criança esperta, curiosa e bastante autônoma, observava que as pessoas na rua, como também a minha avó, madrinha e as professoras, liam com muita eloquência e escreviam bem. A partir desse momento foi germinado o desejo de aprender a ler e escrever.

No fim da aula, para ir para casa nos deslocávamos no transporte público, o ônibus do bairro Santa Rita, Ouro Verde ou São José. Nesse período que estive na Educação Infantil, em

meados de 2001, era comum notar pessoas não alfabetizadas no ponto de ônibus, confusas e perdidas, para pegar o transporte público. Geralmente, as pessoas que estavam aguardando o ônibus, se sensibilizavam em fazer a leitura, e lhes informar a linha do ônibus (o nome do bairro fica exposto em uma placa na parte frontal) que estava aproximando. Uma dessas pessoas sensíveis, era a minha avó que ajudava a quem necessitasse dessas informações.

Diante desse cenário, ela me deu uma lição: aprender a ler, para auxiliar a quem perguntasse sobre o nome ônibus que estava próximo. Por meio do incentivo dela e da minha madrinha, fiquei bastante ansioso para aprender a ler. Durante esse período, ganhei vários gibis do Senninha, Zé Carioca, histórias de conto de fadas e etc. Como ainda não tinha fluência em leitura, por não saber a ler, gostava de ouvir histórias contadas por outra pessoa, neste caso, a minha avó com quem eu residia. No fim do dia, quando a minha avó saía do trabalho e chegava em casa, pedia que fizesse a leitura de histórias para mim, deitávamos no chão rebocado embaixo de um lençol de cor branca bastante fino.

2.3 Passos Iniciais no Mundo da Leitura e da Escrita: a Alfabetização

Ainda tenho dificuldades em lembrar de maneira profunda, alguns episódios da vida, talvez pelo fato das minhas esquematizações cerebrais terem pairado em certos pontos, e o pouco das lembranças que tenho comigo, vem à mente por meio *flashes*. Assim, me apego aos momentos bons, algumas memórias da primeira infância e do meu processo de alfabetização que aconteceu na Educação Infantil.

Na escola, passei pelo Jardim I, Jardim II e pela Alfabetização, a etapa mais complexa e difícil, pois nós, alunos, já tínhamos de ter fluência de leitura, assim como o domínio da escrita com a letra cursiva. Relembro algumas das atividades que eram trabalhadas pelas professoras, e uma delas que me marcou bastante foi quando fizemos uma receita de doce de leite ninho (semelhante ao brigadeiro). Essa atividade guiada era guiada pela leitura da professora e, posteriormente, fomos sendo conduzidos pela receita. Também fazíamos atividades de corte e colagem, e atividades de bolinhas para trabalhar o movimento de pinça, entre outras.

Em relação ao meu processo de alfabetização, recordo-me da dificuldade que tinha para escrever, pois a minha letra era bem grande e as minhas “mãozinhas” doíam bastante para fazer o movimento cursivo. As professoras comentavam e criticavam a minha letra por ser grande, desproporcional e feia, eram os garranchos, como elas diziam. Desta forma, a medida em que ia transitando nos períodos, as professoras tinham abordagens diferentes.

Algumas delas centravam o foco na escrita com letra bastão e/ou de forma, enquanto outras ensinavam apenas a pela letra cursiva.

A partir de certa cobrança das professoras em relação à escrita, minha madrinha passou a me ensinar e cuidar das minhas atividades escolares, fazendo-as comigo ao fim da tarde, após a saída da escola e algumas vezes pela manhã. Concomitantemente com o trabalho realizado pelas professoras na sala de aula, em casa, a minha madrinha e avó me conduziam no processo de aprender a ler e escrever, utilizando o texto, mesmo sem saber que estavam, de alguma maneira, me “alfabetizando” e “letrando”. Conforme já citado, a minha madrinha gostava de me colocar em situações de leitura, por meio do gibi e histórias de conto de fadas. Ela me presenteava bastante com gibis, mesmo eu não sabendo ler, viajava nas imagens.

Após a queixa das professoras, o exercício da caligrafia passou a ser sagrado aos finais de semana, assim, como escrever algum texto respeitando a margem da folha. Para isso, todos os sábados ia à casa da madrinha, e ficava com ela na cozinha. Chegando lá, após o café, era feita leitura a leitura compartilhada do Salmo 23 da Bíblia Sagrada, para que eu pudesse aprender e depois escrever na folha de caderno. Essa tarefa era bem difícil para mim, pois demorava horas para escrever todo o salmo, e algumas vezes chorava com dores nas mãos e cansaço.

No que se refere à educação, desde cedo soube a importância dela em minha vida. A madrinha sempre teve o maior cuidado do mundo, para que pudéssemos ser alguém na vida e ter a oportunidade de, algum dia, estudar no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), e depois, ter uma formação superior. Compreendo, totalmente, as suas cobranças em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, como também o seu jeito rude e doce de me educar.

A partir desse momento, passei a reproduzir isso em brincadeiras com a minha amiga que morava ao lado de mim e na escola, quando brincava muito de ser professor e, às vezes, pai. Nesse período, quando era questionado sobre o que queria ser quando crescesse, embora afirmasse que seria “vendedor de carrinho de picolé”, a figura de alguém rude e ensinando ecoava mais alto dentro de mim.

2.4 Tecendo Experiências Formadoras na Pedagogia

EU (RE)TRATO DE MIM⁸

Nasce o vento,
Areia, vagueia,
Perfaz um menino
Balbucia, aprende a andar, falar e experienciar:
Neste movimento, forma-se a criança e sua infância
Que vive sob os *insights* do criar, imaginar, voar, um ser
e querer estar.

Calça o sapato, põe a meia, aponta o lápis, aprende as
“letra”,
A escola para ele, torna-se o ápice.
Ninguém entende tamanha loucura dos pais de entregar
um menino à escola, mas,
para além disso, nem mesmo Wallon nem Pestalozzi
explicam o motivo deste não
querer se sair dela.

A Escola
É viva, e ainda, que em mim, viva,
Um dia, irei para ela retornar
E agora?! Aquele menino entregue à escola
Pergunta e se pergunta:
“Será que serei eu, um dia, professor?”

A trajetória de ir por um anseio é atravessada por percalços e vitórias. Assim como a aprendizagem da criança é possibilitada a partir dos meios e mecanismos que lhe são ofertados, desse mesmo modo, é o caminho para a realização pessoal. Com todo o direcionamento e inserção no caminho bom – a educação – hoje estou em um espaço que sonhei desde os meus nove anos de idade. Ter a oportunidade de cursar Pedagogia me possibilitou realizar o meu sonho de vida.

Demorei 6 anos para alcançar o meu desejado sonho. Fiz por 6 vezes a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), até que consegui a aprovação no Sistema de Seleção Unificado (SISU) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2020. Ingressei no ano de 2021, no primeiro semestre, demarcado pela pandemia de COVID-19.

⁸ Poesia autoral, elaborada durante a produção de uma carta pedagógica no curso de extensão “Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na Formação em Rede”, coordenado pela Profa. Dra. Aline Machado Dorneles, promovido pelo Instituto Guimarães Rosa Buenos Aires, Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade de Buenos Aires (UBA).

Figura 2 – resultado do SISU 2020.2 encaminhado por um amigo

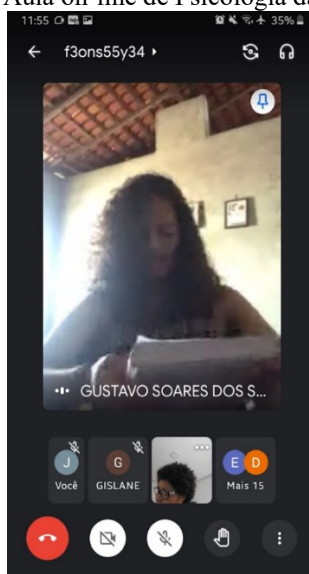
Classif	Nome	Insc. Enem	Nc
1	JEFFERSON MENDES PRATES	1910****4590	5
2	ESTER MUNIZ DE SOUSA	1910****3496	5
3	GUSTAVO SOARES DOS SANTOS	1910****9967	5
4	GISLANE NASCIMENTO DE SOUSA	1910****3041	4

Fonte: arquivo pessoal de Hugo Oliveira (2020)

A minha história com a Pedagogia e o ensino superior, sendo eu o primeiro membro da família a ter acesso a esta etapa mais elevada de ensino, começou no ano de 2020. As minhas escolhas no SISU foram: 1º opção Pedagogia e 2º Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia. Na semana em que estava acontecendo as atualizações das posições, no último dia de seleção, optei por seguir o meu coração em tentar algo que poderia ser desafiador, a Pedagogia, se tivesse nota o suficiente para ingressar.

O resultado saiu em outubro do mesmo ano e, graças às boas vibrações e à lei da atração, consegui viver, não a realidade de um jovem de 22 anos (idade que entrei no curso), mas sim o almejado “faz de conta” de uma criança de 9 anos. O sonhar e o fazer de conta, é a confiança de sentir o inalcançável e a possibilidade de um dia viver o que é possível e concreto aos olhos do homem.

Figura 3 – Aula on-line de Psicologia da Educação



Fonte: arquivo pessoal (2021)

Eu me encontrei neste magnífico curso, quando conheci a história de **Johann Heinrich Pestalozzi**, ali no primeiro período das aulas remotas. A partir de minha reflexão feita de suas ações e, pelo estudo da sua Pedagogia do Amor, me identifiquei com o curso e tive a certeza que ensinar era o ofício que queria para a minha vida. Em minhas inquietudes e desejo de ir para a prática, nessas “andanças” na Pedagogia, ancorei na educação inclusiva, no qual colhi aprendizados. Através deste paradigma de educação, pude me ver pela primeira vez como mediador, aprendiz e professor em formação.

A primeira oportunidade de estágio que tive, foi de forma extracurricular, em uma escola privada de ensino regular, no turno vespertino nos horários das 13h00 às 19h00. Nesta escola pude vivenciar a prática pedagógica de perto, aliando os conhecimentos teóricos-metodológicos com os novos saberes que ali aprenderia. A minha ação era voltada a dar suporte aos professores e acompanhar os alunos em sala de aula. Desta forma, cumpri minhas atividades até o momento que o primeiro bimestre finalizou, na turma do 7º ano “B”. Como forma de oportunizar experiências pedagógicas distintas, a coordenadora pedagógica fazia uma espécie de revezamento, para todos os estagiários passarem por classes diferentes a cada bimestre.

Figura 4 – Na escola do meu primeiro estágio (extracurricular)



Fonte: Arquivo Pessoal (2022)

Em virtude disto, no segundo bimestre do ano de 2022, fui alocado para o 7º ano “A”, segunda turma que acompanharia. Nas primeiras observações, me deparei com uma aluna autista que estava assistindo às aulas, mas não sendo, de fato, incluída no processo de ensino e aprendizagem. A partir da inquietação com relação a visível exclusão, passei a sentar-me ao seu lado para buscar meios que viessem lhe inserir nas atividades ministradas pelos professores no contexto de sala de aula. Após uma semana de observação e anotações no

relatório, destaquei alguns impasses e, posteriormente, solicitei à Coordenadora Pedagógica uma oportunidade de acompanhar a aluna nas aulas, bem como orientá-la nas atividades em sala de aula, visto que as dificuldades pelos docentes para fazer as adaptações curriculares. Com o aceite, passei a acompanhá-la nas atividades em sala de aula.

Esta oportunidade foi desafiadora. Apesar dos conhecimentos teóricos adquiridos, tive algumas dificuldades para desenvolver o trabalho de acompanhamento da aluna, pois, ela não estava plenamente alfabetizada e letrada. Diante desses desafios, mobilizei conhecimentos para ter êxito na prática em sala de aula. Fui em busca de estudar e aprender, sobre o TEA, através de mecanismos, tais como: leitura de artigos científicos na literatura especializada, vídeos sobre a temática, discussão com professores e professoras do curso de Pedagogia, dentre outras formas de buscar soluções. As disciplinas de Educação Especial, Psicologia da educação I, II e III, como também outras, serviram de base para me auxiliar na práxis pedagógica.

Esta ação formativa de aprender através do movimento da pesquisa coaduna com Freire (1996), quando afirma que, para ensinar, é necessário pesquisar. Neste sentido, o estudante, Pedagogo em formação inicial, na perspectiva freireana, tem a sua ação voltada para a autorreflexão acerca de sua prática e do espaço em que está inserido, a sala de aula. Dessa forma, no momento que se ensina, este educador analisa a sua própria ação e nutre-se de conhecimentos metodológicos e teóricos que o fazem ensinar, não em um modelo reprodutivista, mas no viés de uma educação libertadora, que proporciona aos educandos serem sujeitos críticos e ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Consoante a este mesmo autor, “ensinar exige pesquisa” (Freire, 1996, p. 16). Portanto, a pesquisa não é algo a ser acrescentado ao ato de ensinar, uma vez que é algo indissociável, ao ato de ensinar. Em qualquer momento do fazer docente, exige-se a busca de conhecimentos para realizar um plano de aula, construir meios que promovam o aprendizado e a interação dos alunos no contexto de sala. Os conhecimentos acadêmicos, juntamente com os saberes construídos “no chão da sala de aula”, devem ser exercícios permanentes e necessários aos professores em constante formação.

Partindo desta compreensão, a experiência nesse estágio extracurricular surge como uma mola propulsora de vivências pedagógicas na formação inicial de um estudante de Pedagogia. Posso dizer, assim, que essa vivência contribuiu, de forma significativa, para o meu crescimento pessoal e profissional, como um sujeito formador e, ao mesmo tempo, em formação. Construí minha perspectiva de ensino e visão didático-metodológico (“como queria ensinar”) a partir da inspiração na Pedagogia de Pestalozzi, ora conhecida como Pedagogia da

afetividade ou Pedagogia do amor, como costume citar nas discussões orais ou escritas sobre o pensamento filosófico deste autor.

Concomitante com o estágio extracurricular, em março de 2022, tive a oportunidade de participar do Programa Tempo de Aprender, como Assistente de Alfabetização, na Escola Municipal Tocantins. Apesar de não ter pego a disciplina de Alfabetização e Letramento, fui em outras fontes buscar conhecimentos para trabalhar com os alunos. Em alguns momentos, repeti as práticas que tive no meu processo de alfabetização, com o método de silabação, mas, mesmo sem conhecer conceitualmente o letramento, pude trazer o texto para trabalhar com os alunos.

A oportunidade foi um divisor de águas, ainda mais por auxiliar as crianças no processo de alfabetização. A partir daí, pude criar uma identidade com a alfabetização e letramento. Nos primeiros momentos, por não conhecer os aspectos basilares da alfabetização, agi pela intuição e, às vezes, oscilando com a maneira como fui ensinado na minha infância. Para tanto, todas essas experiências que tive com a alfabetização, tendo erros e acertos, me fizeram refletir e, com os estudos e as aulas na graduação, pude conhecer os conceitos e ter ciência de que devo alfabetizar letrando.

Neste ínterim, desde que me entendo como um sujeito ativo na sociedade, com conhecimento do mundo e da concretude do meu pensamento, acreditei, até há alguns períodos na universidade, que a profissão de Professor era sustentada a partir da ideologia do dom para ensinar, como se esse ofício ocorresse de maneira natural que dispensasse a formação profissional. Rompendo, então, com esta visão e ressignificando os conhecimentos adquiridos na trajetória, inclusive do próprio Pestalozzi, desenvolvi o trabalho nessas primeiras experiências profissional e formal na escola. Ancorei nesta Pedagogia do amor, sob a qual exerci a prática a partir da consideração da afetividade como elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, haja vista que o ensino e aprendizagem constitui uma relação humana que se configura em meio aos afetos.

Através do movimento de “costurar à mão”, entrelaçando com a história de vida com as experiências formadoras, pude relatar os caminhos por onde assei até chegar aqui, no Curso de Pedagogia. Tendo em vista que, não somos (in)conclusivos, as minhas experiências com a Alfabetização e Letramento não termina por aqui, assim, por entre os ziguezagues, que as mãos fazem para costurar uma bainha, vou tecendo vivências, retratos, memórias (não lineares), e também histórias com a Alfabetização, Inclusão Escolar e o TEA.

3. APORTES TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E TEA

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim é todo mundo:
Outra parte é ninguém
fundo sem fundo.

[...]

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?
(Gullar, 1930, p. 30-31)

Evoco Gullar para dar início à discussão sobre as bases teóricas deste trabalho, buscando as relações entre alfabetização, TEA e inclusão, diante do contexto desta pesquisa. É nessa leva de incertezas e (in)conclusões, expressas pelo eu lírico na poesia acima, que faço os “nó(s)” das discussões que embasam e estruturam o estudo.

Ao longo de minhas experiências formativas no chão da escola, me deparei com incertezas, angústias e indagações de si, para com as relações de sala de aula, a exemplo de algumas perguntas: *como alfabetizar uma criança com TEA?*; *de que forma esse processo ocorre?*; *há um caminho a seguir?*; *realmente sei ensinar?*; *como ensinar o tudo a todos?* Este emaranhado de questões, no âmbito da minha formação inconclusa, como professor alfabetizador, me coloca diante do desafio de “traduzir-se” parafraseando o poeta.

Sabe-se que o espaço escolar é um ambiente voltado a formar sujeitos para o pleno exercício da cidadania (Brasil, 1988), de acordo com as condições reais da escola. Os professores, no seu ofício, medeiam a formação dos alunos, mas quem forma estes professores? Quem os percebe nas suas angústias e desafios ao tentar cumprir suas tarefas?

Acerca destas indagações, as tessituras dessa poesia me levam à divagar sobre os sentidos da palavra “permanente”, utilizada nos versos do autor quando este termo é

precedido por “parte de mim” - em um sentido idiossincrático - logo, recorro do conceito de Imbernón (2011), quando enfatiza que a formação é antes de tudo contínua, (auto)reflexiva e, por conseguinte permanente, pois, não acaba ao término da formação inicial.

Imbernón (2011), coadunando com as reflexões de Freire (1996, p. 43), sobre o fazer docente, como um movimento constante, aponta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Sob esta ótica, a prática pedagógica possibilita aos professores, refletir com “criticidade” sobre as experiências e as relações do cotidiano que envolvem o exercício da docência - e a maneira como este fazer é percebido implica também em se (auto)formar e (auto)avaliar, em um movimento de ação, reflexão e ação, o qual alicerça o (re)pensar e o fazer docente.

É nesse movimento reflexivo que surgem olhares para si e de que maneira isso reflete no outro, de forma a investigar a ação, portanto, reconhecendo os sucessos e os insucessos que envolvem as práticas no cotidiano escolar. Neste movimento de me colocar à frente do espelho e me questionar, - “traduzir-se” - sob os versos de Gullar (1930), é antes de tudo, uma forma de perceber-se, em outras diversas circunstâncias, em um olhar interno e ao mesmo tempo externo com as relações de vida, trabalho, diálogo com o outro, a forma como me percebo, me integro com os meus pares e as demasiadas coisas e atividades que envolvem o viver.

3.1 Breve Apontamento Sobre o Transtorno do Espectro Autista

Neste tópico, discuto sobre aspectos conceituais do TEA tomando como referência a literatura especializada. Assim, abordo a temática de acordo com a evolução histórica do conceito, considerando leituras que venho fazendo ao longo da construção deste trabalho.

Comumente conhecido como autismo – no meio social – o Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno do neurodesenvolvimento, uma deficiência neurológica demarcada por déficits que decompõem algumas áreas de desenvolvimento do sujeito, tais como: cognitivo, motor e social (Gaiato, 2021). Além destas especificidades citada, dentro deste quadro, é possível ter crianças que apresentam dificuldades no desenvolvimento da fala, ou seja, algumas crianças apresentam um desenvolvimento tardio da linguagem, enquanto outras podem não desenvolver a fala.

O TEA é uma nomenclatura recente que engloba um conjunto de outros transtornos associados, por exemplo: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Autismo Infantil e entre

outros (DSM-5, 2014). Em relação ao TEA, vários estudiosos no campo das Ciências Médicas, da Neurologia e da Psiquiatria, como por exemplo, Hans Asperger, Rutter e Wing, Leo Kanner, desenvolveram estudos e pesquisas acerca da condição. Desta forma, a concepção de Transtorno do Espectro Autista conforme está definida atualmente, é fruto de uma construção histórica e, assim, foi preciso um extenso caminho de estudos científicos, teorias e evidências sobre a condição para que no presente fosse possível o acesso a tais conhecimentos.

De acordo com Ferrari (2012), nos anos de 1970 e 1980, os meios científicos manifestaram vasto interesse pelo autismo infantil. Fazendo um breve apontamento deste percurso científico, conforme aponta este autor, a etimologia da palavra “autismo” tem suas raízes no grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Este conceito foi empregado, em 1911, pelo psiquiatra Suíço Eugen Bleuler, sendo originariamente concebido para descrever a tendência de pacientes esquizofrênicos que fugiam da realidade e o seu “retraimento para o mundo interior” (Ferrari, 2012, p. 05).

Ainda de acordo com este mesmo autor, em 1943, o psiquiatra Austríaco Leo Kanner, por sua vez, destaca-se como um dos precursores na observação de crianças com comportamentos singulares e/ou distintos. Em sua obra, intitulada “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, Kanner examina 11 casos de crianças com idades entre 2 e 8 anos, evidenciando características como: isolamento desde o nascimento e desejo obsessivo pela repetição, assim conceituando a condição como “distúrbio autístico de contato afetivo” (Ferrari, 2012).

O Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é um livro de referência em escala global, que tem por objetivo auxiliar na prática clínica tornando o diagnóstico mais preciso. A partir de sua terceira publicação, em 1980, o documento foi o responsável por desassociar o termo “autismo” à esquizofrenia. Nas edições anteriores, os déficits, tais como: Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Criança eram classificados como os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Na quinta edição do DSM, publicada em 2013 e ainda em vigor, engloba as demais condições, anteriormente consideradas: “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (DSM-5, 2014, p. 53) em uma única categoria de classificação denominada: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A designação “TEA” é uma nomenclatura que engloba várias das diversas manifestações do autismo, atualmente visto pela sociedade como uma deficiência não visível, é categorizado pelo DSM-5 como um transtorno do neurodesenvolvimento. Embora o DSM-5 não forneça uma definição direta do conceito, o documento oferece aspectos clínicos em relação ao diagnóstico do TEA:

O transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2014, p. 31).

Além dessas características, o transtorno é classificado pelo DSM-5 de acordo com as condições de cada sujeito que varia mediante às especificidades, são separados em níveis de suporte, tais como: 1(Leve); 2 (Moderado) e 3 (Severo). A partir do CID-11, os transtornos que eram fragmentados a partir de níveis, como já citado, agora estão englobados e unificados todos os quadros de característica, um espectro único, haja vista que não exista uma classificação de níveis de suporte. Em conformidade com o Ministério da Saúde (2023),

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Classificado como um distúrbio, é importante destacar que há uma variação nos sintomas, com inúmeras disfunções observadas em sujeitos atípicos, quer seja ausência da fala nos primeiros anos, ou no decorrer de sua vida, que seja pelos seus ritmos em quaisquer áreas do desenvolvimento cognitivo, motor. Gaiato (2021) discorre sobre TEA, classificando como uma condição complexa, devido aos vários fatores que contribuem para a condição, assim como também os que dificultam as amostras e pesquisas. Nesse contexto, o TEA pode estar associado a comorbidades, tais como: depressão, ansiedade e hiperatividade.

Nesta direção, Gaiato (2021, p. 45) afirma que há comorbidades que podem estar associadas à condição,

[...] tais como transtorno de ansiedade, sintomas opositivo-desafiadores, déficit de atenção e hiperatividade, transtorno bipolar, tiques, síndrome de Tourette, transtorno obsessivo-compulsivo, esquizofrenia, transtorno de conduta, distúrbio alimentar, psicose, enurese e encoprese, distúrbios do sono.

Dentre as questões associadas às condições da criança com TEA, podemos perceber que além do quadro característico da condição, a criança apresenta algumas comorbidades, sejam de natureza cognitiva ou sejam de natureza genética. Outro documento que ajuda a compreender as comorbidades e direitos legais da pessoa com TEA, diz respeito à Lei Berenice Piana, Lei Nº 12.764 (Brasil, 2012), quando este dispositivo legal equipara a pessoa com autismo à pessoa com Deficiência para efeitos legais de usufruto de direitos. Dessa forma, ao trazer as características que permitem diagnosticar a “deficiência”, o texto da lei contribui para elucidar o espectro, ou seja, o conjunto de elementos sintomáticos e característicos do TEA.

Neste sentido, a legislação apresenta o quadro de características clínicas que define o diagnóstico de uma pessoa com deficiência, pessoa autista, através dos sintomas:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Assim, esta compreensão legal se torna bastante útil à discussão sobre o tema e serve de mote para a busca de mais elementos conceituais na literatura especializada. De forma que, para apoiar conceitualmente a discussão sobre o tema foi necessário a busca de uma literatura especializada. Nesse intuito, Gaiato (2021, p. 21) oferece uma definição abrangente sobre o TEA, quando afirma: “O TEA, ou simplesmente autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento. Isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele”.

Gadia e Rotta (2016), trazem um conceito semelhante, enfatizando que,

O TEA é definido como transtorno do desenvolvimento que surge na infância e que se caracteriza por importante atraso na aquisição da linguagem, na interação social, com interesses restritos e comportamentos estereotipados ou repetitivos. É um distúrbio complexo que pode estar associado a sintomas com características fora do domínio social, como dificuldades na coordenação motora ampla e fina, no equilíbrio e anormalidades sensoriais. (2016, p. 370).

Como é possível perceber, o conceito apresentado pelos autores é bastante semelhante ao que outros estudiosos e a legislação apresentam. Contudo, Gadia e Rotta (2016) trazem

uma afirmação importante para este estudo, quando afirmam que o TEA é um distúrbio complexo. Esta complexidade, pois implica em reconhecer que apesar dos vários conceitos que buscam definir o espectro, há uma multiplicidade de fatores que envolvem essas conceituações e estas não podem ser completamente fechadas, haja vista que há diferentes perspectivas e modos de abordar o conceito.

Diante da diversidade de características do TEA, é possível observar o quanto o termo tem se aprimorado tornando-se uma compreensão cada vez mais clara. Com o crescente avanço das pesquisas científicas e estudos na área da Neurociência, a compreensão conceitual do TEA tem evoluído significativamente ao longo do tempo. Esse progresso tem contribuído para que a sociedade tenha uma visão mais abrangente em torno do TEA, assim, transcendendo a estigmas e conceitos equivocados que historicamente acompanharam a condição.

Mediante o exposto, é importante contextualizar a escolarização das crianças autistas, do período em que ela esteve excluída da escola, até a inserção de matrícula na escola regular, neste sentido faz necessário investigar se existem direitos legais que ampare a educação voltada às crianças com TEA, a partir da legislação.

3.2 Incursões legais e a escolarização da criança com TEA

Como ponto de partida para essa discussão, trazemos a legislação, a partir dos meus estudos, com a qual classifico este trajeto histórico até o marco do processo de escolarização da pessoa com deficiência, em específico as crianças com TEA.

O processo de escolarização das pessoas com deficiência é demarcado pela exclusão, segregação e integração. No Brasil, este paradigma educacional surgiu em diversos contextos da história, mais precisamente na década de 90, período que de fato a legislação Brasileira trouxe os olhares para a educação das pessoas com deficiências. Nesse período a discussão da educação brasileira girava em torno de como incluir as pessoas com deficiência nos espaços escolares.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assegura em seu artigo 205, que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988), seguida do artigo 206, que respalda os princípios de “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, possibilitando a “II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]” (Brasil, 1988).

Nesse prisma, a partir da redemocratização, a escola surge como um ambiente provedor de práticas transformadoras, pautado em princípios basilares que devem promover as possibilidades de integração, condições de acesso e a permanência do sujeito no ambiente educacional, independentemente de seu credo, etnia, identidade de gênero, posição social e deficiência.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de Nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Educação Especial é uma modalidade de educação transversal, que transpassa todas as modalidades da educação, tal área de conhecimento surge diante da preocupação do país em possibilitar o acesso de crianças com deficiências à escola (Brasil, 1996). Por exemplo, na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, a “Conferência Mundial em Educação Especial”, com foco nas necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência na escola regular, foi a responsável pela construção de uma declaração que ajudou a difundir a criação das políticas de inclusão social e educacional no Brasil.

Conhecida como “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais”, esta configura-se como um documento importante que traz significativos avanços para a educação de pessoas com deficiência, no contexto de uma escola regular, como também reconhece os direitos que todas as crianças quer seja atípica, quer seja típica possuem no que se refere à educação e oportunidades de um ensino inclusivo.

Em 1994, mesmo ano de publicação da Declaração de Salamanca, acontece no país a implantação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que tem o seu bojo embasado na constituição de 1988, e caracteriza-se como “o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (Brasil, 1994, p. 07).

Esta política de integração escolar, postula que o acesso à escola de ensino regular é direcionado aos “[...] portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). A PNEE apesar de propor objetivos com intenção de possibilitar a “inclusão escolar”, apresenta direcionamentos educacionais divergentes da Declaração de Salamanca, quando em seu documento consta que o aluno com deficiência deve se adaptar, o que reproduz um estigma homogeneizador de que todos os estudantes pensam, agem e aprendem da mesma maneira.

Segundo a compreensão de Mantoan (2003) esse cenário de integração escolar acaba por dizimar e afastar os alunos com deficiência de suas condições de permanência e

possibilidades de alcançar um ensino inclusivo e de qualidade, tendo em vista que este modelo educacional põe a responsabilidade do aprendizado nesses sujeitos que estão excluídos do ensino, por uma seleção prévia daqueles que são “aptos” ou “não aptos” para aprender.

Seguindo este percurso histórico de políticas públicas e normativas voltada para a Educação Especial na perspectiva de um ensino inclusivo, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com objetivo de promover uma qualidade do ensino e o combate ao fracasso escolar, traça um marco significativo ao reconhecer a Educação Especial como uma modalidade de educação.

O art. 4º da LDB, inciso III, diante ao dever do Estado é estabelecido o “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). Este Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge dentro da escola com ação suplementar e complementar.

O Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalha de forma unilateral, no contra turno de aula do aluno, considerando as suas especificidades e agindo, através do seu conhecimento para elaborar recursos, possibilidades e meios inclusivos para que de fato este aluno tenha possibilidades e meios de aprender no espaço escolar.

Além dos objetivos de acesso e permanência do sujeito dentro do ensino regular, a legislação Brasileira dispõe de alguns regimentos e leis que visam garantir a inclusão de pessoas com deficiência dentro dos espaços educacionais. A escolarização da criança autista passou por mudanças que incluíram a sua saída ou permanência da escola especial para o ensino regular (Santos, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), política de 2008, representa um grande marco educacional, a partir de sua contribuição que propõe transformações nos eixos pedagógicos, arquitetônicos e principalmente na articulação e implementação de novas políticas públicas em torno da educação das pessoas com deficiências.

Desta forma, corroboramos com Vasques (2013, p. 283), que o surgimento da PNEEPEI é como “um ‘nascimento simbólico’ para estas crianças e adolescentes no campo da legislação educacional”. Esta política surge para garantir, de fato, a inclusão de “alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, como também orientar os sistemas educacionais, para que venham se reformular no que

concerne ao ensino inclusivo, garantindo assim possibilidades de aprendizagem em todos os níveis, modalidades e etapas, “desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2008).

Outro fator importante desta política reflete diretamente na escola, que enquanto um ambiente provedor de ensino inclusivo, que busca reformular o seu paradigma educacional para uma educação inclusiva e: “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008). Neste sentido, a formação continuada para os profissionais da educação, constitui-se como um mecanismo potencializador de inclusão, haja vista que possibilita aos demais profissionais da educação terem subsídios e conhecimentos de alternativas que venham levar em consideração a realidade e as especificidades de cada criança com deficiência.

Apesar dos avanços das políticas públicas, ainda é visível o reflexo da integração nas escolas, conforme apontam os resultados do Censo Escolar 2023, publicado pelo MEC, em 2024, que discorre sobre o índice de evasão dos alunos com deficiência nas escolas regulares:

Para estudantes da educação especial, a taxa de repetência foi de 2,8% no ensino fundamental e de 3,7% no ensino médio, enquanto, na média geral, esses números ficaram em 2,3% no ensino fundamental e 3,9% no ensino médio. A de evasão, para o público da educação especial, foi de 4,9% no fundamental e 6,2% no ensino médio. A média geral foi de 3% no ensino fundamental e 5,9% no ensino médio (Avancini, 2024, p. 04).

Através do resultado do Censo Escolar notamos que as escolas do Brasil estão sob o processo de integração, à medida que os alunos com deficiência apenas ocupam um espaço em sala de aula, porém, no que se refere ao processo de aprendizagem, este tem de procurar os meios de se encaixarem. Assim, percebemos o quanto a escola não está preparada para incluir os alunos com deficiências em seu espaço, proporcionar um currículo adequado, adaptado e especializado que considere os processamentos cognitivos, potencialidades e as idiossincrasias desse aluno.

Segundo Mantoan (2003) a escola não pode continuar ignorando o que acontece em seu entorno e nem marginalizar as diferenças no processo que forma e instrui os seus alunos. Assim, a escola enquanto instituição formadora, não deve desconhecer que o aprender implica na possibilidade do aluno expressar o conhecimento de diversas formas, expressões e sentidos, apesar de haver na sociedade um discurso social de que “somos todos iguais”, na realidade representamos o mundo a partir da singularidade dos nossos valores e sentimentos.

No que concerne à pessoa autista, como um sujeito com direitos e deveres reconhecido legalmente, a Lei de nº 12.764/2012, conhecida como “Berenice Piana” ou “Lei de Proteção

aos Autistas”, institui a política de proteção aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), assim traçando direitos básicos e intersetoriais, correspondentes à cidadania, saúde, educação, cultura, entre outros. Essa lei é um marco legal de grande importância às pessoas autistas, tendo em vista a garantia de direitos, que há pouco tempo eram inexistentes. A lei não surgiu de uma hora para outra, ela tem ligação com todo esse processo histórico de discussões legais e científicas no ramo da cidadania e educação.

Entre outros pontos, no § 2º, a pessoa autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. No inciso I e II, é destacado o quadro característico da condição:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Essa classificação do TEA como deficiência a partir desta Lei, se dá hoje, em vigor de um histórico de desafios e tensões de lutas das pessoas autistas para terem seus direitos reconhecidos e amparados pela legislação Brasileira. Vale ressaltar que o TEA não se caracteriza como doença, mas como deficiência, conforme destacado na legislação. Segundo Serra (2008) o autismo não é classificado como doença mental ou psicose, como era classificado no passado, até a década de 70.

Entre os desafios, retrocessos e avanços em políticas que reconheçam o direito das pessoas com deficiências, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão de nº 12.146/2015, *O Estatuto da Pessoa com Deficiência*, é destinada a assegurar e promover condições de igualdade, direitos, liberdade e inclusão social (Brasil, 2015). Esta legislação em seu artigo 4º, consta que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015). Desta forma, essa legislação não engloba apenas o TEA, mais sim todas as pessoas com deficiência, lhes assegurando acessibilidade em classes regulares e privadas, como também os direitos de inclusão social em espaços formais e não formais.

3.3 Alfabetização e letramento: termos em questão

Este tópico tem por objetivo apresentar uma compreensão de alfabetização que orienta este trabalho, tendo sido possível construir ao longo deste estudo. Desta forma, o arcabouço

teórico delineia-se a partir dos estudos de algumas autoras, tais como: Soares (2003, 2009, 2020); Ferreiro e Teberosky (1986); Ferreiro (1995, 2011).

A alfabetização desempenha um papel significativo na escolarização das crianças de um modo geral, porquanto a aprendizagem da leitura e da escrita perpassa toda a sua vida, não tendo início apenas quando é inserida no contexto escolar (Ferreiro, 1995). Desta forma, vale destacar que esta aprendizagem não se reduz a uma mera codificação e decodificação, haja vista que aprender a ler e escrever “não é uma habilidade, é o conjunto de habilidades, o que se caracteriza como um fenômeno de natureza complexo, multifacetado” (Soares, 2003, p. 18).

Ratificando este pensamento, Soares (2020) destaca que a alfabetização se refere à aprendizagem inicial da língua escrita, que consiste em uma tecnologia por meio da qual os homens ampliaram as suas possibilidades de comunicação. Neste sentido, esta aprendizagem inicial, ou seja, a apropriação do sistema de representação da escrita ocorre a partir do momento que a criança compreende o sistema alfabético e percebe que este representa a fala, fazendo a utilização desta tecnologia, que é a escrita.

Esta aprendizagem inicial, alfabetização, é caracterizada como um “processo de natureza complexa” (Soares, 2003, p. 21), por seus aspectos multifacetados, pois, segundo a autora, envolve fatores de ordem linguística, sociolinguística, psicológica, entre outros.

Levando em consideração os fatores e os conjuntos de habilidades inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita, vale destacar que além destes requisitos necessários, o contexto sociocultural e socioeconômico da criança pode influenciar em suas possibilidades de aprendizagens.

Seguindo essa linha de raciocínio, para Soares (2003), a posição social a que o sujeito pertence, pode afetar as suas possibilidades de socialização como também de aprendizagem, haja vista que as classes mais favorecidas, em geral, podem possuir inter-relações mais amplas e mais familiaridade com as variadas faces da escrita ao passo que as classes menos abastadas tendem a possuir menos interação com a leitura e escrita, em seus contextos.

De acordo com Soares (2003, p. 20):

A natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada "norma padrão culta) e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito.

Assim, a alfabetização pode ser compreendida também como um instrumento de poder à medida que as condições socioeconômicas são fatores que influenciam nas relações das crianças com os materiais escritos e, por sua vez, no repertório de conhecimentos prévios que elas elaboram. Diante desse contexto, alfabetizar se configura como um movimento inclusivo que busca, ao mesmo tempo, reconhecer os contextos socioculturais das crianças e mediar processos de aprendizagem da leitura e da escrita que dialogue com essas realidades, possibilitando a construção e ampliação dos seus conhecimentos.

Para que a criança compreenda a alfabetização, faz-se necessário algumas habilidades, tais como: assimilação do sistema alfabético, conhecimento do código ortográfico e compreensão de que o ato de escrever se da esquerda para a direita, de cima para baixo e, a partir disto, compreende-se que a alfabetização não é apenas decodificar e codificar. Desta forma, levar em consideração o contexto da criança, o desenvolvimento e as capacidades cognitivas são alguns dos pontos alçados por alguns estudos, a exemplo da Psicogênese da Língua Escrita, formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), a alfabetização pode ser compreendida como um processo. A abordagem psicolinguística destas autoras, denominada Psicogênese da Língua Escrita, indica que a aprendizagem da escrita passa por diversas etapas, nas quais o indivíduo se apropria do sistema alfabético, a partir das interações com o mundo à sua volta, mediado por inúmeras situações que envolvem o ato de ler e escrever. Frente a essas situações, ao observar os usos sociais da leitura e da escrita, as crianças que, nessa perspectiva apresentada pelas autoras, são compreendidas como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, elaboram hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

É importante destacar que, consoante a Psicogênese da Língua Escrita, a alfabetização é um processo que envolve ler e escrever como habilidades indissociáveis. Assim, a alfabetização e o letramento não se separam, sendo importante que os professores alfabetizadores alfabetizem letrando.

Antes mesmo do início da escolarização, as crianças já estão imersas no mundo da linguagem e escrita. Isso acontece devido às variadas estimulações existentes no mundo envolto da criança com relação à leitura e à escrita. Consoante a esta compreensão, Ferreiro (2011) explicita que as atividades de concepção e produção de escrita precedem o início da escolarização, sendo parte de uma atividade pré-escolar. Neste sentido, a partir da visão da autora, a aprendizagem se insere em um sistema de noções previamente estabelecidas que não podem ser reduzidas a um conjunto de técnicas perceptivas-motoras, pois a escrita não é um produto da escola e sim um objeto cultural.

Assim, uma implicação prática desta ideia reside no fato de que se o alfabetizador compreende a alfabetização sob este olhar psicolinguístico, faz necessário conhecer profundamente o modo como a criança compreende e elabora hipóteses sobre o sistema de escrita.

A partir das hipóteses apresentadas pelas crianças, em relação à alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1986) dividem a aprendizagem da escrita em alguns estágios de hipóteses ou fases, tais como: pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética.

Levando em consideração o uso social deste sistema de representação, Soares (2009) aponta o conceito de letramento, termo oriundo do inglês, *literacy*, e está intrinsecamente ligado à alfabetização, à medida que expressa os usos sociais da escrita.

Soares (2009, p. 47) faz menção ao conceito de letramento, descrevendo como um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais de quem usa a escrita”. Trazendo uma definição mais didática, a autora prossegue afirmando que “letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito), para receber instruções (para encontrar um tesouro... para montar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido” (Soares, 2009, p. 43). Assim, é possível compreender a importância da escrita e sua função em uma sociedade grafocêntrica, que centra a sua organização sob a égide do sistema alfabético.

Logo, o letramento não funciona apenas como um conjunto de habilidades culturais, cognitivas e linguísticas, mas também como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da autonomia do sujeito e a sua inserção em uma sociedade cada vez mais imersa na linguagem escrita. Sendo assim, uso de instrumentos tais como: cartas, bilhetes, receitas, revistas, jornais, textos do cotidiano, associados à metodologia do professor no processo de alfabetização, desempenham um papel crucial nesse desenvolvimento do sujeito. À medida que os alunos leem e escrevem, fazendo uso desse sistema de representação (escrita alfabética), conseguem compreender os significados aplicando-os em seu contexto vivencial.

3.4 O ensino das habilidades de leitura e escrita para as crianças com TEA

Para subsidiar a reflexão sobre alfabetização e letramento de crianças com TEA, fomos em busca de leituras e estudos em diferentes áreas, tais como a Pedagogia, a Psicologia e a Neurociência, para compreender como funciona as aprendizagens da leitura e da escrita, para estes sujeitos em específico. Esta busca se deu no sentido de ancorar-me em explicações

relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir de diferentes abordagens científicas.

A leitura e escrita são importantes habilidades a serem apreendidas, que de uma maneira ou outra atravessa as nossas vidas, porquanto, vivemos em uma sociedade que faz o seu uso para se comunicar/anunciar/expressar algo, por meios de diferentes gêneros textuais, tais como: a carta, livro, verbete, bilhete, recado, *e-mails*, telegrama, poema e entre outros, seja em meios impressos, seja em meios digitais. Neste sentido, podemos perceber a importância social que as habilidades de leitura e escrita tem, como também as complexidades que a envolvem o aprendizado para as crianças sejam elas atípicas ou sejam típicas.

Neste contexto, em relação às complexidades do aprendizado de leitura e escrita, a alfabetização, para as crianças típicas ocorre a partir do momento em que ela de maneira autônoma - por meio do levantamento de hipóteses - passa a compreender o código alfabético e a partir dos conjuntos de habilidades linguísticas e cognitivas, faz o uso da escrita. Em oposto disso, as crianças com TEA, previamente, apresentam dificuldades em reconhecer o sistema alfabético e associar que a fala representa a escrita, tendo em vista que, a leitura e escrita, em alguns casos, não faz parte da sua rotina. Logo, ela não percebe um sentido e/ou necessidade de aprender.

No que se refere ao caminho de aprendizagem da leitura e da escrita, muitas crianças com TEA podem apresentar maiores dificuldades para aprender, quer seja por déficits no processamento cognitivos, devido às comorbidades associadas à condição, quer seja pela ausência de mediações facilitadoras. Estas dificuldades podem estar relacionadas a uma incompreensão que essas crianças possuem acerca da necessidade de ler e escrever, pois, assim como Silva *et al* (2012, p. 58) apontam a importância de compreender a razão porque as crianças autistas não despertam o interesse maior pela língua escrita, conforme destacam:

Nós, adultos, sabemos da importância de reconhecer símbolos gráficos, mas as crianças com autismo não têm a menor ideia do que representam. Até então, elas não tiveram a necessidade de entender as letras, pois não as usaram para nada. É como se nós adultos tivéssemos de aprender grego de uma hora para outra.

Os autores destacam a relevância que o sistema alfabético e a escrita exercem socialmente, assim, nós professores, como leitores compreendemos a importância da escrita e leitura por suas funções sociais à medida que fazemos uso e ensinamos sobre a sua importância, e as crianças com TEA, não percebem a necessidade que a leitura e escrita exercem?

As crianças com TEA, em outras situações, podem apresentar especificidades que estão associadas à condição, como a hiper ou hiporreatividade aos estímulos sensoriais e, interesse incomum por aspectos e objetos do ambiente, a exemplo de reações incomuns a temperatura, sons, cheiros, texturas; fixação e/ou hiperfoco em objetos luzes, movimento e entre outros (DSM-5, 2014). As crianças como autorregulação. Por outro lado, referente à compreensão de leitura e escrita, Gomes (2015, p. 10) ressalta que,

[...] quando essas pessoas aprendem a ler, há uma diferença importante no desempenho delas no que se refere à leitura oral do texto (resposta vocal sob controle de palavra impressa, sem necessariamente compreender o que está escrito nele) e à leitura com compreensão (que exige necessariamente o entendimento do conteúdo expresso no texto).

Acerca deste pensamento da autora, é notável que as crianças com TEA conseguem pronunciar as palavras de maneira correta, porém, não significa que elas compreendem aquilo que estão lendo, ou seja, elas podem apresentar mais sucesso na leitura oral que na interpretação e compreensão do que está posto (Gomes, 2015). As crianças com TEA “não conseguem entender o que está por trás de expressões, tons diferentes de voz e palavras que assumem diferentes significados de acordo com o momento” (Brites; Brites, 2019, p. 178-179), além disso, o vocabulário das crianças autistas é literal e/ou simples (com pouco repertório), no sentido que elas encontram dificuldades de compreensão às figuras de linguagem e diálogos complexos, pois compreendem tudo “ao pé da letra”.

Enquanto algumas crianças com TEA apresentam dificuldades em compreender o que está escrito, outras apresentam a aquisição precoce da leitura, bem como o conhecimento das letras e números. Esta particularidade associada ao TEA, pode ser facilmente confundida com a superdotação/altas habilidades, porém, trata-se da hiperlexia que é caracterizada como a aquisição espontânea da habilidade de leitura (símbolos gráficos e numéricos), que se manifesta antes dos 5 anos de idade (Lamônica, *et al.*, 2013).

Vale ressaltar que, apesar da criança apresentar esta habilidade relativa à codificação dos símbolos gráficos e numéricos (por um certo hiperfoco), ela pode ter prejuízos na compreensão da linguagem, como também na interação social (Kerches, 2019). Além das condições inerentes ao aprendizado de leitura e escrita, é mister destacar que algumas crianças com TEA possuem dificuldades na comunicação, como também não desenvolvem a fala. Por estes conjuntos, a alfabetização para as crianças com TEA, ou melhor, o ensino de habilidades de leitura e escrita, é um processo que necessita ser estudado, investigado e compreendido, assim, considerando a variedade de especificidades, ritmos e idiosincrasias de cada criança

no espectro, de modo que as habilidades de leituras são complexas para serem ensinadas às crianças com TEA,

Para Gomes (2015, p. 17), “como muitas crianças com autismo podem apresentar dificuldades nesse processo” de aprendizagem, faz-se necessário que “o início da alfabetização ocorra precocemente (entre 4 e 5 anos), antes das crianças típicas (sem autismo) de mesma idade”. Em outras palavras, dadas as especificidades das crianças com TEA, o desafio de alfabetizá-las vai além do denominado ciclo de alfabetização convencional. Acerca deste apontamento da autora, vale lembrar que essa recomendação traz à luz ao diagnóstico precoce do TEA. Nem todas as crianças “tiveram a sorte”, pois, em algumas situações, a família não quer aceitar que a condição da criança; os estigmas sociais e a massa de circulação equivocada em torno da condição dificultam as famílias a terem acesso ao diagnóstico.

Consoante a percepção da autora, a estratégia de ensinar as crianças com TEA a ler e escrever antes mesmo de chegar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se ela apresenta dificuldades, quando estiver nos ciclos de alfabetização, ela terá possibilidades de acompanhar os outros alunos e as aprendizagens, oriundas da escola. Acerca desta tentativa de alfabetizar as crianças com TEA ainda na pré-escola, Gomes (2015, p. 16) explica a necessidade de ser utilizada esta estratégia:

Se o processo de alfabetização começar aos 6 anos, na mesma época dos colegas típicos, e a criança com autismo começa a apresentar dificuldades em aprender a ler, inevitavelmente ela ficará atrasada em relação aos colegas, o que comprometerá o acompanhamento de todo o conteúdo escolar, já que todas as disciplinas dependem da leitura.

Desta forma, desde a Educação Infantil, é preciso trabalhar no sentido de potencializar as habilidades de leitura, considerando que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode ser um tanto mais demorado pelas crianças com TEA. Assim, em respeito às suas idiossincrasias tem de se atentar para os seus próprios ritmos e possibilidades de aprendizagens de cada criança.

Brites e Brites (2019, p. 188) corroborando com Gomes (2015), acerca da necessidade de adiantar o ensino das habilidades de leitura e escrita, explicita que “é muito importante que se avalie, desde muito cedo, as chamadas competências iniciais para a aprendizagem da leitura e da escrita”, assim, a importância de perceber os conhecimentos prévios e os repertórios que a criança possui, e daí utilizar estes artifícios para possibilitar que esta desenvolva o seu potencial.

Para que a criança com TEA possa aprender a ler e escrever, de acordo com as suas possibilidades, é necessário à aquisição dos conjuntos de habilidades necessárias que toda criança, independente de sua condição neurológica, precisa ter de aprender, sendo:

[...] desenvolvimento da linguagem, identificação visual de letras, conhecimento do código alfabético, consciência fonológica, capacidade de nomeação rápida de figuras, objetos, cores e letras, habilidades para escrever o próprio nome e fluência na nomeação de letras” (Brites; Brites, 2019, p. 189)

Em torno destas habilidades necessárias que a criança precisa para aprender a ler e escrever, a indicação de Gomes (2015) é necessária à medida que, no ciclo de alfabetização, habilidades de coordenação motora fina são importantes, a exemplo do movimento de pinça, que é trabalhado com as crianças para que no desenvolver dos ossos/falanges de suas mãos elas possam aprender a pegar no lápis. No ciclo de alfabetização, a criança, em tese, já deve ter passado por esse processo, como outros aos quais foram citados por Brites e Brites (2019).

4. PANOS DE FUNDO: ALINHANDO OS TECIDOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Figura 5 – Mãe e tia costurando



Fonte: Acervo pessoal (2024)

AULAS DE CORTE E COSTURA

Primeiro se escolhe o tecido
como se escolhe uma flor,
uma estrela,
o pano que cobrirá a pele
feito carícia,
quem dirá as mãos
que costuraram,
os olhos que escolheram
as linhas.

Feito o almejado ouro
dos alquimistas,
primeiro se mistura,
se tempera
com cores e linhas,
até que a máquina
de costura
transforme o desejo
em peça
única e rara
(Murray e Carvalho, 2021, p. 17-18)

Início este capítulo com a poesia acima para expor o delineamento metodológico desta pesquisa, a partir da metáfora “pano de fundo”, ou seja, os bastidores por trás dos “tecidos metodológicos” que envolvem o planejamento inicial previsto para a pesquisa de campo e como, de fato, ela se concretizou. Para tanto, trago uma memória da minha infância para dar conexão à poesia e a metáfora apresentada, mais precisamente, quando minha mãe costurava em uma pequena fábrica de *lingerie*.

Neste período, pude estar em meio aos tecidos, tesouras, pedaços de retalhos e o barulho incessante da máquina de costura que transformava uma simples malha em um sutiã, calcinha, *baby doll*, entre outras peças íntimas. Durante esse período, em alguns momentos, auxiliava minha mãe a pegar os retalhos que estavam sobre o chão. Neste contexto, por ser um menino levado, pude perceber os movimentos de corte, costura e o reparamento das máquinas, quando as agulhas quebravam e as costureiras tinham de reaver meios para finalizar a costura.

De modo similar, percebo que o ato de pesquisar se assemelha a um trabalho em um ateliê e/ou fábrica de costura, à medida que, para o processo de costura de uma roupa, se fazem necessários determinados procedimentos e tipos de materiais como tecido, linha, máquina com sustentabilidade que dê conta de costurar a peça, e caso falte algum desses elementos, a costureira, que era minha mãe, neste caso), tem de ir encontrando meios de chegar à montagem final da peça.

Semelhantemente a este processo no ato da costura, no movimento inicial desta pesquisa, ou seja, no projeto que a antecede, tinha em mente a utilização de algumas estratégias metodológicas que, no transcurso da pesquisa em si, tiveram de ser adaptadas, tendo em vista os objetivos propostos. Sendo assim, como as costureiras da minha infância, a costura desta peça, ou melhor, os passos metodológicos desta investigação, embora tivessem uma estruturação metodológica pensada inicialmente no projeto, houve arranjos e alinhamentos necessários para alcançar os objetivos.

Desta forma, descrevo, neste capítulo, o que se deveria chamar originalmente de capítulo da metodologia, convém chamar, metaforicamente, de alinhamento de tecidos para referir-me aos contornos que precisei fazer para chegar à “peça final”, que consiste neste trabalho.

No que se refere às pesquisas no campo da educação, é notável a dicotomia existente entre os tipos de pesquisa qualitativa *versus* quantitativa (Santos Filho; Gamboa, 1995). De um lado, uma abordagem metodológica centrada na exatidão de dados numéricos, em larga escala (ou não), por outro, em distinção, a abordagem centrada na subjetividade e em seus fenômenos.

Para este estudo, tendo em vista a questão geral e/ou norteadora, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, pois se adequa aos objetivos propostos, haja vista que as questões investigativas nesta abordagem não se tratam de algo que pode ser quantificado (Minayo, 2002). A este respeito, para Minayo (2002, p. 21), a pesquisa de abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Portanto, este tipo de pesquisa possibilita a valorização das subjetividades em busca de respostas a questões de ordem qualitativa, que considera as subjetividades, interações dos sujeitos com seus pares, objetos, percepções e o universo a qual está inserido.

Acerca da compreensão de Minayo (2002), sobre a pesquisa qualitativa, encontrei argumentos plausíveis, tendo em vista a possibilidade de chegar mais próximo das professoras alfabetizadoras da cidade de Imperatriz-MA. Deste modo, a abordagem qualitativa oferece subsídios necessários para compreender as relações inerentes às práticas de alfabetização e letramento para as crianças com TEA, por meio da gama de instrumentos teóricos-metodológicos da pesquisa.

Para efeitos bem práticos, dividimos o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e

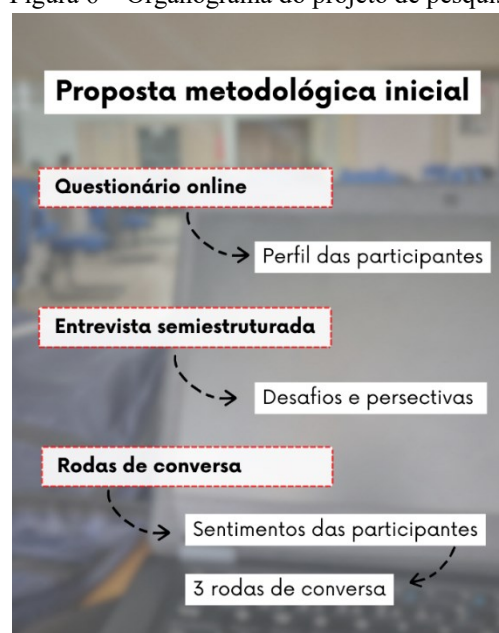
tratamento do material empírico e documental” (Minayo, 2002, p. 26). Conforme é possível apreender, a partir das colocações da autora, há um planejamento metodológico importante e necessário. No entanto, esse delineamento nem sempre se configura como tal, haja vista que a realidade empírica pode impor certos refazimentos pelo avesso como na analogia da costura feita acima.

4.1 O Averso

No que se refere à pesquisa em educação, durante processo investigativo, podemos ter algumas mudanças de perspectivas, problemáticas, instrumentos metodológicos, e até mesmo dos objetivos, levando em consideração que, na pesquisa de abordagem qualitativa trabalhamos com dados e como também a incerteza do que encontraremos no processo investigativo.

Assim, como venho dialogando acerca do processo metodológico da pesquisa, semelhante a como acontece em um ateliê, em que, para ser confeccionada uma peça, existe um processo de preparação no qual as costureiras escolhem os moldes, os tecidos, o corte, a linha. Quando algum ponto da peça não tem um caimento bom, é necessário desmanchar a costura com alguns equipamentos necessários para depois refazer todo o processo. Neste sentido, a perspectiva inicial para o processo de investigação deste estudo, tinha outros instrumentos metodológicos, conforme a imagem abaixo.

Figura 6 – Organograma do projeto de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

Desta forma, conforme é possível perceber no organograma acima, para o processo investigativo deste estudo, planejei utilizar para cada objetivo um instrumento metodológico e, desta maneira, seguiria os seguintes passos:

- *Questionário online*: para traçar o perfil das professoras alfabetizadoras, seguido de perguntas fechadas e duas questões abertas;
- *Entrevista semiestruturada*: como o foco de investigar os desafios, como também as perspectivas das professoras em relação à alfabetização e letramento de crianças com TEA;
- *Rodas de conversa*: As rodas de conversa temáticas, com inspiração nos círculos de cultura de Paulo Freire e na técnica do grupo focal.

Este percurso apresentado seria aplicado à pesquisa de campo, porém, devido a algumas circunstâncias inesperadas, tive de adaptar e (re)alinhar os instrumentos de investigação. Feita essa apresentação preliminar do que havia sido planejado inicialmente, passo agora a descrever as costuras metodológicas que se fizeram necessárias para o alcance dos objetivos confirmando, assim, a necessidade de o pesquisador estar aberto aos ajustes que precise fazer em função dos obstáculos que, porventura, venha encontrar.

4.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Municipal, em Imperatriz-MA, no contexto do Estágio em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, durante o período de 2024.2. Para cumprir este componente curricular obrigatório, a ser realizado em uma escola da Rede Pública Municipal, aproveitei a oportunidade para realizar a pesquisa em campo, tendo em mente que, por via de comunicação e proximidade com as docentes, a pesquisa fosse feita de forma tranquila e sem maiores dificuldades.

Escolhi como *lócus* da pesquisa uma Escola Municipal, localizada em um bairro periférico no município de Imperatriz-MA. No que se refere à sua estrutura predial, a escola tem pequeno porte atendendo em média cerca de 163 alunos, com capacidade total de 200 alunos considerando os dois turnos. No tocante à estrutura física, está distribuída da seguinte maneira: 04 salas de aula; 01 sala de coordenação; 01 sala de vídeo e/ou biblioteca, 01 refeitório, 03 banheiros externos (sendo: 02 para as crianças e 01 para os demais profissionais) e 01 banheiro interno na sala da coordenação para as professoras.

No turno matutino, a escola oferta 2 turmas da pré-escola e o 4º ano, no turno vespertino funcionam apenas 3 turmas do ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano. No que se refere à equipe de profissionais da escola, no momento em que foi realizada a pesquisa, esse era o quadro de pessoas que compunham a escola:

- Matutino: 3 professoras (sendo duas professoras da Educação Infantil, e uma do 4º ano do Ensino Fundamental), 1 merendeira, 1 vigia, 1 gestora;
- Vespertino: 3 professoras alfabetizadoras, 1 merendeira, 1 vigia, 1 gestora, 1 coordenadora pedagógica

4.3 Participantes

Para a realização desta pesquisa, primeiramente, foram definidos os seguintes critérios para a seleção de participantes da pesquisa: ser professor/a alfabetizador/a trabalhando em turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), que tivessem atualmente ou já tivessem trabalhado anteriormente na alfabetização de alunos com TEA em suas turmas, como também o interesse em contribuir com a pesquisa. Assim, participaram de todas as etapas (questionário de perfil e questionário) da pesquisa 02 professoras, sendo que uma delas respondeu apenas o questionário para a identificação do perfil de participantes e não pôde participar do questionário. Neste trajeto, por insuficiência de elementos, a Gestora e Coordenadora Pedagógica passam a integrar a pesquisa, como também um informante da SEMED.

As professoras, como também a coordenadora pedagógica e gestora serão identificadas ao longo da análise por nomes fictícios que se referem à algumas letras do alfabeto grego, as quais são: A, B, C, D e E, conforme os perfis elencados abaixo.

Professora Alpha (A): tem 42 anos, é uma mulher cisgênero, parda e reside em Imperatriz-MA. Possui formação superior em Licenciatura em Pedagogia, além da especialização *lato sensu* em Gestão Escolar. É concursada e tem 27 anos que trabalha na área da Educação, dos quais 9 anos é na Alfabetização.

Professora Betta (B): tem 53 anos, é uma mulher cisgênero, branca e reside em Imperatriz-MA. Possui formação superior em Curso Normal (Magistério), e especialização *lato sensu* em Gestão Escolar. É concursada e tem 28 anos que trabalha na área da Educação, mas está trabalhando com a Alfabetização há menos de 07 meses.

Professora Gamma (C): Tem 40 anos, é uma mulher cisgênero, branca e reside na cidade de Imperatriz-MA. Possui formação superior em Licenciatura em Pedagogia. Ela trabalha como temporária na escola, e tem apenas 6 meses tanto na Educação quanto na

Alfabetização. Além das professoras, a gestora e coordenadora pedagógica serão identificadas como: *Gestora Delta* (correspondente a letra D) e *Coordenadora Epsilon* (correspondente a letra E).

4.4 Procedimentos metodológicos de geração de dados

Na sistematização da metodologia é exigido total dedicação e atenção do pesquisador (Minayo, 2002). Sendo assim, guiado por esta necessidade relativa ao fazer científico para alcançar os objetivos propostos, após as mudanças ocorridas em campo, optei por seguir os seguintes instrumentos metodológicos para a geração de dados, a saber: pesquisa de campo; observação participante; questionário e entrevista semiestruturada.

4.5 Observação Participante

Em um primeiro momento, como forma de analisar o trabalho pedagógico de professores/as alfabetizadores/as e as suas práticas de alfabetização e letramento para as crianças com TEA, optei por utilizar a técnica de observação participante a fim de chegar mais próximo da realidade de sala de aula vivenciada por estes sujeitos. Conforme já mencionado que o lócus da pesquisa foi a mesma escola onde realizei o estágio supervisionado, e neste componente curricular, já é previsto um tempo dedicado à observação na escola, julguei oportuno unir o objetivo de observação no contexto do estágio, aliando aos objetivos da pesquisa.

Desta forma, compreendendo, a partir de Moraes (2014, p. 15) que “o estágio seja visto como uma atitude investigativa que envolve reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”, unir os objetivos da pesquisa com a atividade de observação no referido estágio pode proporcionar um alinhamento dos saberes teórico-metodológicos apreendidos na universidade com a atividade em campo de pesquisa e da docência.

Para Matos e Vieira (2001, p. 46), este procedimento de pesquisa “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas pesquisadas”. A escolha da observação participante se deu pela necessidade de ter uma percepção mais ampla, para além das respostas desses participantes aos outros instrumentos de pesquisa. Portanto, esta abordagem oportuniza ao pesquisador colocar-se em uma postura de identificação e investigação com os sujeitos pesquisados (participantes). Além disso, o pesquisador pode

interagir com eles em situações práticas do cotidiano, como, por exemplo, a prática pedagógica em sala de aula (Severino, 2013).

Adotei como foco a observação das práticas de alfabetização para as crianças com TEA, como também em outros momentos em sala de aula. Portanto, observei as práticas, ouvi os relatos das professoras, como também das crianças que interagiram comigo durante o processo da pesquisa. Por meio da observação pude adquirir uma visão mais ampla do contexto pesquisado. Assim, as observações das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras aconteceram em sala de aula, totalizando 10 encontros (observação).

4.6 Questionário

A escolha por este instrumento de geração de dados se deu pela necessidade de traçar um perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa. Seguindo as orientações de Matos e Vieira (2001, p. 61), antes da aplicação do questionário, o formulário passou por uma fase teste ao qual as autoras destacam como “pré-teste”, que consiste em “identificar os aspectos que podem ser aperfeiçoados no instrumento”. Neste sentido, após o direcionamento da minha orientadora, a Professora Dra. Karla Bianca. Feito o pré-teste, como apontado pelas autoras, com uma discente do curso de Pedagogia e, posteriormente, foram alinhadas às considerações da orientadora e da discente.

Feito esse procedimento inicial de ajustes, o questionário foi disponibilizado de forma *online*, na plataforma *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, como também algumas com uma única opção de escolha. O questionário *online* foi compartilhado com as professoras, através do aplicativo *WhatsApp*.

O questionário, em primeiro momento, foi cogitado para ser utilizado apenas para caracterizar o perfil das participantes. Ao longo do processo de pesquisa, fui percebendo a resistência das professoras em participar por meio de entrevistas. Assim, elas mesmas apresentaram como alternativa responder apenas o questionário.

Em virtude da restrição das professoras relacionadas à falta de tempo para participar da pesquisa e das possíveis inseguranças, decidi respeitá-las e acolhê-las, adequando, desta forma, os instrumentos da pesquisa. Assim, o roteiro de entrevista (com as perguntas) foi adaptado ao questionário para dar continuidade à pesquisa.

4.7 Entrevista semiestruturada

Subsidiado pela questão geral e/ou norteadora e visando atingir os objetivos da pesquisa, ora mencionado, optei também por utilizar a entrevista semiestruturada. Para Matos e Vieira (2001) e Cruz Neto (2001) a entrevista é uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas na pesquisa de campo, e que permite o contato direto com o entrevistado. Neste sentido, pela oportunidade da entrevista oferecer mais elementos, optei por adotar este instrumento.

Vale ressaltar que a entrevista semiestruturada foi pensada para investigar apenas as professoras alfabetizadoras. Ao longo do processo investigativo, pelas dificuldades, e por poucos elementos que viessem a responder à questão da pesquisa, optei por entrevistar a Gestora e a Coordenadora Pedagógica.

5 PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: (DES)ALINHAMENTOS A PARTIR DOS RESULTADOS

Seguindo os objetivos da pesquisa, apoiado nos procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior, neste capítulo passo a discutir os resultados. Desta forma, alinho duas categorias a esses objetivos, a saber, os desafios e sentimentos de professoras alfabetizadoras concernentes às questões que orientaram este estudo.

A metáfora do alinhamento ou do desalinhamento é utilizada aqui em virtude do fato de que, ao mesmo tempo, procuro alinhar os objetivos como afirmei acima e, apresento algumas contradições percebidas a partir da observação participante, dos questionários *online* e da entrevista semiestruturada. Desta forma, discuto inicialmente, sobre a categoria desafios e, em seguida, sobre os sentimentos. Cada uma destas duas categorias está dividida em subcategorias, as quais apresento a seguir.

5.1 Desafios de Professoras Alfabetizadoras de Crianças com TEA

A observação participante no âmbito do estágio, bem como os questionários e a entrevista semiestruturada possibilitaram captar os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização de crianças com TEA, conforme enumero abaixo:

5.1.1 Falta de acompanhamento

Conforme os objetivos propostos, um dos desafios identificados nos relatos das professoras, que pode ser confirmado também no depoimento das gestoras, consiste na falta de acompanhamento. Elas alegam a ausência de um acompanhamento desde equipes multiprofissionais tais como psicólogos, terapeutas ocupacionais ou psicopedagogos, por exemplo, até profissionais para serviços básicos como o de cuidadores para auxiliar o trabalho em sala de aula. Até mesmo estes últimos os quais, em tese, seriam de mais fácil contratação, faltam na escola, ou têm, de maneira excepcional como se pode constatar no relato da Gestora Delta, ao afirmar que há problemas com a contratação de cuidadores, uma vez que são selecionados por meio de empresa terceirizada, como no relato a seguir:

Gestora Delta: Olha os cuidadores, em relação a esses cuidadores, a gente tinha cuidador, é... só não temos agora nesses últimos meses. Que eu acho que você já percebeu aí, que existe uma empresa, onde a prefeitura contratou que não tão pagando. E aí eles recebem um mês e aí o outro não recebem, fazem greve e aí por conta disso as duas que tinha aqui pediram conta, diz que não vinham mais, não tinham condições, que ela precisava muito, não tinha condições de trabalhar assim né?! sem ter o dia certo para receber. E aí a gente entende, né?! Todo mundo trabalha porque precisa! E aí elas preferiram sair. Depois disso, eu fiz dois ofícios, encaminhei pra SEMED e pro SIADI, pedindo uma outra pessoa, mas não contrataram mais. Não tão contratando ninguém! E aí, nós estamos sem esse profissional aqui, o cuidador. Já tem acho que uns três meses. Foi de setembro pra cá... foi em setembro mesmo que elas saíram! E são várias escolas do município, tem algumas ainda que ainda tem, uma aqui, uma acolá, mas, desse jeito né! Nessa briga aí com essa empresa que num paga, que num recebe, que num paga!. As daqui decidiram sair e aí disseram que era pra encaminhar outro ofício e a gente encaminhou, até hoje... eu acredito que nessa gestão não venha mais não rsrsrs.

Por meio da fala da gestora, nota-se que ecoa as afirmações das professoras sobre a falta de acompanhamento. Em outras palavras, é possível observar, com facilidade, um certo descaso do poder público no atendimento ao que está previsto na legislação vigente. Ratificando essa dificuldade, no que tange especificamente à alfabetização de crianças com TEA, as professoras demonstram que a ausência destes profissionais torna o processo complicado como se pode perceber nas seguintes respostas da professora a seguir:

Professora Alpha: É muito complicado, elas precisam serem acompanhadas com psicólogo, terapeutas, psicopedagogo

Professora Alpha: A falta de um cuidador capacitado

Desta maneira, esses elementos permitem afirmar que a legislação está sendo descumprida quando determina a necessidade desse profissional, conforme o artigo 3º da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular, [...] terá direito a **acompanhante especializado**” (Brasil, 2012, p. 02, grifos meus).

Este dispositivo legal, de suma importância para as pessoas com TEA, enfoca a necessidade deste profissional para as crianças que assim fique comprovado. Em síntese, parece haver um certo consenso sobre a necessidade de contratação de cuidadores ou de profissionais especializados conforme a legislação, contudo nem mesmo a referida lei parece não deixar tão claro quem seria, de fato, esse profissional especializado. Não deixa explícita, por exemplo, qual seria a ocupação e trabalho do acompanhante especializado em sala de aula. Seria alguém para subsidiar o professor de AEE ou seria alguém para trabalhar com atividades respaldadas nas necessidades desses alunos com TEA, mediante apresentação de

laudo comprobatório? Neste caso, este profissional teria sua função definida como a de simplesmente auxiliar o professor em sala de aula acompanhando as crianças com TEA?

Com o uso do termo “especializado” ficaria subentendido que este profissional seria alguém que deveria ter formação superior e/ou especialização *Latu Senso* em alguma área relativa ao atendimento de pessoas público alvo da Educação Especial, a exemplo de Especialização em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, entre outras. Neste sentido, a resposta da Professora Alpha sobre a ausência de um profissional especializado ganha sentido à medida que a qualificação do profissional contribui com o trabalho pedagógico e oferece suporte à professora que, em muitos casos, tem mais de um aluno atípico em sala de aula. Dito de outra forma, a Professora parece indicar não necessariamente um profissional especializado, como nos dizeres da lei, mas um profissional preparado, ou capacitado, conforme suas palavras, para reclamar para si a presença de alguém que lhe dê suporte no trabalho junto às crianças com TEA.

Diferentemente da Lei Berenice Piana, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015) em seu Art. 3º destaca o profissional de apoio escolar com as suas determinadas atividades, como também define com mais clareza, o que vem a ser este profissional, conforme Art. 3º:

XIII - **profissional de apoio escolar**: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;
 XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência [...] (Brasil, 2015, grifos meu).

Ao refletir sobre este trecho da legislação pode se entender que este profissional de apoio é voltado ao trabalho em sala de aula de maneira assistencial, atentando a cuidar da higiene, locomoção e facilitar as atividades escolares, ou seja, oferecer suporte ao professor em sala de aula.

Assim, considerando o que está previsto nas duas leis acima referidas, pode-se então deduzir que o foco do trabalho deste profissional consiste em oferecer suporte ao professor atendendo às demandas do aluno. Assim, no que se refere à alfabetização de modo específico, não há uma função claramente definida, no entanto, a presença de um profissional de apoio, ainda que para acompanhar os alunos em suas necessidades básicas, configura-se como uma demanda que as professoras e a gestora entendem as especificidades e a necessidade de

acompanhar as crianças com algum tipo de deficiência, conforme a gestora expressa no seguinte trecho da entrevista:

Gestora Delta: Porque, como elas são, é... devido a deficiência elas são mais lentas, né?! Eu acredito que teria que ser, um acompanhamento mais diferenciado, mais é... individual, pra essa criança. Porque você tá com a sala com 30 alunos, aí tem um que tem essas dificuldades, se você é... isso, é... vão ficar só com aquele aluno ali, os outros... sabe como é né?! Ele vai... (risos). Se você fica no todo, aquele não acompanha, porque ele é mais lento. Ele tem que ter um acompanhamento diferenciado e individual, eu acredito que seja assim né.

Com esta fala da gestora é perceptível o desafio que os professores enfrentam em seu trabalho, sobrecarregados com uma sala de aula superlotada, ao ponto que o professor não consegue lidar com as necessidades específicas de cada aluno. Assim, as crianças autistas têm ritmos de aprendizado diferentes dos demais, e isso confirma a necessidade de um atendimento diferenciado e adequado para acolher este aluno. Haja vista que os depoimentos destacam que não existe apoio nenhum ao professor de sala de aula para o trabalho de alfabetização com as crianças com TEA. Como incluir as crianças em um contexto de sala de aula que não tem um profissional voltado às demandas básicas?

5.1.2 Falta de apoio da família

Outro desafio apontado no depoimento da Professora Betta é a falta de apoio da família. Quando indagada sobre alfabetização para as crianças com TEA, a Professora afirma que a alfabetização é um trabalho difícil de ser realizado sem o apoio da família, conforme o seu depoimento: “trabalho bem difícil, se não tem o apoio familiar”. Assim, somando-se à falta de acompanhamento profissional apontada anteriormente, a falta de apoio agora remetida à família, parece ampliar o desafio das professoras de cumprir a tarefa de alfabetizar as crianças com TEA, meio que sozinhas.

No entanto, pelas leituras que venho fazendo ao longo deste trabalho, compreendo que esta questão da falta de apoio referida pelas professoras deve ser analisada sob prismas diferentes, pois em se tratando da falta de acompanhamento multiprofissional, a questão reflete questões mais amplas ligadas a políticas de inclusão e ações do poder público que envolvem o cumprimento da legislação já vigente com relação à inclusão.

No entanto, quando o ponto destacado é a falta de apoio da família, compreendo ser necessário considerar os meandros pelos quais as famílias passam antes, durante e após o diagnóstico de TEA. Desta forma, fatores tais como a falta de conhecimentos acerca da

condição, a preocupação com os estigmas sociais, além das várias demandas socioemocionais e de diversas ordens, nem sempre viabilizam uma presença pró-ativa das famílias nesse processo.

No momento em que estive na presença da gestora e da coordenadora pedagógica, pude perceber, em seus relatos, que as famílias das crianças, em geral, são assíduas e presente nas reuniões de pais, mas apresentam certa distância na busca do que a escola nota como um “possível caminho” para a inclusão: o diagnóstico e/ou laudo de TEA. Neste caso, o incentivo prestado pela gestão escolar para que as famílias busquem um laudo as crianças com TEA está em seu próprio conhecimento acerca da legislação, tendo em vista que os regimentos legais amparam apenas as crianças e adultos com deficiência mediante a comprovação da condição, ora pois, o público alvo da Educação Especial.

Neste sentido, durante a entrevista realizada, a gestora menciona um momento de acolhimento prestado à uma mãe que chora durante uma conversa sobre a condição de seu filho: uma criança com 7 anos, pouco oralizada/verbalizada (com a presença de ecolalia), que se comunica por meio da gesticulação, e que apresenta alguns indícios característicos do TEA, chama à atenção. No trecho a seguir, trago um recorte da entrevista, o qual ainda há mais elementos para discutir:

Gestora Delta: [...] Quando a gente chama eles vem, eles vem sim. [...] Mas aí vem, mas não faz nada! Porque a mãe do Lilico um dia eu conversei com ela aqui, ela chorou, chorou. Eu digo, agora ela vai, rum! Foi nada meu fi.

Coordenadora Epsilon: Ah é!

Gestora Delta: Aí eu digo: - mulher tu tem que ir atrás dessa criança!

Coordenadora Epsilon: Já é a terceira vez que ele é encaminhado.

Gestora Delta: Mulher e foi mais! Desde o terceiro período que a gente encaminha. Tem vários encaminhamentos ali no processo dele. Eu conversei com ela, e digo: olha é... você é mãe! Você tem que correr atrás pra ajudar essa criança. Porque ele vai ser seu filho pro resto da vida, aqui na escola é passageiro, mas na sua vida ele é pra sempre. Ele vai crescer uma criança, vai virar um adulto e dando trabalho pra você!

No que se refere aos trechos das falas: “mas aí vem, mas não faz nada!”, “um dia eu conversei com ela aqui, ela chorou, chorou”, é possível perceber que a família, em específico a mãe citada, demonstra alguns sentimentos como o medo, a incerteza e a possível descrença que seu filho possa ter de fato alguma deficiência, neste caso o TEA. Assim, percebe-se que o “não fazer nada”, pode está implícita uma posição contrária à condição (TEA) e, em outros aspectos, pode ser a interferência das dificuldades e barreiras que os familiares vivenciam para fazer as consultas, levando em consideração, a demora do Sistema Único de Saúde (SUS), devido a grande demanda, as consultas nos ambientes particulares torna-se uma opção

viável, mas utópica para a realidade financeira destes familiares e desta mãe, conforme expresso em um depoimento da Professora Betta o laudo é muito caro. Para Gaiato (2021) a família passa por alguns processos e/ou fases após o diagnóstico, tais como: negação, raiva, culpa, pensamento mágico, aceitação e resiliência.

Tomando como base as reflexões, a partir de algumas leituras e estudos, a exemplo os de Pereira e Gomes (2019), Oliveira (2020), Cunha (2019), Maluf (2023), o que se observa é que as famílias têm a convicção e idealização que as suas crianças são saudáveis e, em momento algum, esperam algo distante de suas expectativas iniciais como pais e mães, à medida que o “diagnóstico fechado” surge às famílias como um processo de luto. Sobre este ponto, é pertinente a reflexão de Oliveira (2020, p. 94):

Se ninguém morreu, como explicar o luto? Como explicar a estranha falta de um filho que está presente? Como sorrir, quando se deseja chorar? A espera de um filho tão sonhado dá lugar a um vazio, a uma dor que se assemelha à morte de um ente querido. É um luto que se instala sem uma ausência material.

A partir da concepção desta autora, pode-se compreender que o TEA não é um “convidado a entrar na vida das famílias, ele simplesmente chega” (Pereira; Gomes, 2020, p. 75), desta maneira, o diagnóstico de TEA aparece, a priori, na vida de mães e pais por meio da desesperança, chega como uma morte das projeções “perfeitas” e esperada para o seu filho, ceifa os seus sonhos, as idealizações para o futuro, e tudo aquilo o que esperam para os meninos e menina logo que nascem, em tese, dentro das projeções ideais aguardadas ainda na gestação, a deficiência não é algo que os familiares esperam para os seus filhos.

As mães e os pais ao receberem o diagnóstico passam por um processo difícil de aceitação da condição, é um momento doloroso e árduo, devido ao impacto emocional e psicológico. A este respeito, Maluf (2023, p. 99) destaca que “[...] após o diagnóstico a família passa por sérias dificuldades. Levam um susto quando descobrem que são pais de um indivíduo com autismo/TEA e, muitas vezes, podem ouvir que dois filhos na mesma família podem ter essa condição”.

Levando em consideração esse quadro inicial das famílias, no momento inicial, de um possível diagnóstico de TEA ou até mesmo a emissão de um laudo conclusivo, a fala da gestora apontando certo distanciamento da família parece não convergir com os sentimentos apontados por Oliveira (2020). Ora, para uma mãe que vê suas expectativas educacionais em torno de seus filhos serem, pelo menos em um primeiro momento, frustradas em função do referido diagnóstico, é compreensível esse “afastamento”.

Na contramão disto, a escola pode prover acolhimento às famílias no sentido de aproximar-se delas e orientá-convocando-as à colaboração no processo de inclusão da criança. Assim, a atitude das gestoras no chamamento e orientação da mãe para ir em busca do diagnóstico e, por conseguinte, dos direitos de seu filho, pode ser interpretada como uma prática inclusiva em que a alfabetização, envolta nesse processo, pode ser beneficiada, pois conforme Cunha (2019), o processo de inclusão da pessoa com TEA implica em lançar um olhar não apenas sobre a criança, mas também sobre a criança, como expressa a seguir:

É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno com TEA, implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (Cunha, 2019, p. 86-87).

Desta maneira, a escola enquanto uma instituição que tem por objetivo/dever promover as condições de acesso e permanência de todos os alunos ressalvadas as suas especificidades, deve também ter um olhar diferenciado e uma escuta sensível a estes pais que sofrem com a validação do diagnóstico de sua criança. Assim, os familiares podem contribuir de maneira significativa no processo de aprendizagem destas crianças com TEA, em especial, na alfabetização, a partir do momento em que existe uma parceria e/ou relação consolidada entre a escola e a família/comunidade, e não quando cada uma destas instituições deste binômio família-escola se digladiam entre si.

Portanto, não existe escola *versus* família, ao passo que, as mães e os pais podem ser os aliados na (re)construção de uma escola emancipatória que possa convergir para um paradigma inclusivo, por meio de reivindicações, exigindo o melhor para os seus filhos e não apenas se conformando com projetos, programas e legislações que maquiavam uma realidade utópica (Mantoan, 2003). Neste sentido, essa ideia da autora ajuda a compreender que ambas as instituições são indissociáveis no que se refere à constituição de uma escola inclusiva.

5.1.3 Falta de experiência

Uma das professoras, a Professora Gamma, quando questionada sobre a alfabetização de crianças com TEA, relata a falta de experiência, como pode ser visto em seu depoimento a seguir: “não tenho experiência”. Com este depoimento, além dos desafios discutidos

anteriormente quanto à alfabetização de crianças com TEA, a professora aponta a falta de experiência como outro desafio vivenciado por ela enquanto professora iniciante.

Sobre este fato, embora se possa considerar como um elemento que influencia as práticas pedagógicas, há de se levar em conta que todo professor iniciante passará por esse estranhamento, pois como afirma Freire (1997, p. 45), “a insegurança do professor novato é algo mais do que natural”. De acordo com a percepção deste autor, no primeiro dia de aula, o professor, dificilmente estará isento dos sentimentos de insegurança, timidez e inibição, pois ele é guiado pelo medo de não conseguir conduzir o trabalho pedagógico e contornar os confrontos diários das práticas em sala de aula.

A partir desta compreensão, é possível inferir que o medo advém da inexperiência e isso não significa dizer que a professora seja uma folha em branco ou uma tábula rasa que necessita ser preenchida. Logo, relatar e reconhecer o medo que advém da inexperiência é, antes de tudo, uma característica natural, própria de quem está se inserindo inicialmente em uma prática profissional.

A falta de experiência, neste sentido, pode estar relacionada, também, à formação docente inicial, uma vez que esta pode não ser, muitas vezes, suficiente para proporcionar todos os saberes práticos da profissão, pois, no confronto do professor com o chão da sala de aula, há de se considerar que os professores e professoras não encontrarão uma homogeneidade no currículo ou nos alunos, e nem mesmo terá uma receita que instrumentalize o seu fazer docente.

Assim, a razão da insegurança pode ser porque nem sempre a realidade corresponde às expectativas dos docentes. Nesta direção, a reflexão crítica sobre a prática da qual Freire (1996) faz referência como algo indispensável ao fazer docente, torna-se um elemento importante para o desenvolvimento profissional do professor. Contudo, tal reflexão necessita de aportes teóricos e, ao mesmo tempo, não isenta a gestão educacional, responsável pela formação continuada de professores, de oferecer subsídios tanto para os professores em geral, quanto para aqueles e aquelas que estão iniciando a carreira, como forma de atenuar seus medos e inseguranças.

Como forma de ir vencendo tais medos, a ideia de formação permanente defendida por Imbernón (2011) pode ser uma via interessante, pois a formação permanente, conforme o entendimento deste autor, se dá de forma contínua e inclui a compreensão da escola como uma comunidade de aprendizagem em que os professores e as professoras, por meio das trocas com seus pares e da partilha de saberes e experiências, podem ir encontrando caminhos para sanar ou amenizar os problemas encontrados na prática pedagógica.

5.1.4 Falta de formação

Um dos principais desafios identificados, a partir dos depoimentos e relatos das professoras, é a ausência da formação específica para trabalhar com a alfabetização e letramento de crianças com TEA. Esse resultado converge com os achados da pesquisa de Mestrado de Vasconcelos (2023), que buscou descrever as perspectivas de professores a respeito da alfabetização de crianças com TEA. Esta autora agrupou as perspectivas dos professores em quatro categorias: 1) Falta de conhecimentos e formação específica; 2) Heterogeneidade do TEA; 3) Necessidade de estratégias pedagógicas específicas e 4) Apoio multidisciplinar.

Comparando os objetivos e os resultados da pesquisa desta autora com os que venho apresentando, observo verossimilhanças, mesmo em se tratando de realidades distintas, haja vista que a pesquisa de Vasconcelos (2023) foi realizada em Teresina-PI, enquanto este trabalho monográfico se volta para a realidade de Imperatriz-MA. Logo, pode-se depreender que a questão da necessidade de formação específica implica em uma demanda não apenas do contexto local, mas também de uma abrangência maior, afinal cabe indagar: os cursos de formação inicial e continuada têm dado conta de formar bem os profissionais para atender os diferentes públicos que chegam à escola?

Certamente, esta pergunta não tem uma resposta fácil e nem deve ser respondida de modo simplório, pois há múltiplos fatores envolvidos nessa questão. Contudo, o que se pode apontar, de antemão, é que esses vários desafios apontados não estão descolados do desafio da formação, até mesmo porque as outras questões apontadas podem ser pontos a serem abordados na formação seja inicial, seja continuada. Assim, penso ser pertinente trazer as respostas das professoras e das gestoras que apontam a falta de formação, em certa medida, como um dos grandes gargalos para a alfabetização e inclusão de crianças com TEA.

Professora Alpha: parcialmente

Professora Betta: Difícil, não fui preparada

Professora Betta: Informações bem superficial

Professora Betta: Como já falei, muito pouco

Professora: Pouco

Levando em consideração o relato destas professoras no que se refere à formação, a Professora Alpha apresenta um comentário simples que destaca a sua percepção acerca da contribuição que a formação continuada oferece para o trabalho pedagógico em sala de aula

com os alunos com TEA. Qual seria o sentido atribuído por esta professora ao afirmar que a formação contribui parcialmente para a alfabetização de crianças com TEA? Ao que parece, a professora reconhece alguma parcela de contribuição da formação, no entanto, a ideia de contribuição parcial deixa implícito um outro sentido, o da insuficiência da formação, pois fica evidente, pela resposta ao questionário e pela escuta nas observações que, o que tem sido ofertado como formação é muito pouco ou insuficiente para subsidiar as professoras no processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA.

Já o depoimento da Professora Betta reforça este posicionamento ao ponto de enfatizar que não se sente preparada para alfabetizar crianças com TEA e destaca que recebeu uma formação superficial, que assim revela um retrato da realidade e da qualidade destas formações. Neste mesmo sentido, Gatti (2019) apresenta uma fala que me levou a refletir de que maneira esses conteúdos rasos estão presentes nestes momentos, em seu discurso ela destaca o sucateamento dessas formações quando há a presença dos especialistas, que calcado em suas teorias apresentam um “modelo ideal” e “receitas prontas” para a resolução dos problemas da escola, quando na realidade estes sujeitos desconhecem o chão da escola e apresentam suas ideologias, visões futurísticas e utópicas.

Nóvoa (2022, p. 68) coadunando com Gatti (2019), discorre que as escolas “abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento”. Desta forma, a fala de Gatti (2019) e Nóvoa (2022), apresentam de maneira explícita o que a Professora Betta destacou, em breves palavras, neste aspecto nota-se que os desfalques na formação não correspondem apenas o retrato da cidade de Imperatriz-MA e sim em outros contextos do país, como observou Vasconcelos (2023) em seu estudo no contexto de Teresina-PI.

A este respeito, Tardif (2019, p. 241), tece uma preocupação que corrobora com a percepção de Gatti (2019) e com o depoimento da Professora Betta sobre os conteúdos rasos apresentado aos docentes, no contexto de formação:

É estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. [...] Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Nessa perspectiva, as formações tendem a se distanciar da realidade da prática profissional e sobrecarregam os professores à medida que alguns conteúdos não parecem fazer sentido e a prática docente não encontra eco nesses conteúdos (ou teorias) externos às necessidades cotidianas do fazer docente. Assim, esse modelo de formação, denunciado pelo autor, acaba por tratar a ação docente de forma fragmentada em que de um lado se põe os saberes (teoria) e de outro, os fazeres (prática), destoando da indissociabilidade existente entre teoria e prática, outrossim, abrindo espaço para o “[...] predomínio da improvisação nas modalidades de formação” (Imbernón, 2011, p. 32).

No que se refere especificamente à formação de professores para a alfabetização de crianças com TEA na escola pesquisada, tanto a resposta da Professora Betta como a da Gestora e da Coordenadora pedagógica reafirmam este distanciamento, ao afirmar que as temáticas trazidas nas formações não contemplam as necessidades das professoras, pois não dialoga com elas, conforme expressa no trecho a seguir, no depoimento da Gestora Delta e da Coordenadora Epsilon sobre a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, em relação ao TEA:

Gestora Delta: sim, só para os professores das salas de recursos, não para as escolas todas da rede. E seria o correto, né?!

Coordenadora Epsilon: Não, é verdade! A gente tem uma carência muito grande a respeito disso, de professores, por conta que as formações não são direcionadas, é... para os professores né? Das escolas, que seriam o né, que seria o certo. Porque nós que (pausa) convivemos ali diariamente com essas crianças com deficiência. Mas na realidade não existe né, essas formações para o professor.

Nesta afirmação, a fala da Coordenadora Epsilon, em que destaca a realidade vivenciada pelas professoras alfabetizadoras do município de Imperatriz-MA, como também por ela que assume uma turma de 4º ano, no turno matutino, provoca algumas indagações: 1) Porque a formação não contempla estas professoras, tendo em vista que o trabalho feito pelo professor de AEE é de caráter suplementar e complementar? 2) Qual visão ou compreensão de formação estaria por trás dessa política que foca os profissionais de AEE e deixa de fora as professoras das salas regulares que assumem diariamente a tarefa de alfabetizar com todos os desafios comumente enfrentados? 3) Como se pode esperar que essas professoras cumpram a contento o trabalho com a alfabetização de crianças com TEA sem oferecer-lhes a formação específica? Esta assertiva da coordenadora pedagógica confirma a conclusão de Vasconcelos (2023) sobre a necessidade de conhecimentos específicos para o trabalho com as crianças diagnosticadas com TEA.

Além disso, a autora salienta que se faz necessário munir os professores das crianças com TEA de estratégias pedagógicas específicas, no entanto, como isto pode se concretizar em um contexto que sonha conhecimentos necessários às professoras em seu exercício profissional? Essas indagações acabam por não ter uma resposta concreta/fechada ou determinista, contudo, evidenciam a complexidade do problema que cerca a alfabetização de crianças com TEA e ratifica o desafio apontado pelas professoras, gestora e a coordenadora, no que se refere à falta de formação.

Em uma resposta mais direta sobre as formações abordarem ou não a alfabetização de crianças com TEA, a Coordenadora Epsilon é muito enfática, como destacado no trecho abaixo:

Coordenadora Epsilon: É...como eu já te falei, ela pode até ter esta abordagem, mas só que, não chega ao professor em sala de aula. [...] É que fica direto com o aluno, inclusive, nós temos realmente muitas dificuldades. Nós sabemos que tem atividade adaptada, que nós temos que fazer para esse aluno com deficiência, né?! E nós ficamos em dúvidas, porque nós não sabemos, é...fazer, né?! executar mesmo, essas atividades adaptadas, né que eles precisam, porque... essas crianças elas aprendem, elas aprendem a ler, a escrever, dentro do seu tempo, do seu limite, né?! Elas evoluem, elas, é... mas assim, nós, às vezes, nós ficamos sem saber como agir, por conta né?! da inexistência dessas formações.

A Coordenadora Epsilon ratifica novamente, de maneira enfática, a ausência de formação voltada aos professores de classe regular, apontando as dificuldades no tocante à adaptação curricular, como também enfoca os seus conhecimentos sobre a necessidade de haver atividades adaptadas para os alunos com deficiência. Pelo seu depoimento, pode-se compreender que, por ela assumir duas funções (como professora e coordenadora pedagógica), conhece bem as necessidades dos alunos com TEA e dos professores. Porém, não sabe como fazer as adaptações curriculares, devido à inexistência das formações que acolham as angústias e o grito de socorro destas docentes.

Sob a assertiva da Coordenadora Epsilon, um informante do quadro de profissionais da Secretaria Municipal de Educação, na resposta ao questionário, confirmou que as formações continuadas não contemplam o TEA e nem a alfabetização dessas crianças. Este profissional, ainda informa que as necessidades dos professores de classe regular ficam a cargo dos professores itinerantes do SIADI que acompanham as escolas e monitoram as necessidades dos professores e das crianças com deficiência. Desta maneira, é compreensível a angústia da coordenadora, haja vista que o apoio fornecido às escolas da rede pública municipal de Imperatriz-MA, ficam sob a responsabilidade de “03, 04 ou 10”, poucos

profissionais, para toda a rede pública, levando em consideração que o município é o segundo maior do estado.

A partir dos elementos destacados, sobre a real situação das professoras alfabetizadoras, percebe-se que elas buscam por elas mesmas e, muitas vezes sozinhas, aprimorarem as suas práticas em sala de aula, participando de encontros formativos, eventos *online* e cursos complementares. Retomando ao perfil das professoras participantes, 02 delas possuem especialização em Gestão Educacional, o que lhe supre os conhecimentos gerais acerca do trabalho dentro e fora de sala de aula, como também do trabalho de gestão, mas em relação a alfabetização de crianças com TEA, seus depoimentos ecoam por si o pedido de ajuda.

Em face a este cenário desafiador em que as professoras alfabetizadoras se encontram, localizei nas ideias de Imbernón (2011) alguns apontamentos que sinalizam a necessidade de transformar esta realidade apresentada pelas professoras, uma vez que este autor apresenta um conjunto de características necessárias para a melhoria e/ou uma alternativa de formação contínua que seja condizente com a realidade docente:

- A formação permanente do professor requer um clima de colaboração;
- A formação permanente do professor deve considerar as opiniões dos professores/as;
- A formação permanente do professor necessita de apoio externo;
- A formação permanente do professor deve apoiar o professor em suas aulas;
- A formação permanente do professor deve ter devolutivas sobre a atuação docente;
- A formação precisa da observação sensível de outros professores.

Desta maneira, esse quadro de possibilidades apresentadas pelo autor no tocante à formação dos professores, poderia contribuir de maneira significativa para reformular as formações no sentido da construção de práticas mais inclusivas e sensíveis à realidade docente. No entanto, considerando a complexidade encontrada no contexto real da pesquisa, é preciso levar em conta as dificuldades de implementação destes princípios norteadores que poderiam contribuir para uma escola inclusiva e preparada para receber os alunos com deficiências

5.1.5 Falta de recursos

Um dos desafios destacados (como os maiores) pelas professoras é a ausência de recursos que auxiliem às práticas pedagógicas, sejam eles os utensílios básicos de trabalho,

sejam os recursos didáticos. Nos diálogos que tive com as professoras, durante o período de observação, ouvi os seus relatos acerca da falta de materiais oferecidos pela escola, a qual uma professora apontou que tirava o dinheiro do seu salário para entregar aos alunos as atividades impressas, conforme o trecho abaixo:

Professora Gamma: Quando tu for trabalhar na escola, vai gastar muito! Eu quando fui para o meu primeiro estágio levei um susto quando as professoras falavam que a gente tinha de gastar com folha, lápis e materiais. Hoje eu tenho de tirar do meu bolso para fazer as atividades porque a escola não tem material, vai se acostumando é desse jeito! (Diário de Campo, 11/11/2024).

Fiquei espantado quando ouvi esta fala e o modo como foi expressa de maneira naturalizada e indutiva. Neste sentido, a professora traz um apontamento subliminar que não é somente seu, tendo em vista que carrega um viés social acerca da caridade e bondade como características próprias do professor. Assim, esta visão sacerdotal do professor é também veiculada e reforçada nos meios de comunicação, televisão (TV), conforme é expressa a seguir na fala de um jornalista na TV aberta, em rede nacional:

Alexandre Garcia: Professor é um dom! É uma vocação! A pessoa nasce professor, e não tem com o que se envergonhar a não ser o salário. Talvez por isso, hoje, eu vi no jornal alguém que se identifica como "pedagoga", isto é, formada em Pedagogia. Não é professora! A outra se diz "educadora". Educadora é a mãe, como o pai. Professora, professor é o que ensina! [...] Professor é qualidade, que não é apenas salário. [...] O professor é construtor do país, do futuro (Fala de um jornalista).

A visão por trás desta fala do jornalista, Alexandre Garcia, enfoca uma percepção obsoleta acerca do ofício do professor, e apresenta desconhecimento à medida que o jornalista não considera a pedagoga como uma professora, apenas porque ela utiliza a nomenclatura referente à sua profissão e formação. Assim, esta fala equivocada lançada em meio social, faz com que a sociedade nutra este sentimento de subserviência relacionada à imagem do professor, pelo fato deste sujeito ser o “construtor do país”.

No entanto, este construtor, ou seja, o professor, ao mesmo tempo em que é louvado como alguém que possui uma grande missão, é também alvo de descaso refletido nos baixos salários, nas condições precárias de trabalho, no desrespeito, enfim na desvalorização profissional. Em outras palavras, fica evidente a contradição entre um discurso que reflete uma ideologia do dom, atribuída ao fazer docente e a realidade em que estes profissionais se encontram, no seu trabalho diário.

Neste ínterim, o depoimento da Professora Gamma, é semelhante ao da Professora Betta, que aponta ter dificuldade em praticamente tudo na alfabetização de crianças com TEA, como também em seu trabalho em sala de aula, pois a escola não dispõe de recursos, como é possível ver nos trechos a seguir:

Professora Betta: Em tudo, não tem recursos algum.

Professora Betta: Recurso, material que ajude na alfabetização desse aluno.

As professoras destacam um impasse que dificulta o trabalho delas em sala de aula, porque muitas vezes não tem o pincel; tinta para recarregar o pincel; folha em branco e entre outros. Do mesmo modo que a Professora Gamma que, tomada pela sensibilidade, se vê na obrigação de tirar dinheiro do seu próprio salário para manter os materiais escolares dos alunos e os seus utensílios de trabalho, a Professora Alpha também acaba sendo refém dessa escassez, fazendo o mesmo ato. O depoimento da Professora Alpha, em um diálogo em sala de aula durante as observações, destaca a realidade já apresentada. De maneira enfática a professora confirma a realidade vivenciada por elas:

Professora Alpha: Vou te falar como é a realidade da escola, você sabe né?!... eles querem que ensinemos a pesquisar, mas não tem suporte. Não tem tinta, não tem folha... (Diário de Campo, 13/11/2024).

De que forma as professoras irão trabalhar em sala de aula se a escola não oferece as mínimas condições de trabalho e apoio a elas? Como estas professoras irão “construir o país” sem os instrumentos necessários para isso? Assim, percebemos as dificuldades e os desafios que cercam a alfabetização de crianças com TEA e o trabalho pedagógico em sala de aula. Essa situação é tão real que acaba por virar alvo de críticas sociais através como se pode perceber nesta figura a seguir:

Figura 7 – charge



Fonte: Internet (Autorizado pelo autor em 23/02/2025)

Desta forma, a ausência dos recursos em sala de aula se caracterizam como um prejuízo não só na realidade destas professoras, mas sim em todo o país que enfrenta má investimento em educação, como também na garantia de um ambiente de trabalho de qualidade para os profissionais, que diariamente estão lutando com poucos recursos, e as vezes tirando do próprio “bolso” para agregar uma folha, um pincel, entre outros utensílios. Assim, a escassez e até mesmo inexistência de materiais, em sala de aula, corrobora para a naturalização dos professores fazerem o papel do Governo Municipal, que é investir na escola.

5.2 Sentimentos de Professoras Alfabetizadoras no Contexto da Alfabetização de Crianças com TEA

Acredito que esta categoria seja a mais difícil de discutir, devido aos variados sentidos e interpretações que a palavra sentimento possui. Ainda assim, destaco que este tópico não é menos importante, por conta da subjetividade que cerca estes aspectos idiossincráticos de cada professora alfabetizadora. Na verdade, é um dos pilares para compreender, por outro lado, os seus sentimentos relacionados às práticas de alfabetização de crianças com TEA, e como de alguma maneira, direta ou indireta, exercem influência sobre este trabalho. Os sentimentos, como aspectos próprios da subjetividade docente, que influenciam o seu trabalho pedagógico, não podem ser tratados de forma secundária, haja vista que são elementos constituintes do ser e do fazer docente em sua integralidade.

Na esteira deste pensamento, Costa (2007, p. 06) aponta que “[...] não se tem criado um espaço para ouvir o que estes profissionais têm a dizer a respeito dos seus sentimentos, atitudes diante da pessoa com deficiência e da inclusão escolar, isto tem dificultado o processo de inclusão escolar”. Nas palavras desta autora, fica evidente que os sentimentos dos professores, como também os seus aspectos emocionais, em relação a mediação das práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência, é algo negligenciado à medida que outros fatores se tornam mais relevantes e necessários para a escola.

Essa reflexão da autora converge para o pensamento de Freire (1996), segundo o qual não há como desvincular o sentimento do fazer docente, tendo em vista que é um elemento fundamental e indissociável da prática pedagógica, porquanto somos sujeitos que estamos movidos pela relação com os outros, através da dialogicidade, contato da relação professor-aluno. O autor chega a ser categórico ao afirmar a indissociabilidade entre os sentimentos e a prática educativa, conforme é possível compreender a partir do trecho a seguir:

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 164-165).

Portanto, em consonância com esta compreensão de Paulo Freire, é que alimentei, desde o início desta pesquisa, a vontade, que também é um sentimento, de captar os sentimentos das professoras com relação à alfabetização de crianças com TEA por entender que esta dimensão subjetiva, tão importante quanto os aspectos metodológicos, racionais e objetivos, também merecem uma atenção especial nas pesquisas educacionais que, comumente, dão maior destaque às questões metodológicas das práticas docentes.

Ainda que estas também tenham a sua importância, a subjetividade não deve ser negligenciada como sinaliza Costa (2007). Afinal, pensar e fazer educação não anula dos nossos aspectos idiossincráticos, encarnados, haja vista que somos “sujeitos cognoscentes” (Freire, 1996, p. 61), mas, sobretudo, somos seres do afeto, uma vez que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (Freire, 1996, p. 160).

É com esta compreensão, portanto, que me lancei o desafio de buscar captar os sentimentos das professoras alfabetizadoras nas entrelinhas de suas práticas pedagógicas a partir das observações e dos diálogos com elas no contexto do Estágio Supervisionado, bem

como nos questionários respondidos pelas professoras Alpha, Beta e Gamma e na entrevista com a Gestora Delta e a Coordenadora Epsilon.

Talvez essa categoria, por si só, pudesse constituir o objeto de estudo ou o principal foco desta pesquisa, no entanto, pelo reconhecimento dos meus limites como pesquisador iniciante, foquei nas perspectivas das professoras a respeito da alfabetização de crianças com TEA. Apesar disso, ao desenvolver a pesquisa com todos os limites que lhe foram peculiares, não tive como me furtar ou me isentar de lançar um olhar sobre os sentimentos nesta análise.

Nesse processo, então, acabei tematizando (categorizando) alguns desses sentimentos que, pelo que foi possível perceber, estão diretamente vinculados aos desafios expostos na categoria anterior. Possivelmente, se trate de uma análise ainda incipiente pela complexidade que envolve a questão dos sentimentos e o necessário aprofundamento teórico que essa tarefa exige, contudo, trata-se de um esforço de apreender um aspecto que considero fundamental nesse estudo.

Esse esforço ganhou força ao encontrar eco nos estudos de Costa (2006), Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020), Mesquita (2023) e Vasconcelos (2023). Estes trabalhos, ressaltadas as suas especificidades, guardam uma ideia comum: de que os sentimentos de professores e professoras precisam ser considerados nas pesquisas e nos projetos de formação docente.

Feitas essas considerações, passo a discorrer sobre alguns sentimentos os quais pude observar, às vezes, de maneira explícita e, na sua maioria, de forma implícita, seja em algumas respostas superficiais nos questionários, seja em pequenos trechos das observações nas respostas da Gestora e da Coordenadora pedagógica.

5.2.1 Insegurança

Antes de iniciar o estágio na escola, expliquei para todas as professoras de cada turma o que seria feito em cada etapa do estágio: primeiro, o momento de observação para, posteriormente, planejar o trabalho a ser desenvolvido durante a regência nas aulas, como também a pesquisa de monografia durante o estágio. Quando dei início ao período de observação, em cada turma, pude perceber que as professoras se espantaram e ficaram curiosas quando me viam colocar o caderno e a caneta sobre a mesa e sentar no fundo da sala. No diário de campo, relatei uma situação que me chamou atenção em relação ao diário de campo:

Pesquisador: Antes de iniciar a aula, a professora me viu com o diário de campo (caderno) e com a caneta e me questionou se eu iria anotar tudo e se teria anotações sobre ela, respondi a ela que as anotações faziam parte do período de observação (Diário de Campo, 18/11/2024).

No trecho em destaque, referente à observação realizada no 2º ano (turma da Professora Alpha), nota-se que a professora questiona o teor e o conteúdo das anotações, à medida em que ela se preocupa e sente curiosidade a respeito do que seria relatado por mim, mesmo tendo sido informada antes do início da observação.

Esse questionamento da professora apresenta outro aspecto que possivelmente seja, o olhar externo da universidade sobre a escola, tendo em vista que muitas vezes os discentes vão à escola procurar mazelas, culpados e “julgar” as professoras, quando, na verdade, a universidade deveria se aliar a escola e não estar distante de acolher. Pereira (2010) destaca que, para além de observar apenas os problemas das escolas, de forma descontextualizada, os estudos devem focalizar as experiências escolares, de modo situado, considerando os seus condicionantes sociais e buscando captar também as vivências positivas.

Durante o diálogo em sala de aula com esta professora, ela me fez algumas perguntas ligadas diretamente a ela, ou seja, o que eu percebia em relação às suas práticas em sala de aula:

Professora Alpha: Gostou da minha letra?

Professora Alpha: Tu acha que a minha aula foi boa?

Professora Alpha: Gustavo, tu acha que eu não tenho domínio de sala? (Diário de Campo, 18/11/2024).

Tive o cuidado e a sensibilidade em acolher os questionamentos da Professora Alpha, respondendo positivamente e tentando elevar as coisas boas que percebi em sua atuação em sala de aula. As perguntas feitas pela professora não explicitam o sentimento de insegurança, à primeira vista, mas é possível perceber que por trás de cada pergunta, de alguma maneira, ela foi remetida aos sentimentos que possui sobre si. Em outro momento, a Professora Alpha destaca um depoimento que confirma o porquê dos seus questionamentos: “sou a 4ª professora, as outras oh... (sinal de pular fora) e acaba que ainda dizem que eu não tenho domínio de sala”.

Com esta fala da professora, percebe-se que, de alguma maneira, ela acaba se sentindo insegura, a partir dos comentários de outras pessoas, mesmo tendo 26 anos que ela trabalha em sala de aula e 06 anos apenas com a alfabetização. Vale ressaltar que o cenário vivenciado por esta professora é desafiador, pois ela tem de trabalhar em uma turma com 23 alunos,

sendo 2 crianças com TEA, e outras 4 crianças com traços característicos de algum transtorno e/ou deficiência. Quando ela enfatiza que é a 4ª professora a passar pela turma e as outras não duraram muito tempo, ela também tenta dizer que tem domínio de sala, mas, ainda sim, percebe que tem o seu trabalho posto em xeque pela gestão escolar, como também por outras pessoas.

Desta forma, esta professora pode carregar consigo esses sentimentos desmotivadores, não porque ela queira acreditar nesses comentários abonadores sobre a sua prática, mas sim pela ausência de pessoas que a acolham e percebam a sua contribuição dentro de uma turma que é considerada a “pior da escola”. Como que esta professora, ou melhor, estas professoras, podem se sentir seguras no chão da sala de aula, se não tem ninguém para acolhê-las? De que maneira essas professoras encontram alicerce para alfabetizar os alunos com TEA, se os comentários que recebem são aqueles que lhe desmotivam?

Sem apoio, recursos, materiais, formações, e principalmente, sem o acolhimento, é contraditório querer cobrar que uma profissional consiga trabalhar com as diferenças, adaptar as atividades aos níveis de escrita dos alunos e ainda proporcionar o aprendizado da leitura e escrita para as crianças com TEA. As professoras estão visivelmente desamparadas e inseguras. Neste sentido, o sentimento desta professora não é algo apenas unicamente seu à medida que é um sentimento comum referente às práticas de professores alfabetizadores, conforme é destacado nos estudos de Mesquita (2023).

Coincidentemente, no período de realização da pesquisa, tive de fazer a Prova Prática do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o que fez com que a Coordenadora do Curso de Pedagogia, Francisca Melo Agapito, e a Coordenadora de Estágio, Simone Regina Omizzolo, fossem visitar à escola para fazer os devidos trâmites para a realização da prova prática. Após a visita das professoras à escola, durante o período da noite, recebi uma ligação da Professora Alpha, que logo fez as seguintes perguntas: “a professora lá da UFMA do cabelo cacheado, falou o que de mim? E a outra professora? Ela gostou de mim?”.

Em uma ligação que recebi da professora, ela queria conversar sobre alguns assuntos relacionados à escola, e em seguida, perguntou o que a coordenadora de estágio e a coordenadora do Curso de Pedagogia haviam achado dela, se tinham falado mal dela ou não (Diário de Campo, 13/11/2024).

Neste sentido, além das situações apontadas, com essas perguntas da professora, é possível notar o interesse em saber se falaram bem, mal, ou de que maneira ela foi citada.

Assim, a professora demonstra carecer da validação do outro, talvez por estar submersa em um contexto solitário e de autocobrança, onde, pela falta de acolhimento e de um olhar sensível, ela acaba por perguntar sobre a opinião de um agente externo importante, as professoras da Universidade. Assim, saber a opinião das professoras que a visitaram, pode revelar, ao mesmo tempo, o desejo pela aprovação e a insegurança expressa nessa mesma preocupação.

Quando dei os primeiros passos para a realização da pesquisa de campo, expliquei minuciosamente para as professoras as etapas da pesquisa, fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e pude perceber a insegurança, por meio dos obstáculos que elas apresentaram para responder ao questionário.

Após finalizar o período de observação das turmas, informei às professoras que havia chegado o momento de prosseguir para a segunda etapa da pesquisa: aplicação do questionário para a caracterização do perfil. Neste momento, notei que a Professora Alpha estava interessada em saber quais as perguntas antes, porque ela queria responder apenas se tivesse as perguntas de “marcar o X”, tendo em vista que é a sua concepção de pesquisa, conforme expressei no depoimento da professora em um diálogo:

Como é essa tua pesquisa? Na minha época da faculdade a gente fazia apenas pesquisa com perguntas de marcar o x. Porque tu não pesquisa outra coisa é (pausa) a importância do brincar na educação infantil. A minha colega fez esse tema e tirou 10 (Diário de Campo, 22/11/2024)

A professora apresenta uma visão ingênua, e ao mesmo tempo um conhecimento limitado acerca da pesquisa na educação, como também do que seja a pesquisa científica, ao ponto que a professora me indica outra temática, não inovadora, possivelmente pela sua insegurança, medo e desinteresse de ser sujeito da minha pesquisa. Ficou evidente a angústia das professoras, e desta, principalmente, quando parti para a entrevista.

Após o período de aplicação do questionário, fui em busca de saber a disponibilidade das professoras para a entrevista individual. Neste momento, fiquei contente, pois todas as professoras concordaram em participar. No mesmo dia, a Professora Alpha marcou comigo um momento para a entrevista em sua casa, ao final de semana, mas ela impôs uma condição: queria as perguntas da entrevista antes de iniciar.

As demais professoras afirmaram não ter tempo, mas que queriam as perguntas da entrevista antes. Então, expliquei a todas as professoras que entregar as perguntas antes poderia influenciar nas respostas e gerar algum viés na pesquisa, à medida que, de posse das

questões, elas pudessem estudar as suas falas, elaborar roteiros não condizentes com a realidade, e assim, não seria interessante respostas ensaiadas, mas sim aquilo que de fato elas viriam a ser as ideias delas. Isto poderia comprometer a pesquisa, haja vista que perderia o rigor metódico e ético de uma pesquisa científica. Procurei deixar bastante evidente que, o que, de fato, eram as suas próprias opiniões, independentemente do modo que pensavam e não precisar ter receio, pois estava ali para ouvi-las e, por questões éticas, não faria qualquer julgamento prévio.

Após dias de espera pela realização das entrevistas e sendo apresentadas várias restrições, e obstáculos encontrados pelas professoras para participar da pesquisa, elas apontaram que poderiam participar do questionário, por ser algo viável a elas por conta da falta de tempo. Como forma de acolher as professoras e respeitar as suas necessidades, adaptei o meu instrumento de pesquisa, o que me fez trazer as perguntas do roteiro de entrevista para o questionário.

5.2.2 Impotência

Além do sentimento de insegurança expresso de maneira explícita, em algumas situações, o corpo docente da escola também passa por situações que lhe deixam impotentes e sem saber como agir, ora pois, as professoras, a gestora e coordenadora pedagógica vivenciam situações desafiadoras e difíceis em sala de aula. No momento da entrevista, quando a Gestora Delta e a Coordenadora Epsilon são indagadas sobre perceberem, ou não, algum sentimento, expressão e até mesmo algum comentário das professoras acerca de suas práticas de alfabetização para as crianças com TEA, elas destacam no depoimento a seguir algo que chama a atenção:

Coordenadora Epsilon: Um sentimento de... (pausa)
Gestora Delta: De impotência mesmo!
Coordenadora Epsilon: É, de impotência.
Gestora Delta: rrsrrs (riso acompanhado da afeição de angústia)
Coordenadora Epsilon: totalmente!

Este depoimento, expresso de maneira enfática, destaca a maneira como a gestora e coordenadora pedagógica percebem a realidade das professoras em sala de aula, no que se refere ao seu trabalho de alfabetização das crianças com TEA. A realidade vivenciada pelas professoras é angustiante, pois elas não sabem como mediar e alfabetizar as crianças com

TEA, tendo em vista que possuem pouco conhecimento acerca da condição da criança, como também não conseguem adaptar o currículo e a metodologia de suas aulas.

No que se refere ao depoimento em destaque, a Coordenadora Epsilon que atende a função de Professora em turma de 4º ano pela manhã, tendo em sala 02 alunos com TEA, aponta a sua percepção acerca das professoras, como também destaca o que ela enfrenta na “própria pele” para alfabetizar esses alunos. Diante deste cenário desenhado através dos depoimentos que venho analisando, Vasconcelos (2023, p. 88), destaca a seguir, como as situações desfavoráveis desestabilizam e afetam o trabalho das professoras:

Reconhecer as suas próprias limitações para alfabetizar o aluno com TEA leva o docente a um estado de impotência e solidão ao realizar o seu trabalho, traduzidas em angústia e desamparo no que diz respeito a profundidade de seus conhecimentos e ao apoio necessário para a sua concretização (Vasconcelos, 2023, p. 88).

Desta forma, pelo fato das professoras não perceberem um sentido em ensinar os alunos com TEA, elas encontram-se neste *looping* de incertezas, impotências e até mesmo, um certo conformismo com a realidade. Um exemplo disto foi registrado no primeiro e no segundo dia de observação, como registrei no diário de campo os trechos a seguir:

Percebi pouca interação com os alunos com TEA. De acordo com a professora, um deles só desenhava e não sabia nada além de dormir muito durante a aula (Diário de Campo, 11/11/2024).

[...] Achei a sala dividida e não percebi interação da professora com os alunos com TEA. O aluno com TEA dormiu grande parte da aula. Quando acordou, não conseguia acompanhar a turma. [...] a professora comentou que o aluno tomava muito remédio controlado e acabava dormindo muito dentro da sala de aula. Ela comentou que era comum o aluno dormir praticamente a aula toda (Diário de Campo, 12/11/2024).

Esta afirmação da professora a respeito da criança, que dorme a maior parte do tempo da aula demonstra certo conformismo com relação ao fato do aluno dormir e não fazer praticamente nenhuma atividade, a não ser desenhar. Vale perguntar-se sobre que percepções e sentimentos teria esta professora para proceder desse modo resignado com relação àquele aluno. A resposta ainda se encontra em um vácuo, porquanto não consigo apresentar a razão para este proceder, mas apenas compreendo que algum sentimento e percepções podem estar levando a professora a agir deste modo conformado à realidade posta.

Retomando a fala da coordenadora pedagógica e gestora, discutidas no tópico anterior referente aos desafios, observo que seus apontamentos desenhavam esse cenário desedificante, à

medida que o riso e a afeição de angústia da Gestora Delta caracteriza o sentimento comum a todas elas. Durante a entrevista, a coordenadora pedagógica e a gestora destacam de que maneira compreendem o porquê das professoras se sentirem impotentes diante deste trabalho desafiador, como também apontam as situações de conflitos em que não sabem como lidar.

Gestora Delta: Igual a gente também, eu olho essas crianças, eu digo: meu Deus, o que que a gente pode fazer pra ajudar? Porque tem crianças aqui é... que você percebe! O Cristino tem crises, que eu fico assim...(pausa) sabe? Me dói por dentro em não poder ajudar e não saber como ajudar!

Coordenadora Epsilon: A gente até tenta sim...

Gestora Delta: É tenta! mas...

Coordenadora Epsilon: Como eu te falei, é na prática mesmo! Porque a gente supõe que ele tem um TOD que é o transtorno obsessivo desafiador né? Que ele não aceita regras, ele não aceita um não, ele né?, qualquer frustração ele entra em crise, quer quebrar tudo. Então a gente... é... desconfia, né?! Mas assim, sem laudo é muito difícil né?, pra gente é muito difícil e pros professores de sala de aula mais ainda.

A coordenadora pedagógica e a gestora destacam uma situação do cotidiano em que elas não sabem como intervir, e se veem limitadas e impotentes para agir de maneira adequada. Esta situação vivenciada pela professora e a gestão escolar, acaba por desestabilizá-las gerando o medo, espanto, angústia e insegurança, haja vista que as professoras não conhecem os possíveis fatores que ocasionam a crise do aluno, muito menos como lidar.

Os resultados apontados nos estudos de Costa (2007), Mesquita (2023), Vasconcelos (2023), que buscaram investigar acerca dos sentimentos dos professores frente ao trabalho com crianças com TEA e/ou com deficiências, apresentam verossimilhança no que venho encontrado no desenlace desta análise. Desta forma, os estudos de outros destes, ao qual tenho citado, foi realizado em outros contextos e anos diferentes, apontam para os mesmos sentimentos e percepções que as professoras participantes desta pesquisa relataram, ficando, assim, evidente que as escolas regulares apresentam despreparo em acolher e alfabetizar as crianças com TEA.

5.3.3 Decepção

Quando as professoras foram questionadas acerca dos sentimentos que as definem em relação às suas práticas de alfabetização para as crianças com TEA, no questionário, a Professora Betta apontou a palavra “decepção”. Esta resposta da Professora Betta, por mais curta que seja, parece ser reveladora de um cenário mais amplo de indignação, de uma certa

desesperança a qual é preciso compreendê-la como um processo que se configurou nas tramas sociais que envolvem o trabalho docente.

Essa expressão combinada com as respostas referentes aos desafios discutidos na seção anterior, ganha mais sentido. Esta professora é a mesma que afirma que as formações continuadas são superficiais e que tem muitas dificuldades sobre as quais, em seu entendimento, essas formações, pouco contribuem. Dessa forma, não é de se espantar, nesse contexto, a professora apontar a decepção como um sentimento que a define com relação à alfabetização de crianças com TEA.

Este dado, por pequeno que seja, pode ter muito a dizer ou diz muito sobre a realidade das professoras alfabetizadoras de crianças com TEA no contexto da escola investigada. A decepção, que aqui pode ser também compreendida como desesperança, não é simplesmente uma fala isolada, mas apenas a ponta do *iceberg* que impõe a reflexão como afirma Freire (1996, p. 81):

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado.

Logo, ao se estabelecer uma relação (um diálogo) entre a resposta da Professora Betta e a reflexão de Paulo Freire, é possível compreender que a professora pode ter chegado a um nível de saturação dessa realidade que a torna descrente das possibilidades de inclusão neste contexto. Com esta compreensão, reforço a necessidade de que os sentimentos docentes devam ser acessados, considerados ao se pensar a formação para trabalhar com crianças com TEA. Assim, para além de uma queixa, a fala da professora pode ser vista também como um grito por socorro em que as professoras, muitas vezes, são muito julgadas e pouco escutadas.

Assim, esta professora aponta estar decepcionada com o entorno de suas práticas de alfabetização para as crianças com TEA. Neste sentido, urge ouvi-las, dialogar e desenvolver mecanismos de superação desta realidade que a decepciona. É difícil querer que uma professora em um ambiente desfavorável de trabalho, esteja bem com o que faz em sala de aula.

5.2.4 Feliz

A Professora Gamma associa o sentimento de felicidade em relação ao trabalho de alfabetização e letramento das crianças com TEA, porquanto ela não tem experiência com estes alunos. A forma como esta professora destaca este sentimento, é bastante diferente das outras. Em alguns depoimentos, destoa até dela própria. Neste sentido, a associação da Professora Gamma em relação à felicidade, aponta alguns indícios, por exemplo, até o momento que a pesquisa foi realizada ela tinha apenas 06 meses que trabalhava na escola. Então, ter a primeira experiência em uma escola é algo bastante significativo para ela. Assim, o sentimento gira em torno da satisfação por esta vivência de iniciação à docência e não pelo contexto de como ela realmente se vê na escola. Outro aspecto pode ser a sua relação com a turma, levando em consideração que os alunos são mais participativos e, na sala de aula, tem duas crianças com TEA.

Tendo em vista que as demais professoras, a gestora e a coordenadora pedagógica apresentaram as suas percepções sobre a realidade vivenciada por elas, diariamente no chão da escola, esta professora apresenta uma percepção diferente. De que maneira a Professora Gamma apresenta um sentimento de felicidade em um ambiente que não é propício a ter práticas inclusivas para as crianças com TEA? Diante da falta de elementos mais substanciais para responder a esta indagação, a única hipótese mais em que visualizo uma explicação mais plausível, talvez possa ser, conforme mencionei acima, o fato de a professora estar vivenciando sua primeira experiência pedagógica na gestão de uma sala de aula.

Essa compreensão faz sentido haja vista que a professora é a única que não faz parte do quadro efetivo de professoras da escola. Logo, ainda que, na condição de professora temporária/contratada, dizer-se feliz ecoa como a satisfação de estar galgando espaços na atuação profissional, o que é plenamente compreensível. Desta forma, o que aparentemente possa ser uma contradição, na verdade, corrobora a importância e a necessidade de escutar em profundidade e sensibilidade os sentimentos que atravessam o fazer docente dessas professoras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar o presente estudo, fui guiado pelo objetivo central que consistiu em compreender a aprendizagem inicial da leitura e escrita de crianças com TEA em uma Escola da Rede Pública Municipal de Imperatriz-MA sob a ótica das professoras alfabetizadoras. E como objetivos específicos: 1) Identificar os desafios vivenciados pelos professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas de alfabetização para as crianças com TEA, e 2) Descrever os sentimentos das professoras alfabetizadoras a partir de seus relatos sobre a alfabetização de crianças com TEA.

Em relação aos principais desafios das professoras alfabetizadoras, ficou evidente que a ausência de acompanhamento, apoio e experiência afetam diretamente o trabalho de toda a equipe escolar. Nos depoimentos das professoras alfabetizadoras, gestora e coordenadora pedagógica, é descrita a difícil realidade enfrentada por elas, acerca do trabalho de alfabetização e letramento de crianças com TEA, nesta escola de bairro periférico. Outros desafios, tais como a falta de formação continuada e a falta de recursos acabam por dificultar as práticas inclusivas, em geral, como também o processo de alfabetização e letramento de crianças com TEA. Pelas leituras realizadas durante o processo desta pesquisa, foi possível compreender que há um consenso nos vários estudos no que tange a formação continuada, pois esta é considerada um elemento importante no que se refere ao trabalho escolar.

Desta forma, assim me questiono: de que maneira a escola estará voltada para a realidade dos alunos com deficiência se as professoras e a equipe escolar não recebem formação adequada? Como o município de Imperatriz oferece formação continuada apenas aos profissionais de AEE, se a formação inicial das professoras alfabetizadoras, por si, muitas vezes não é suficiente para formar profissionais voltados ao trabalho que considere as necessidades educacionais especiais de cada aluno? Estes questionamentos, confirmam a necessidade de investigar de maneira mais aprofundada este desafio específico, pois embora a formação não seja a única solução para os problemas encontrados na realidade, ela é conforme Sousa (2020) um elemento indispensável para equacionar os entraves à inclusão.

Sabe-se que o/a profissional de AEE é profundamente relevante no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, consoante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contudo, em seu trabalho de articulação com os professores da sala de regular, com as famílias e com a gestão escolar, soa inusitado que apenas estes profissionais tenham acesso a formação específica para o trabalho com as crianças com deficiência.

Levando em conta que a formação inicial, muitas vezes, como refleti acima, não é suficiente para preparar o professor para enfrentar os desafios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e que são os professores de sala de aula regular se deparam de mais perto com esses desafios, porque eles/as ficam de fora das formações específicas para o trabalho voltado para alunos com TEA? Em síntese, a questão que maior que se coloca é como as professoras alfabetizadoras poderão desenvolver, de maneira efetiva, um trabalho que possibilite a alfabetização e, por conseguinte, a inclusão dos alunos com TEA, se elas mesmas não são contempladas com as formações que ficam restritas aos professores/as de AEE, conforme as informações obtidas na pesquisa?

Calcado nestas indagações que levei comigo ao longo da construção deste estudo, pude notar que a realidade em sala de aula é semelhante a um ambiente excludente, pois os profissionais sem a formação continuada adequada, não tem como oferecer aos alunos com TEA a oportunidade de um ensino inclusivo, que acolha as suas especificidades, mas lhe dão apenas a possibilidade de matrícula e a integração que os leva a ocupar as cadeiras e serem estatísticas de censos e pesquisas. Sob este prisma, aponto que não é possível pensar sobre alfabetização e letramento de crianças com TEA, muito menos o ensino de habilidades de leitura e escrita para estes alunos, em um espaço que há inexistência de formação continuada e, que também os/as professores/as conhecem apenas aspectos datados e superficiais sobre o TEA.

As professoras, em meio a esse contexto, apresentam dificuldades de levar adiante um processo efetivo de alfabetização, em que as crianças de fato se apropriem do sistema alfabético. Esse processo que já é complexo em sua natureza, se complexifica ainda mais quando se trata de considerar as especificidades das crianças com deficiência, em geral. A coordenadora pedagógica, gestora e as professoras reconhecem que têm de serem feitas as mudanças nas práticas em sala de aula, tais como atividade adaptada, metodologia adaptada as especificidades das crianças, porém elas não sabem como e de que maneira devem fazer. Os inúmeros desafios vivenciados por estas professoras, a exemplo turma numerosa, inexistência de formação, falta de recursos, e o conhecimento em relação ao TEA, interferem nas possibilidades de um ensino adaptado. Assim, estes aspectos e/ou fatores interferem totalmente na aprendizagem da alfabetização, que pela ausência de adaptação curricular e metodológica, as crianças com TEA para aprendam elas/es têm que se adaptar ao ensino que é direcionado para as crianças típicas.

No que tange à mediação da alfabetização para as crianças com TEA é preciso, - e que seja posto como uma necessidade - o movimento de pensar práticas das/os professoras/es e

conhecimentos específicos que subsidiam as adaptações curriculares que se façam necessárias, assim compreendendo as particularidades deste público. Neste aspecto, devemos levar em consideração que o diagnóstico é um fator que contribui, e as vezes não, para que as crianças com TEA usufruam de seus direitos, principalmente no campo educacional para que as crianças tenham uma iniciação da alfabetização de maneira mais precoce, conforme destaca Brites e Brites (2019). Outro aspecto que considero importante e que corrobora acerca da concepção destes autores é que, deve ser levado em consideração é que a alfabetização seja antecipada desde a educação infantil, mas pontuo que também possa se estender para além do terceiro ano, se houver decisão de respeitar as particularidades delas.

Os sentimentos das professoras alfabetizadoras relacionados ao trabalho com a alfabetização e letramento de crianças com TEA estão atrelados aos seus desafios vivenciados, em sala de aula e, principalmente, pela ausência de formação continuada e de suporte em sala de aula. Levando em consideração a vivência destas professoras, em sala de aula, a pesquisa revelou que há uma variação de sentimentos expressos no tocante ao trabalho de alfabetização de crianças com TEA, seja relacionado às suas práticas pedagógicas, seja também aqueles relacionados à falta de formação. Portanto, é evidente que os sentimentos são gerados por conta dos desafios.

Os sentimentos como a impotência e insegurança, conforme destacado nos depoimentos das professoras, estão relacionados ao trabalho em sala de aula, e a maneira que elas se vêem desmotivadas, como também, de certa forma, afeta o trabalho da gestora e coordenadora pedagógica por não saberem como mediar as situações de crises e birras apresentadas pelos alunos. Esses sentimentos desmotivadores também inferem na autoestima das professoras, que se sentiram inibidas em colaborar com a pesquisa, por medo de não ter conhecimento o suficiente para agregar neste estudo, haja vista que os discursos que a cercam são desmotivadores e acabam por inibir o trabalho em sala de aula e a maneira como elas se veem.

Outros sentimentos também foram apontados, a exemplo da decepção, em relação ao trabalho de alfabetizar as crianças com TEA. Os apontamentos das professoras alfabetizadoras são somados à indignação, limitações e desesperança, por atuarem em um cenário que não existe uma formação adequada à realidade de sala de aula, suporte e acolhimento para o trabalho pedagógico. Desta forma, as professoras se encontram visivelmente desamparadas e não se sentem confiantes em mediar o processo de aprendizagem das crianças com TEA.

Vale destacar que a escola não dispõe de encontros e oportunidades para as professoras dialogarem sobre as situações de sala, os seus posicionamentos e as suas dúvidas em relação ao trabalho pedagógico. A inexistência de um encontro formativo, em redes, se dá também, por não existir um ambiente físico propício ao diálogo, a sala de professor. Desta forma, pelos conjuntos de elementos analisados, é evidente que os sentimentos das professoras são os resultados provenientes de suas práticas, e que acabam lhe inibindo, mas que também as coloca em uma situação de conformismo com sua realidade. O conformismo das professoras em relação a não saberem como mediar o ensino para as crianças com TEA, acaba afetando as aprendizagens destes alunos, e principalmente o processo de alfabetização.

Neste sentido, destaco que a conformação com a realidade pode afetar nas aprendizagens, pois em algumas situações que pude observar, durante as observações, os alunos com TEA apenas faziam desenhos, e desenvolviam uma escrita mecânica reproduzindo o que a professora havia escrito no quadro. Apesar das professoras terem crianças com TEA em sala de aula, isso não significa dizer que o aluno está aprendendo, como também não há como afirmar que o ensino está sendo significativo e inclusivo.

Como que as professoras sem saber mediar a aprendizagem para as crianças com TEA estarão alfabetizando se a alfabetização por si é um processo complexo? Por ser um processo difícil, se levar em considerações as facetas da alfabetização, isso não quer dizer que as crianças com TEA não aprendam, sim elas aprendem a ler e escrever. Tendo isso em vista, os autores tais como Brites e Brites (2019), Cunha (2019), Gaiato (2021), destacam que, para a criança com TEA aprender é necessário, sobretudo, conhecer as especificidades da criança e buscar conhecimentos, para a promoção de um ensino inclusivo.

Por fim, esta pesquisa não esgota aqui, pois as possibilidades de investigação relacionadas ao tema são diversas, uma vez que há muitas questões envoltas para se investigar como, por exemplo, o sentimento das professoras alfabetizadoras, a relação existente entre a família e escola da criança com TEA, e, principalmente, a formação continuada de professores para a Alfabetização e Letramento destes alunos.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. A. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2019.

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

AVANCINI, M. Censo Escolar 2023: país mantém crescimento de matrículas em escolas inclusivas. **Diversa**, 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/censo-escolar-2023-pais-mantem-crescimento-de-matriculas-em-escolas-inclusivas/#:~:text=Perfil%20dos%20alunos%20com%20defici%C3%Aancia,TEA>. Acesso em: 28 de Abr. de 2024.

BETHÂNIA, M. **Carta de amor**. Oásis de Bethânia. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 de Out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 de Abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de Out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEED, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 de Out. 2023.

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes únicas: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

DIAS, T. M. S. A Brincadeira como Eixo Estruturante do Currículo na Educação Infantil. In: CAMPOS, G.; LIMA, L. (Orgs.). **Por dentro da Educação Infantil: A criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

FERRARI. **Autismo Infantil: O que é e como tratar**. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

GADIA, C; ROTTA, N. T. Aspectos Clínicos do transtorno do espectro autista. In: ROTTA, N. T; OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GAIATO, M. S.O.S autismo: **guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. 5 ed. - São Paulo: nVersos, 2021.

GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

GULLAR, F. **Na vertigem do dia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1930.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

IVEPESP. **Bernadette Gatti: Formação do Professor da Educação Básica: Um panorama das questões fundamentais**. YouTube, 19 de maio de 2019. 41m25s. Disponível em: <https://youtu.be/NnZXyDT4PDM?si=QUOmihqbRRPml1Dq>. Acesso em: 12 Janeiro de 2025.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Org.). **Desafios da Pesquisa**. Franca-SP: UNESP, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LAMÔNICA, D. A. C.; GEJÃO, M. G.; PRADO, L. M. FERREIRA, A. T. Habilidades de leitura em crianças com diagnóstico de hiperlexia: relato de caso. In: **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 391-395, 2013.

MALUF, A. C. M. **Autista: e agora?** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, K. C. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, EDUECE, 2001.

MESQUITA, D. O. **Sentimentos dos professores perante situações de inclusão**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte; o desafio da Pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Linhas de Cuidado. Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em 13 de Nov. 2023.

MORAES, F. **O uso de textos na alfabetização**: formação inicial e continuada. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MURRAY, L.; CARVALHO, J. **Aulas de corte e costura**. Rio de Janeiro: Residência no ar edições digitais, 2021.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis, 2002.

NOGUEIRA, R. L.; BRAGA, E. A.; ROSSI, C. M. S. **Educação inclusiva no Brasil**: um estudo sobre a alfabetização em crianças autistas. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/221110793.pdf>. Acesso em: 17 de Nov. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, K. M. **Inclusão escolar de crianças autistas**: o que acontece quando família e docentes dialogam? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2020.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. In: **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**, Bahia, v. 17, n. 44, p. 93-94, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

PEREIRA, C. M. M.; GOMES, A. M. T. D. **Autismo**: o diagnóstico não é o fim. Fortaleza: Premius Gráficas e Editora, 2019.

PEREIRA, R. S. A pesquisa do cotidiano da escola infantil: itinerários para uma reflexão. In: CAMPOS, G.; LIMA, L. (Orgs.). **Por dentro da Educação Infantil: A criança em foco**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

RISSATO, H. Médico disse que meu filho é atípico, o que isso quer dizer?. **Genial Care**, 2022. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/medico-disse-que-meu-filho-e-atipico-o-que-isso-quer-dizer/>. Acesso em: 17 de Nov. 2023.

RUSSO, R. **Pais e filhos**. As Quatro Estações. Rio de Janeiro: Mayrthon Bahia, 1989.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995

SANTOS, E. 56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC. **G1**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564percent-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas.ghtml>. Acesso em: 10 de Out. de 2023.

SANTOS, E. 56,4% das crianças não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC. **G1**. São Paulo.

SANTOS, G. S.; SOUSA, J. E. **Pedagogia do amor e TEA**: o relato da práxis de um estagiário no contexto inclusivo. ANAIS IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/96864>. Acesso em: 12 de janeiro de 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SILVA, C. C. S. **Trabalho infantil doméstico**: perfil e vivência de meninas trabalhadoras em São Luís. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, J. E. **A Relação entre a Formação Inicial e as Trajetórias de Incorporações de Habitus de Escrita de Estudantes de Pedagogia**. Fortaleza: Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2020.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). (2019) Manual de Orientação Transtorno do Espectro do Autismo. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. n. 5, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2019.

Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar / Organizadores, Newra Tellechea Rotta, Lygia Ohlweiler, Rudimar dos Santos Riesgo. - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

VASCONCELOS, A. R. M. **As perspectivas dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede municipal de ensino de Teresina, Piauí.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Intercontinental, Assunção, 2023.

VASQUES, C. K. Uma Leitura sobre o Atendimento Educacional de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: Diálogos sobre o Acontecer da Compreensão. In: **Prática pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. (org.) JESUS, D. M.; BAPTISTA C. R.; CAIADO, K. R. M. 1 ed. Araraquara-São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

VELOSO, C.; VELOSO, M.; VELOSO, Z. **Todo homem.** Ofertório. Santa Mônica-Califórnia: Universal Music, 2018.

WEIZENMANN; L. E.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, **Gustavo Soares dos Santos**, graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no Centro de Ciências de Imperatriz – CCIIm, matriculado sob o número de matrícula 2020044347, estou desenvolvendo uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: **“A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM TEA EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA: PERSPECTIVAS E SENTIMENTOS DOCENTES”**, sob orientação da Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, cujo objetivo geral é: compreender a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola da Rede Pública Municipal de Imperatriz-MA.

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa científica, que será conduzida por meio do preenchimento de um questionário on-line e da concessão de informações relacionadas à temática. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária.

Os riscos envolvidos na participação consistem principalmente em cansaço, aborrecimento ao responder às perguntas ou, eventualmente, desconforto caso não saiba como responder a algumas delas.

Esclarecemos ainda que sua identidade será mantida em sigilo. Nenhuma informação pessoal que possa identificá-la será divulgada. As informações fornecidas serão usadas exclusivamente para os objetivos acadêmicos da pesquisa. Embora não haja benefícios diretos para os participantes, sua contribuição será valiosa para o avanço da compreensão sobre o tema estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas em relação à pesquisa poderão ser esclarecidas com a Orientadora, Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pelo e-mail karla.bianca@ufma.br, ou com o Pesquisador, Gustavo Soares dos Santos, pelo e-mail gustavo.soares@discente.ufma.br, sempre que julgar necessário.

Ciente de tais informações, você concorda em participar da pesquisa?

ASSINATURA DA PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PESQUISADOR

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL

IDADE ETNIA/RAÇA

- () 20 a 30 anos
 () 40 a 50 anos
 () 50 a 60 anos
 () 60 ou mais

LOCALIZAÇÃO

1) Em que cidade e/ou estado você reside?

- () Imperatriz
 () João Lisboa
 () Açailândia

NÍVEL DE ESCOLARIDADE

- () Ensino médio completo
 () Ensino médio incompleto
 () Ensino superior completo
 () Ensino superior incompleto
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado

FORMAÇÃO

1) Você possui algum curso de especialização? Se sim, qual ou quais?

2) Você possui algum curso de formação relacionada ao TEA e alfabetização? Se sim, qual ou quais?

3) Participação em congressos, seminários e palestras nos últimos 6 anos?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

ETNIA/RAÇA

- () Preta
 () Parda
 () Indígena
 () Branca
 () Amarela
 () Não sei

- () Davinópolis
 () Outra Cidade
 () Outro Estado

- 2) Perímetro
 () Zona rural
 () Zona Urbana

FORMAÇÃO INICIAL

- () Curso normal (magistério)
 () Licenciatura em Pedagogia
 () Bacharelado em Pedagogia
 () Segunda graduação em Pedagogia
 () Licenciatura em Letras
 () Outro: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1) Qual o seu vínculo empregatício empregatício?

- () Contratado(a)
 () Concursado(a)
 () Nomeado(a)
 () Realocada(o)
 () Temporário(a)
 () Aposentado(a)

2) Há quanto tempo você exerce a profissão?*

- ☐ Menos de 06 meses
- ☐ 06 meses a 01 ano
- ☐ 02 a 06 anos
- ☐ 07 a 11 anos
- ☐ 12 a 16 anos
- ☐ 17 a 25 anos
- ☐ 26 ou mais

4) Como você se sente em relação ao trabalho com alfabetização?

5) Você pretende continuar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental? Por quê?

3) Há quanto tempo você trabalha com a alfabetização?

- ☐ Menos de 06 meses
- ☐ 06 meses a 01 ano
- ☐ 02 a 06 anos
- ☐ 07 a 11 anos
- ☐ 12 a 16 anos
- ☐ 17 a 25 anos
- ☐ 26 ou mais

6) Em relação a alfabetização de crianças com TEA, o que você poderia relatar com base em suas experiências?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

CONCEPÇÕES OU PERCEPÇÕES

- a) Como você compreende o autismo?
- b) Como você compreende o letramento?
- c) O que você compreende por alfabetização?
- d) Você teve conhecimento a respeito de algum método de alfabetização que favoreça a aprendizagem de crianças com TEA?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- a) De que forma você tem conduzido a alfabetização desses alunos (alunos com TEA)?
- b) Você utiliza algum método ou abordagem específica para alfabetizar crianças com TEA?
- c) Em sua prática docente quais as adaptações são feitas para a alfabetização dos alunos com TEA?
- d) Existe uma equipe multidisciplinar contribuindo no trabalho pedagógico com os alunos com TEA? Como isso ocorre?

FORMAÇÃO CONTINUADA

- a) Você teve alguma formação específica para trabalhar com os alunos com TEA?
- b) A SEMED ou a própria escola proporcionam momentos de formação continuada sobre o assunto?
- c) Você percebe alguma contribuição da formação que facilite sua prática pedagógica com os alunos com TEA?

DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

- a) Quais suas maiores dificuldades no processo de alfabetização de crianças com TEA?
- b) Qual sentimento define você em relação ao ensino de alfabetização para esses alunos (alunos com TEA)?
- c) Quais os principais desafios vivenciados por você para alfabetizar os alunos com TEA?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: GESTORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

FORMAÇÃO CONTINUADA

- A) O SIADI e a SEMED oferecem formação continuada para a escola em relação ao tea? Se sim, de que maneira acontece?
- B) As formações abordam sobre a alfabetização de crianças autistas?
- C) Vocês percebem algum sentimento/reação das professoras em relação às suas práticas pedagógicas para esses alunos?

SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

- A) Como que funciona a sala de recurso multifuncional da escola? quais os alunos público alvo desse atendimento?
- B) Existe uma equipe multidisciplinar que oferece apoio às professoras para o trabalho com os alunos com autismo? Aqui na escola?

LAUDO MÉDICO

- A) A escola possui algum controle ou dados sobre a quantidade de alunos matriculados?
- B) Como que é feita a confirmação de diagnóstico pra escola dos alunos com laudo?