

**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,
NO ANO DE 2023**

Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos

Tutora: Christiane Klline de Lacerda Silva

Tese apresentada à Faculdade de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica
Intercontinental como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em
Ciências da Educação do Programa de Postgrado

Assunção, 2023

Certificado de aprovação do Tutora

A abaixo-assinada, Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva, com RG: 1.563.744 SSP-PI, Tutora da pesquisa intitulada, “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, no ano de 2023”, elaborada pela aluna Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos, para obter o título de Mestre em Ciências da Educação, considera que esse trabalho atende às exigências da faculdade de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Intercontinental e pode ser sujeita a avaliação e relatório para os professores que foram nomeados para o Gabinete de examinadores.

Assunção, ___ de _____ de 2023.



Assinatura da Tutora

Termo de Aprovação

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, NO ANO DE
2023

Por Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos

Tese apresentada ao curso de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental, em Assunção-PY, sendo avaliada e aprovada na data de 27/07/2023, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Assunção, 27 de julho de 2023.



Prof. Dr. Hugo Ferreira González

Prof. Dr. Simeón Hugo Ferrera Gonzalez
Presidente

Prof. Dr. Ricardo Benítez R.
Psicólogo
Dr. en Ciencias de la Educación

Prof. Dr. Ricardo Benítez Ramirez
Membro Examinador

Prof. Dr. Abelardo Montiel
P.N.D.

Profa. Dr. Juvenal Abelardo Montiel Benitez
Membro Examinador

Prof. Dra. Christiane Kline de Lacerda
Docente / Tutora

Profa. Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva
Orientadora

Prof. Julio César Cardozo
Dr. en Educación

Convidado (a)

Prof. Dra. Sandra Siqueira Santos
PHD

Convidado (a)

Dedico esta pesquisa aos docentes que incansavelmente buscam novos conhecimentos e estratégias para superarem os percalços da profissão, às mães atípicas pela garra, coragem e por buscarem o “fazer valer” aos direitos dos seus filhos, a todos àqueles que constituem a UTIC. Ao meu pai que não está mais entre nós, a minha mãe pelo apoio e encorajamento e em especial ao meu filho Francisco Neto, por ser o principal motivo de reflexão pela temática da Investigação.

Agradeço a:

Deus pelo dom da vida;

À minha estimada mãe pelo apoio e exemplo de
mulher aguerrida;

Às minhas irmãs pelo encorajamento;

Ao meu esposo pela parceria diária e por acreditar
junto comigo, de que tudo seria possível;

Aos professores, Mestres e Doutores que
compõem a Instituição UTIC, por ajudarem na expansão
do conhecimento;

À querida Carmelita Lacerda por me apresentar a
Instituição de Ensino;

E em especial, à minha tutora Christiane Lacerda,
pela orientação, amizade e por conseguir extrair do aluno,
o que nele há de melhor.

“A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança pra realizar a
sua libertação”
(Maria Montessori)

Sumário

| | |
|---|----|
| Resumo | 2 |
| Resumen | 3 |
| Introdução..... | 4 |
| Descrição do problema de investigação | 13 |
| Justificativa e viabilidade da investigação | 14 |
| Relevância teórica | 15 |
| Relevância metodológica..... | 15 |
| Relevância social | 15 |
| Viabilidade | 15 |
| Definição dos principais termos | 16 |
| Docente..... | 16 |
| Perspectiva..... | 16 |
| Alfabetização..... | 16 |
| Transtorno do espectro autista (TEA) | 17 |
| Revisão, crítica e síntese da literatura aplicável ao problema investigado..... | 17 |
| Revisão crítica dos antecedentes de investigação sobre a alfabetização de crianças com TEA | 17 |
| Caminhos percorridos em direção a educação inclusiva no Brasil. afinal, alcançamos a inclusão?..... | 21 |
| Trajetória jurídica: Principais aspectos legais que regem a educação inclusiva no Brasil e o olhar para as pessoas com transtorno do espectro autista. | 25 |
| Transtorno do espectro autista (TEA): definição, diagnóstico e características ... | 27 |
| O Processo de alfabetização da criança com TEA | 34 |

| | |
|---|----|
| Métodos de alfabetização: qual o mais adequado para a criança com TEA?..... | 38 |
| Estratégias de ensino: Meios para alfabetizar a criança com TEA | 40 |
| As práticas colaborativas e seus benefícios no processo de alfabetização do aluno com TEA..... | 42 |
| Adaptações Curriculares..... | 43 |
| O apoio da família no processo de alfabetização do aluno com TEA..... | 45 |
| O acompanhamento multidisciplinar como suporte a alfabetização da criança com TEA | 47 |
| O atendimento educacional especializado: um apoio ao aluno dentro da escola | 48 |
| A importância do docente no processo de alfabetização do aluno com TEA | 50 |
| As perspectivas do docente sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA | 52 |
| Método..... | 54 |
| Visão geral do desenho da investigação | 54 |
| Descrição dos participante e fontes de informação | 55 |
| Descrição da investigadora..... | 55 |
| Descrição dos participantes | 57 |
| Sexo dos participantes | 57 |
| Faixa etária dos participantes do estudo | 58 |
| Formação acadêmica do docente..... | 59 |
| Especialidades dos docentes..... | 60 |
| Tempo de atuação docente | 61 |
| Descrição da relação existente entre o investigador e os participantes | 61 |
| Estratégias de recrutamento dos participantes..... | 62 |

| | |
|--|-----|
| Procedimentos empregados na coleta de dados..... | 64 |
| Apresentação, análise e discussão dos resultados | 68 |
| Apresentação dos resultados..... | 68 |
| Análise e interpretação dos resultados | 72 |
| Categoria 1- A colaboração familiar no processo de alfabetização do aluno com TEA | 72 |
| Categoria 2: O Acolhimento da criança com TEA pelo docente em sala de aula.. | 75 |
| Categoria 3: Sentimentos de incapacidade relacionados às dificuldades do docente para ensinar o aluno com TEA | 78 |
| Categoria 4: Reconhecimento de necessidades específicas no processo de alfabetização do aluno com TEA | 81 |
| Comentários finais e recomendações | 85 |
| Bibliografia..... | 90 |
| Apêndice..... | 102 |
| Apêndice A. Termo de consentimento livre e esclarecido | 102 |

Lista de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Temas (Unidades de Significação) | 68 |
| Tabela 2. A Constituição das Categorias de Análise..... | 69 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Sexo dos Participantes | 7 |
| Figura 2. Faixa Etária dos Participantes | 8 |
| Figura 3. Formação Acadêmica do Docente | 9 |
| Figura 4. Especialidades Docentes | 60 |
| Figura 5. Tempo de Atuação Docente | 61 |

Lista de Abreviaturas

| | |
|--------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APA | American Psychological Association |
| APA | Associação Americana de Psiquiatria |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAPS | Centro de Apoio Psicossocial |
| CAPSi | Centro de Apoio Psicossocial Infantojuvenil |
| CEB | Câmara da Educação Básica |
| CID | Classificação Internacional de Doenças |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Código Penal |
| DSM | Manual Diagnóstico Estatístico de Doenças Mentais |
| EAD | Ensino a Distância |
| FLATED | Faculdade Latino-Americana de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online |
| SSP | Secretaria de Segurança Pública |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UTIC | Universidade Tecnológica Intercontinental |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UniFB | União Brasileira de Faculdades |

**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, no ano de 2023**

Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos
Universidade Tecnológica Intercontinental

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas

Mestrado em Ciências da Educação

lelinarocha@hotmail.com

Resumo

A Alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), requer que o docente tenha atitudes de enfrentamento às barreiras do processo de ensino-aprendizagem, tais atitudes vinculam-se as suas perspectivas quanto ao desenvolvimento destas crianças. Assim realizou-se investigação, cujo objetivo foi descrever as perspectivas dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA, nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2023. Metodologicamente o estudo enquadrou-se no enfoque qualitativo fenomenológico, utilizando como instrumento de coleta de dados, a entrevista aberta e analisados através da análise de conteúdo. A amostragem foi não probabilística e intencional e o número de participantes foi limitado pela saturação teórica, totalizando 10 docentes. Os resultados permitiram perceber, que as perspectivas dos docentes estão condicionadas às suas dificuldades, necessidades e ao atendimento de fatores tais como o acompanhamento familiar, apoio multidisciplinar, conhecimento do docente, trabalho colaborativo, nível de desenvolvimento e de comprometimento do aluno com TEA.

Palavras-chave: perspectiva, docente, alfabetização, aluno, TEA

Resumen

La alfabetización del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), requiere que el maestro tenga actitudes de enfrentar las barreras del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales actitudes están vinculadas a sus perspectivas con respecto al desarrollo de estos niños. Así, se realizó una investigación, cuyo objetivo fue describir las perspectivas de los docentes sobre el proceso de alfabetización de estudiantes con TEA en escuelas primarias públicas de la ciudad de Teresina, Piauí, en 2023.

Metodológicamente, el estudio fue enmarcado en el abordaje cualitativo fenomenológico y la entrevista abierta fue utilizada como instrumento de recolección de datos, e analizados a través del análisis de contenido. El muestreo fue no probabilístico e intencional y el número de participantes estuvo limitado por la saturación teórica, totalizando 10 profesores. Los resultados permitieron percibir que las perspectivas de los profesores están condicionadas a sus dificultades, necesidades y a la asistencia de factores como el acompañamiento familiar, el apoyo multidisciplinario, el conocimiento del profesor, el trabajo colaborativo, el nivel de desarrollo y el compromiso del estudiante con TEA.

Palabras Clave: perspectiva, docente, alfabetización, alumno, TEA

Introdução

A vida é permeada de acontecimentos e desafios que levam constantemente as pessoas a reflexões e impressões, que muitas vezes precisam serem descritos, para serem compreendidos.

No ano de 2014, a investigadora recém-formada em Pedagogia, assumiu um emprego público na cidade de Teresina, Piauí, como professora polivalente, onde sua primeira lotação lhe direcionou a uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I. Era uma turma numerosa em alunos, que apresentavam comportamentos inadequados e dificuldades no aprendizado. Juntos a esse grupo, estavam dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e paralelo a isso, recebia o diagnóstico do seu único filho com TEA.

Esse foi um período de luto, pois a não aceitação do diagnóstico do seu filho lhe levou a profundas reflexões, onde o medo do que estaria por vir, associado a sensação de incapacidade profissional e maternal, lhe fizeram passar por um período de introspecção. Mas ao observar a evolução dos seus alunos e do seu filho na aprendizagem, a partir das diferentes estratégias de ensino que ela utilizava, lhe fizeram direcionar o olhar para um outro ângulo.

Aquela situação nada habitual, lhe fez ir em busca de conhecimentos sobre o transtorno, onde conversas com profissionais da área da saúde, da educação, além das leituras em livros, revistas e em pesquisas científicas se fizeram constantes até entender que cada criança com TEA, tem o seu tempo e sua maneira de aprender.

Foi a partir de então, que surgiram as suas primeiras reflexões acerca da aprendizagem, do seu desenvolvimento, se esta criança poderia alcançar autonomia e se posicionar diante das dificuldades da vida. Ter um filho com TEA foi determinante para buscar aprofundar conhecimentos sobre o transtorno, mas a decisão de investigar

sobre o tema foi determinada pela necessidade de ampliar seu repertório profissional para atender estas crianças em sala de aula.

A Educação Inclusiva propõe a inserção total e incondicional das pessoas com deficiência no ambiente escolar, proporcionando oportunidades educacionais de forma ajustada e adequada, de acordo com as necessidades individuais do aluno, rompendo com visões sistemáticas e mecanicistas de educação, que contribuam para a exclusão social dessas pessoas. Muitas lutas pela conquista de direitos das pessoas com deficiência foram travadas e embora se tenha alcançado políticas públicas e se tenha assegurado legalmente os direitos básicos das pessoas com deficiência, o tema ainda gera muitas discussões em função dessas não se efetivarem nas práticas sociais.

O ambiente escolar deve servir ao exercício de práticas sociais inclusivas, pois segundo salientam Arias e Ottoni (2022): “Diante da perspectiva inclusiva o sistema de ensino é provocado a promover reflexões que geram mudanças na maneira de pensar e agir, fomentando ações com o objetivo de não excluir ninguém” (p.3), no entanto o olhar voltado para as práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas revela que muito ainda tem que ser percorrido para que a inclusão seja efetivada. Embora se saiba que essa não é uma questão unicamente pedagógica, no que trata do processo de ensino-aprendizagem, toda a escola, e sobretudo o docente, é impactada pela integração dos alunos com deficiências em sala de aula.

O docente recebe alunos com uma diversidade de deficiências em sala de aula, o que gera certa inquietude, visto que ensiná-los exige novas habilidades e competências técnicas e humanas, com o intuito de buscar estratégias de aprendizagem que contemplem a todos. Sobretudo no que se trata do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula regular, este evoca muitas dúvidas sobre a sua capacidade e sua forma de aprender, uma vez que o transtorno engloba vários níveis de

comprometimentos em aspectos cognitivos, sociais e comunicacionais.

Ter um aluno com TEA em sala de aula exige do docente mais estudo, preparação, dedicação, que se torna possível a partir de uma postura humanista e uma visão de mundo equânime que o leve a diversificar sua maneira de atuar para perceber e atender as Necessidade Educativas Especiais – NEE, pois como assevera Cunha (2017), "a inclusão escolar começa na alma do professor, contagia seus sonhos e amplia seus ideais".

Vygotsky (1998) defende que o professor precisa conhecer as vivências acadêmicas dos alunos nos anos anteriores, para que desta forma ele possa compreender como a criança aprende, como ela elabora informações e de que forma ela reage aos desafios propostos. Assim o professor poderá refletir sobre as modificações e adaptações necessárias para provocar a aprendizagem.

Desta maneira, o docente deve priorizar o planejamento individualizado para atender as particularidades do aluno com TEA e contemplar os aspectos sociais em suas práticas, desenvolvendo atividades que promovam a interação desses com os demais alunos e com o meio que os cercam.

Não se tem dados exatos da prevalência do TEA no Brasil, tendo sido estabelecida pela Lei 13.861/19 a obrigatoriedade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE de inserir no Censo 2020 perguntas sobre o Autismo, mas segundo estima a Organização das Nações Unidas - ONU atinge aproximadamente dois milhões de pessoas.

O que se percebe é que o número de crianças com TEA nas escolas tem aumentado consideravelmente, talvez em função da conscientização da população da necessidade de buscar um diagnóstico precocemente, de forma que muitos alunos já chegam ao ensino fundamental com laudo médico atestando o transtorno.

No ensino Fundamental os as crianças devem aprender a ler, escrever, aplicar estes conhecimentos nos espaços sociais, desenvolvendo valores, noções de cidadania e autonomia, e aos docentes ao receber os alunos com TEA se coloca o desafio de alfabetizá-los, pois a alfabetização desta criança ocorre, segundo Cunha (2022) de uma forma diferenciada em relação as crianças típicas quanto as metodologias utilizadas, o tempo que o processo levará e a compreensão das características específicas, salientando que a alfabetização parte de um processo cognitivo, no qual certas habilidades devem ser desenvolvidas até que se possa adquirir a leitura e a escrita. Isto é igual para todas as pessoas, típicas ou não.

No entanto, o processo de alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto inclusivo, envolve inúmeros fatores e instiga a conduta do docente para compreender as atitudes deste, no processo de aquisição da leitura e escrita.

Para que a alfabetização da criança com TEA ocorra sua presença em sala de aula não é o suficiente para que ela aconteça, a escola precisa proporcionar uma qualidade de ensino e ter profissionais instruídos para atender as necessidades desses educandos, que apresentam conforme assevera Cunha (2022), singularidades quanto a sua forma de perceber o mundo: alguns podem ser mais visuais, auditivos ou necessitar tocar para aprender, assim, de forma personalizada, mas isso nem sempre é percebido de forma otimista pelo docente.

Para Scottini (2014), a palavra perspectiva significa a “arte de colocar os objetos como se apresentam à vista”. Desta maneira, o estudo abordará as perspectivas do docente sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA, adotando para isto o sentido de perspectiva correspondente a um ponto de vista particular e subjetivo dele. Concebendo, pois como um ponto de vista particular, que o docente pode apresentar, a

partir de vivências e interpretações da realidade, flexibilidade, e mudar de opinião durante o processo de alfabetização destas crianças.

Minatel e Matsukura (2015) citado por Rodrigues e Cruz (2019) afirmam que para incluir o aluno com TEA é necessário haver mudança de pensamento e de hábitos, envolvendo coordenadores, funcionários da escola, professores, alunos e família.

No entanto, a realidade das escolas é repleta de adversidades ao processo de ensino aprendizagem, e no caso do TEA, as barreiras se manifestam, conforme salientam Calve e Herginzer (2021) falhas na inclusão dos alunos com deficiência, tais como o currículo não adaptado, a ausência de personalização do planejamento até a falta de acompanhamento por especialistas, contribuem para que a criança com o transtorno não seja alfabetizada, e, conseqüentemente, se afaste da escola, tornando-se adultos à margem da sociedade.

Frias e Menezes (2008) enfatizam as causas das falhas no processo de inclusão estão na dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, além do número elevado de alunos por turma, a inadequação na rede física, o despreparo para ensinar "alunos especiais". Tal realidade, caracteriza circunstâncias do contexto social da investigação.

O contexto em investigações qualitativas é formado por circunstâncias tais como tempo e espaço físico, no qual está localizado o cenário da investigação.

Podemos definir contexto como un conjunto de elementos o ómenos que están completa y permanentemente relacionados entre sí. s elementos, situaciones o circunstancias que se dan en un determinado contexto no serán iguales a los elementos, situaciones o circunstancias que den con otro contexto ya que todo aquello que los rodea y que influye en conformación no será igual. (Fernández

& Camargo, 2019, p. 227)

Desta forma, o contexto espacial da investigação proposta estará centrado na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí e temporalmente no ano de 2023.

Teresina, possui uma área territorial de 1.391,293km², é a maior do Estado em número populacional: aproximadamente 871.126 pessoas. Quanto a economia, está baseada na atividade terciária, em especial na administração pública, no comércio e nos serviços. Isto a torna o principal centro econômico da região, tendo obtido Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,751 situando-se numa faixa de desenvolvimento humano alto.

O contexto social descreve fatores culturais, econômicos e históricos que formam parte da identidade de pessoas ou de uma instituição em si. Neste aspecto, Teresina alcançou a nota 6.2, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais de ensino fundamental, no ano de 2021, apresentando um cenário bastante positivo no que trata da qualidade da Educação Básica.

A cidade de Teresina, possui uma Rede Municipal de Educação considerada grande se comparada aos padrões brasileiros, pois possui, cerca de 309 escolas, 88.965 alunos matriculados e 3.688 professores. (todospelaeducacao.org.br, 2021). Dentre estes alunos, cerca de 29% foram matriculados, em 2021, nos anos finais do Ensino Fundamental, 10% estão matriculados nas creches, 19% matriculados na Pré-escola e 42% matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que trata da Inclusão, as escolas municipais de Teresina possuem, aproximadamente, 2.000 crianças com algum tipo de deficiência. A Rede Municipal de Ensino, possui uma Coordenação de Formação Inclusiva, que desenvolve formação quinzenalmente sobre temáticas da educação especial e inclusiva, tanto para professores de sala de aula regular, quanto para professores de Atendimento

Educacional Especializado (AEE).

As escolas públicas de Ensino Fundamental, fazem parte da Rede Municipal de Ensino e contemplam do 1º ao 9º ano. A investigação se concentrará nos anos em que ocorrem a apropriação e consolidação do processo de alfabetização, mais precisamente do 1º ao 3º ano e voltando-se para os alunos diagnosticados com TEA. Estes alunos, possuem alguns benefícios previstos na legislação municipal, desde que apresentem um laudo, que possuem prazo indeterminado, previstos pela Lei Municipal de nº 5.778/22. É nesse contexto diverso da sala de aula regular, que possui em média 30 alunos, típicos e atípicos, que o professor alfabetizador está inserido. Este, quase sempre atua sozinho, exceto em casos de solicitação e determinação legal para um acompanhamento de um auxiliar e que geralmente são estudantes da área da saúde.

A alfabetização das crianças com TEA é um processo que acontece de maneira diferenciada e as escolas devem oferecer toda a estrutura para que o aprendizado aconteça, cabendo a elas, constantemente avaliarem o seu projeto pedagógico, fazendo adequações no currículo e nos programas de ensino, de forma que permitam a inclusão e proporcionem a aquisição da leitura e da escrita. Quanto a isto, Martins e Lima (2018) citado por Rodrigues e Cruz (2019), dizem ser relevante a realização de modificações que vão além das adaptações curriculares e de horários, já que as famílias buscam uma instituição que atenda às suas expectativas e que respeitem seus filhos, preparando-os para a sua autonomia e protagonismo.

Em relação as condições de acessibilidade, 41% das escolas municipais possuem dependências adequadas para o atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e 48% dispõem de instalações sanitárias que asseguram o acesso dessas pessoas.

Em investigação qualitativas, um outro aspecto importante é o cenário de

investigação, “que sugieren la idea de la presencia de actores que interactúan, en el supuesto de que “lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. (Taylor & Bogdan, 1987 p.23, citado por González, 2005, p. 120) e para Lopez (1999), “El escenario es el lugar en el que el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los participantes y los recursos disponibles”.

Ainda sobre o contexto Fernández e Camargo (2019) citando Bisquerra (2012) asseveram a importância do cenário e dos informantes no contexto da investigação, devendo apresentar os conhecimentos prévios, a relação do investigador com o cenário, o contato prévio e os procedimentos (formais e informais) bem como os critérios de seleção de informantes e as situações observadas.

Assim, o cenário da investigação proposta, é composto por escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Teresina, com alunos diagnosticados com TEA em sala de aula regular no processo de alfabetização. Tais escolas apresentam uma estrutura básica e serviços essenciais, descritos no Plano Municipal de Educação:

92% das escolas possuem cozinha, 95% dispõem de sala para diretoria, 46% das instituições de ensino oferecem salas para atendimento especial, 71% possuem salas para os professores. No que se refere às dependências sanitárias, 95% das escolas oferecem sanitários dentro do próprio prédio escolar e apenas 6% possuem sanitários fora do prédio da escola. No que diz respeito aos equipamentos, verifica-se que 93% das escolas possuem DVD e 94% dispõem de impressora. Entretanto, com relação à antena parabólica, apenas 27% das instituições de ensino possuem esse equipamento. Em se tratando de recursos tecnológicos, pode-se afirmar que 54% das escolas oferecem acesso à internet e 51% possuem cobertura de banda larga. Verificou-se a existência de 3.275 computadores destinados ao uso dos alunos e 1.546 ao pessoal administrativo

dos estabelecimentos de ensino. (Plano Municipal de Educação, 2015, p.24)

A relação da investigadora com o cenário direcionou a decisão por escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina, uma vez que esta integra seu quadro de docentes facilitando, assim, a autorização formal para adentrar nas escolas e o acesso aos participantes e obtenção de informações que viabilizam a investigação.

Em todo o processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou que os autores expressam na literatura. (Creswell, 2010, p. 209)

Quanto aos participantes deste estudo, foram docentes alfabetizadores experientes no trabalho com aluno com TEA. Cabe ressaltar que os docentes, são as figuras responsáveis por direcionar todo o processo, cabendo a eles refletirem sobre suas ações pedagógicas para promover a alfabetização dessas crianças. Para Cunha (2020), “o professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel” (p.17).

Para a seleção dos participantes, considerou-se sua experiência docente na temática e a presença de alunos com TEA em sua sala de aula, supondo que este tenha embasamento teórico e metodológico na condução do processo de alfabetização deste aluno e que concordaram em contribuir com o estudo.

A investigação está inserida no campo das Ciências Humanas, na área da Educação, situando-se na linha da Inclusão, está fundamentada na fenomenologia e os dados foram coletados através de entrevistas, submetidas à análise de conteúdo. Quanto aos aspectos formais para apresentação e estilo, o estudo adotou as normas para formatação, citações e referências do estilo *American Psychological Association* - APA

7º edição.

A investigação foi estruturada e organizada em 3 partes distintas: A primeira, Introdução, aborda a descrição do problema de investigação, a revisão crítica e síntese da literatura aplicada ao problema investigado, objetivo da investigação; A segunda parte, nomeada como Método, apresenta a visão geral do desenho da investigação, a descrição dos participantes, as estratégias de recrutamento dos participantes e os procedimentos empregados com relação aos dados; A terceira e última parte consiste na Apresentação, análise e discussão dos resultados, na qual os resultados serão apresentados, interpretados e os comentários finais e recomendações.

Descrição do problema de investigação

A alfabetização do aluno com TEA requer o uso de estratégias específicas que atendam às suas singularidades, ou seja, requer dos docentes conhecimentos técnicos que os possibilitem ensinar este aluno, mas também requer que adotem atitudes inclusivas, que partem de crenças nas possibilidades de o aluno aprender, despendo-se de atitudes discriminatórias, embora se saiba que o trabalho do docente, neste aspecto, necessita de apoio de vários autores. O professor, a escola, especialistas, profissionais, família comunidade formam uma rede de apoio que viabilizam esse processo, trabalhando de forma cooperativa e colaborativa.

Assim, o docente é peça fundamental, sendo o responsável por direcionar o processo pedagógico, cabendo a ele fazer análises sobre as metodologias empregadas e desenvolver novos métodos para que a aprendizagem dos alunos com TEA se efetive.

A alfabetização consiste em um processo importante para o desenvolvimento humano, e, especialmente para as crianças com TEA, ler e escrever representam também meios facilitadores de seu desenvolvimento, no entanto a descrença ou a

crença no potencial de desenvolvimento do aluno impacta diretamente na atuação do docente como mediador no processo de aquisição da leitura e da escrita. Se o docente não crê, ou seja, se não concebe que o aluno com TEA é capaz de aprender a ler e escrever, as possibilidades para este aluno se reduzem pela pouca oferta de meios para a concretização do ensino pelo docente. Diante deste apanhado, surge a problemática geral da investigação: Qual a perspectiva dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública da cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2023?

A investigação, então apresentou como objetivo geral: Descrever a perspectiva dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Teresina, Piauí, no ano de 2023.

Justificativa e viabilidade da investigação

A investigação se justifica pela necessidade de que espaços educacionais estejam dispostos a se estruturar em torno de uma Educação Inclusiva, e em especial voltados para a Alfabetização do aluno TEA. Nesse sentido, a investigação visa descrever a perspectiva do docente diante do processo de alfabetização destes alunos, sendo de interesse pessoal da investigadora, visto que é um tema relacionado com sua ação maternal e prática profissional.

A partir das perspectivas dos docentes sobre o processo de alfabetização dos alunos com TEA, torna-se possível apreender os significados e os sentidos deste processo para eles, ou seja, a forma como estes vivenciam e percebem o fenômeno a ser investigado. Isto pode proporcionar uma visão a respeito das práticas inclusivas escolares no que diz respeito ao TEA e a qualidade do ensino que lhe é ofertado, desta forma, o estudo possibilitará reflexão docente sobre o processo pedagógico na Inclusão

Educacional deste aluno, e uma visão sobre a equidade, a convivência e o respeito à diversidade. Por estas razões a investigação alcança relevância teórica, metodológica e social.

Relevância teórica

No que se referem aos aspectos teóricos, os resultados da investigação contribuem como meio de estudo, análise de tema e solução de problemas para acadêmicos, docentes e pesquisadores, contribuindo de forma mais eficaz ao processo Inclusão Educacional.

Relevância metodológica

Quanto aos aspectos metodológicos, os resultados da investigação oferecem um instrumento que subsidiará docentes assim como todo corpo escolar, no processo pedagógico de Inclusão Educacional. A reflexão sobre o tema, leva os docentes a ajustarem suas práticas de ensino, buscando estratégias para minimizarem as barreiras encontradas pelos alunos e dessa forma contribuindo com o processo de Alfabetização do aluno com TEA, e em consequência a Inclusão Educacional.

Relevância social

A respeito dos aspectos sociais, os resultados da investigação contribuem para promover a Inclusão Educacional, visando uma educação igualitária a todos, garantindo direitos e promovendo a autonomia, além de proporcionar aos demais a convivência e o respeito às diversidades.

Viabilidade

No que diz respeito a viabilidade da investigação, em função da disponibilidade de recursos financeiros próprios, recursos materiais e acesso aos recursos humanos a investigação tornou-se exequível.

Definição dos principais termos

Neste tópico conceituam-se os principais termos que acompanham a investigação e que visam esclarecer a perspectiva do docente no processo de alfabetização do aluno com TEA.

Docente

O termo docente, deriva do latim *docentes* e significa “ensinar”, ou seja, aquele que no momento está a desempenhar a profissão do professor e estar a ensinar. O docente, portanto, é o professor, educador ou mestre. Para Altet (2001), o docente é um profissional do ensino com habilidades necessárias para o ato de ensinar e não apenas de dominar conteúdos de ensino.

Perspectiva

O termo perspectiva corresponde a um ponto de vista particular e subjetivo que uma pessoa tem sobre um determinado assunto. Ela é mutável, flexível, visto que a partir das suas vivências e interpretações da realidade, elas podem mudar de opinião ao longo da vida. No contexto da investigação, a perspectiva corresponde a uma reflexão, ou seja, o ponto de vista do docente no processo de alfabetização do aluno com TEA.

Alfabetização

A alfabetização é um processo que leva o sujeito a compreender o mundo codificado da leitura e da escrita. Nele, o sujeito adquire a habilidade de ler e escrever, podendo utilizá-la como forma de comunicação no meio em que vive. Nesse sentido (Morais & Albuquerque, 2007) definem:

Alfabetizar- processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas- procedimentos habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico). (p. 15)

Transtorno do espectro autista (TEA)

O TEA é um distúrbio de neurodesenvolvimento, onde o indivíduo apresenta um desenvolvimento atípico, com dificuldades na interação social, com déficits de comunicação e linguagem.

Revisão, crítica e síntese da literatura aplicável ao problema investigado

Uma das formas do investigador identificar estudos relevantes sobre um determinado tema, é através da busca pelos seus antecedentes. Estes contribuem com a investigação, pois dá ao investigador o conhecimento do que já foi estudado, garantindo que a investigação parta daquilo do que for mais atual.

Revisão crítica dos antecedentes de investigação sobre a alfabetização de crianças com TEA

Através da busca pelos antecedentes, foi possível identificar pesquisas desenvolvidas no cenário da Aprendizagem no TEA e dessa forma, fazendo-se o

direcionamento ao tema proposto pela investigação.

As análises destes antecedentes podem apoiar ou refutar aquilo que está sendo investigado, permitindo uma relação de aproximação ou distanciamento. Na busca pelos antecedentes teóricos, foram feitos levantamentos em bancos de dados tais como Scielo, Dialnet e Periódicos Capes, considerando pesquisas realizadas nos últimos 5 anos (2018 a 2023), e para a busca, utilizou-se os Operadores Booleanos (AND, OR e NOT), que atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa e facilitar a visualização da busca. As palavras-chave utilizadas para filtrar as pesquisas foram: docente, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista. Assim, foram encontrados 711 artigos, dentre os quais, excluiu-se aqueles cujo idioma não era português e que não se relacionavam com a alfabetização do aluno com TEA, obtendo-se 10 artigos, dentre os quais foram selecionadas 3 dissertações (mestrado) e 1 tese (doutorado), apresentadas como antecedentes da investigação:

No ano de 2021, Teresa Maria de Almeida Fernandes, realizou pelo Programa de Doutorado e Equidade e Inovação em Educação, da Escola de Doutorado Internacional da Universidade de Santiago de Compostela, como requisito parcial para a obtenção de título de Doutora, a pesquisa intitulada “Educação de Crianças Autistas no Contexto do Centro de Apoio à Aprendizagem- Exemplo de Boas Práticas e Percepções Intervenientes no Processo”. O trabalho tinha como questão central saber como respondem três estudantes com características similares a uma proposta de intervenção desenhada e com objetivo geral de avaliar os resultados da evolução vivida por três alunos com TEA entre três e dez anos, que participaram de uma intervenção pedagógica, criada por uma equipe multidisciplinar nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. A pesquisa com enfoque qualitativo, baseou-se em dados recolhidos num contexto natural, utilizando recursos múltiplos e com instrumentos que possibilitassem

o acesso aos “olhares” distintos sobre o objeto de estudo. Os dados coletados seguiram a análise de conteúdo e gráficos para a uma melhor compreensão. Os resultados obtidos revelaram que a aplicação da proposta educativa delineada e exploradora, teve impacto positivo no desenvolvimento de competências e objetivos propostos para as três crianças participantes da investigação. Dessa forma, promovendo momento de reflexão na ação e sobre a ação no perfil da investigadora, resultando numa melhor compreensão de si própria enquanto professora e na melhoria de sua prática pedagógica.

No ano de 2020, Simone Pires Ferreira, realizou pelo programa de pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, a pesquisa intitulada *Percepção Docente Sobre as Práticas Pedagógicas e a criança com Autismo*. O trabalho tinha como questão central saber qual a percepção dos professores em relação às suas práticas pedagógicas com estudantes autistas e como objetivo central, compreender como os professores percebem tais práticas. A pesquisa com enfoque qualitativo, baseou-se no método cartográfico e contou com a participação de setenta e nove professores das escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa pautou-se no referencial teórico embasado em Vigotsky. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas e os resultados indicaram que apesar dos professores, em sua maioria, apresentarem uma concepção teórico-metodológica condizente com a teoria histórico-cultural, revelaram por meio de suas próprias percepções que suas práticas ainda se encontram em processo de construção e em alguns casos, estão em conflito com as perspectivas de acento biológico, entrando em contradição com suas concepções. Ressaltou-se também a carência de uma formação mais direcionada para que os professores aperfeiçoem suas práticas junto a esse público específico, além da importância e apoio da comunidade escolar e da família.

No ano de 2019, Nara Raquel Cavalcanti Lima, realizou pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Saúde da Criança e do Adolescente, a pesquisa intitulada Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: representações do professor. O trabalho objetivou avaliar as representações do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com transtorno do Espectro Autista. A pesquisa com enfoque quanti-qualitativo e de natureza exploratória, contou com a participação de professores que atuavam em salas regulares na cidade de Patos, Paraíba. A investigadora se embasou nas teorias de Vygostsy, Orrú e Lucci. A coleta de dados foi realizada por meio de técnicas de associação livre e por entrevista narrativa, já as análises dos dados foram feitas através de análises estatísticas descritivas e análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que para os professores, a participação dos pais, se faz necessária para que haja um melhor desempenho nas habilidades de alfabetização com crianças diagnosticadas com TEA. E que a defasagem na relação entre escola, professores e família podem repercutir de forma negativa no progresso da aprendizagem desses infantes. Os resultados também demonstraram que o fato de reter o aluno por não aprender os conteúdos estipulados para o ano que cursava, apontou ter sido uma estratégia que favoreceu o melhor alcance a alfabetização e que o fortalecimento entre profissionais da saúde, da escola, a família e a sociedade, contribui no processo de inclusão e maximizam o desenvolvimento da aprendizagem, como também da alfabetização.

No ano de 2019, Izabel Cristina Araújo Almeida, realizou pelo programa de Pós-Graduação em Educação- Linha 2- Culturas, formação e práticas pedagógicas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, a pesquisa intitulada Alfabetização de Alunos com Transtorno do

Espectro Autista (TEA): concepções e práticas dos professores. O trabalho objetivou investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA. Tinha como questão central que concepções de alfabetização embasam as práticas docentes dos alfabetizadores de alunos com TEA na escola regular. A pesquisa com enfoque qualitativo, do tipo estudo de caso, contou com a participação de dez professoras da rede pública municipal de Feira de Santana e pautou-se em um referencial teórico embasado, principalmente, nas ideias de Vygotsky sobre aprendizagem, desenvolvimento e mediação e outros autores que pesquisam sobre educação inclusiva, alfabetização e alunos com TEA. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e por observação sistemática do trabalho. Os resultados evidenciaram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a alfabetização do aluno com TEA se efetive, visto que são grandes as dificuldades dos professores na prática docente, sobretudo aos métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem de alunos com TEA. As professoras consideraram que as dificuldades são agravadas pelas lacunas da formação inicial e continuada e pela ausência de articulação entre os profissionais envolvidos no processo.

As investigações propostas ampliaram os conhecimentos obtidos nas investigações supracitadas por aprofundarem e ampliarem as reflexões sobre a temática a partir dos pontos de vista dos próprios docentes sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças com TEA, pois por mais que os métodos de ensino sejam sofisticados ou inovadores, no âmbito da sala de aula é o docente quem decide que atitude irá utilizar, se inclusiva ou não.

Caminhos percorridos em direção a educação inclusiva no Brasil. afinal, alcançamos

a inclusão?

A Inclusão é compreendida como um meio de inserir pessoas em grupos nos quais elas não faziam parte, garantindo a equivalência de direitos e não permitindo que estas sofram preconceitos. No Brasil, o movimento de Inclusão sofreu uma forte influência de movimentos internacionais e vêm se propagando ao longo das últimas décadas, embora sejam crescentes estes avanços, ainda é perceptível os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, inclusive em âmbito educacional.

Há hoje no Brasil, um crescente movimento em direção à organização de espaços educativos que atendam às demandas da inclusão escolar. Documentos nacionais e internacionais produzidos nos últimos anos reconhecem a educação como direito humano, considerando as diferenças existentes entre as pessoas, trazendo a necessidade de sensíveis mudanças nas relações sociais, em distintas instituições, especialmente na escola. Vislumbra-se uma educação qualificada pelas políticas públicas inclusivas, como um valor para a superação das desigualdades, das injustiças e para a democratização do ensino. (Cunha, 2020, pp.15-16)

Nesse sentido, para compreender a Inclusão Educacional da atualidade, faz-se necessário percorrer pelos momentos enfrentados pelas pessoas com deficiência ao longo dos anos, estes momentos delimitam quatro fases distintas e diversas perspectivas sobre a educação das pessoas com deficiência. O primeiro deles referindo-se a fase da exclusão, onde as pessoas com deficiência não participavam do convívio social e nem da educação por serem consideradas incapazes.

O segundo momento, refere-se a fase da segregação, que foi um período em que avanços na Medicina proporcionaram tratamento nas pessoas com deficiência e núcleos educacionais se formaram para atender a esse grupo embora de forma segregada. Nesse

período, a pessoa com deficiência não frequentava o ambiente escolar, sua educação acontecia de forma paralela, visto que na concepção cultural da época, acreditavam-se que essas pessoas não seriam capazes de prosperar na educação.

Anteriormente, o ensino especializado era ministrado em escolas ou classes especiais para as crianças e os jovens que não podiam ter acesso à escola comum, pois se acreditava que elas não conseguiriam avançar no processo educacional. Pensava-se que essa era a forma ideal para o melhor atendimento a esses alunos, que estudavam em ambientes segregados. Tornou-se, então, a educação especial um sistema paralelo ao ensino comum, muito em decorrência dos estigmas e das questões morais vigentes na sociedade naquela época. (Cunha, 2020, p.33)

Neste período, se expandia no Brasil, movimentos em prol dos direitos humanos e que evidenciavam os prejuízos causados pela segregação. A partir de então, as pessoas com deficiência foram inseridas ao ambiente escolar, configurando a terceira fase, a da Integração. Esse foi um período em que, embora a pessoa com deficiência estivesse inserida em ambiente escolar, ela deveria se ajustar aos padrões escolares da época.

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, seria a terceira fase que constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à ideia da educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível.

Entretanto, só se considerava adaptar-se à classe regular como se esta se apresentava, portanto, sem modificações no sistema escolar. (Blanco 2003, citado em Neto et al, 2018, pp.84-85)

Apenas a partir da década de 90, foram notórias as ações governamentais no Brasil, em prol de reconhecer os direitos das pessoas com deficiência, onde políticas foram implementadas, a fim de garantir o direito da entrada e permanência da pessoa com deficiência no ensino regular. Dessa forma, se reconhecia a necessidade das escolas se estruturarem em torno de uma educação voltada as necessidades de seus alunos, surgindo então, a ideia de educação voltada para a inclusão.

Nesse sentido, Cunha (2020) discorre que em âmbito mundial já havia movimentos voltados a atender às necessidades educativas de todos. No ano de 1990, na Tailândia, educadores de várias partes do mundo aprovaram a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” e em 2014, na Espanha, representantes de vários países e de organizações intranacionais, participaram da “Conferência sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, estes formularam um documento em assembleia que incentivava políticas inclusivas, o que ficou conhecido como “Declaração de Salamanca”.

Foram a partir dessas conferências internacionais que as políticas Educacionais Inclusivas no Brasil aumentaram, configurando a atual fase vivenciada pelas pessoas com deficiência, a da Inclusão. Esse paradigma educacional, tornou-se um grande desafio para escolas e docentes, visto que o modelo educacional tradicional e sistemático estaria ultrapassado. Estes deveriam, portanto, estruturar-se em torno de uma educação para todos, fazendo os ajustes necessários e buscando as estratégias que possibilitassem o aprendizado de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

Embora crescentes avanços em prol de uma educação para todos, ainda há um

longo caminho a ser percorrido para que políticas educacionais inclusivas sejam efetivadas. As mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos, impactaram o sistema legal para que não fossem negados os direitos as pessoas com deficiência. Leis avançaram no sentido de promover a Educação Inclusiva, mas muitos dos professores que hoje ensinam, não conviveram com essas pessoas nas escolas em que estudaram e nem na sua construção profissional e assim encontrando dificuldades para trabalhar com esse público.

Trajetória jurídica: Principais aspectos legais que regem a educação inclusiva no Brasil e o olhar para as pessoas com transtorno do espectro autista.

As leis que regem a Educação Inclusiva no Brasil, sofreram forte influência da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e da Declaração de Salamanca. Nesse sentido, para a Investigação, é pertinente evidenciar as que se voltam para a educação da criança diagnosticada com TEA.

A Constituição Federal do ano de 1988, assegura direitos as pessoas com deficiência e em seu Capítulo III, Artigo 205, que trata sobre a Educação, Cultura e Desporto, diz que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de setembro de 1996, apresentou pela primeira vez, um capítulo voltado a Educação Especial, trazendo garantias para que esta aconteça preferencialmente numa sala de aula regular. A mesma lei, evidencia a responsabilidade dos sistemas de ensino, em assegurar os recursos necessários para que o aprendizado aconteça.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 11 de

setembro de 2001, (Resolução CNE/CEB nº2/2001), garante a matrícula de pessoas com necessidades educacionais especiais em sistemas regulares de ensino e enfatiza a necessidade de que estas se ajustem, para assegurar as condições de uma educação de qualidade.

O Plano Nacional da Educação, por meio do Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001, promulgou a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, afirmando que as pessoas com deficiência desfrutam dos mesmos direitos de uma pessoa sem deficiência, inclusive o de não ser submetida a discriminação com base na sua deficiência.

A Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever na sua organização curricular, a formação docente voltada para a diversidade e que contemple sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Decreto nº6.571 de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e traz diretrizes para o estabelecimento destes nos sistemas de ensino regulares.

A Resolução nº4/CNE/CEB, de 04 de outubro de 2009, institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, devendo ser oferecido no contraturno da escolarização, e prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais.

A Lei nº12.764 de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista e considera a pessoa com TEA, uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Em especial o seu Artigo 3º, Parágrafo Único que assegura aos alunos com TEA, o

acompanhamento especializado em classes de ensino regular, caso seja comprovada a necessidade.

A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, tratando das garantias de acessibilidade e inclusão dessas pessoas. No que trata da educação, o seu Artigo 27 diz que:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Embora a leis assegurem os direitos educacionais da criança com TEA, as suas práticas ainda engatinham no sentido de serem efetivadas. As escolas devem voltar-se para as peculiaridades destes discentes e o docente deve agir de maneira a promover o aprendizado. No entanto, para que isto aconteça, é necessário o entendimento por parte deste profissional, sobre as particularidades deste transtorno.

Transtorno do espectro autista (TEA): definição, diagnóstico e características

Muito se tem falado atualmente sobre o Transtorno do Espectro Autista nas famílias, nas escolas em empresas e tem se observado o crescente número de pessoas diagnosticadas e que se dizem autistas. O termo, de fato, tem sido banalizado, mas existem muitas dúvidas a respeito do que é verdadeiramente este transtorno, que se

caracteriza por comprometimentos sociais, na comunicação e na linguagem.

O transtorno se apresenta com vários comportamentos que não aparecem na mesma forma, momentos e intensidades, são caracterizados por uma tríade que comprometem: o desenvolvimento de interação social; comunicação e comportamentos estereotipados. O autismo não é diagnosticado através de exame de sangue ou exames cerebrais, para identificá-lo os médicos observam os comportamentos como também a história do sujeito. (Silva, 2009 citado em Duarte, 2019, p.55)

Talvez pelo fato de não ser comprovado através destes exames isto tenha contribuído para mistificar o transtorno ou mesmo atrasar o seu diagnóstico, acarretando prejuízos para o desenvolvimento de crianças, pois o TEA começa na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida. Os primeiros sintomas do TEA se manifestam no início do desenvolvimento infantil, geralmente antes da criança ingressar na escola, podendo perdurar ao longo da vida, comprometendo o seu lado pessoal, social ou educacional. O diagnóstico precoce, associado a um tratamento especializado e uma educação voltada para a Inclusão, podem levar a criança com TEA a uma melhor qualidade de vida. Portanto, para compreender a configuração dos diagnósticos na atualidade, é importante evidenciar as primeiras pesquisas, assim como sua evolução em conceitos e concepções.

O termo autismo foi utilizado primeiramente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, por volta de 1910, para descrever pacientes esquizofrênicos que fugiam da realidade. Por volta de 1943, o médico psiquiatra alemão Leo Kanner, publicou o artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo a análise de onze crianças, que apresentavam comportamentos parecidos em estereotípias repetitivas e

tendência ao isolamento. Ele associou que a frieza e pouca interação dos pais dessas crianças, seria um fator influenciador na patologia.

O estudo proposto por Kanner compreendeu a observação de um grupo de onze crianças por um período de cinco anos com alterações persistentes e inalteradas de comportamentos como: o interesse restrito a algumas atividades diárias, profundo isolamento, preferência por objetos em detrimento as pessoas, mutismo, ecolalia imediata e tardia (a repetição de sons, sílabas e palavras) e a inversão pronominal. Além disso, o psiquiatra relacionou esse quadro clínico como sendo um problema de origem emocional, mais especificamente, produto de influências de pais pouco responsivos em relação aos filhos, hipótese que deu origem ao termo “mães geladeiras”, isto é, mães afastadas, distantes, não afetuosas, que forneciam os cuidados dirigidos ao filho de forma mecanizada e automática. (Raposo et al, 2015, p. 4)

Os estudos de Kanner constituíram um marco nas investigações sobre o transtorno, direcionando para o surgimento de novas pesquisas. Nesse sentido, um ano depois, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger também publicava o artigo intitulado “A psicopatia Autística na Infância”, onde descrevia crianças com características semelhantes as descritas por Kanner, mas apresentando apenas atrasos de desenvolvimento, sem prejuízos cognitivos e com interesses por assuntos específicos. Os estudos de Asperger, ainda destacavam que os fatores sociais não seriam os únicos a influenciarem na patologia, visto que a influência de fatores genéticos e a prevalência no sexo masculinos também seriam. Essa condição inicialmente descrita por Asperger como “psicopatia autística”, tornou-se conhecida pela psiquiatria, apenas no início da década de 80, quando os seus artigos escritos em alemão foram traduzidos pela psiquiatra inglesa Lorna Wing. Essa condição descrita por Asperger, foi

posteriormente denominada pela comunidade psiquiátrica como Síndrome de Asperger.

El Síndrome de Asperger es un trastorno pervasivo del desarrollo que se caracteriza por marcada alteración social, dificultades en comunicación, déficit en capacidad de juego y un rango de comportamiento e intereses repetitivos, sin un retardo significativo en el lenguaje ni cognitivo. (Naranjo, 2014, citado em Parraga et al, 2019, p. 419). (Mas, 2018)

Já por volta de 1978, o psiquiatra Michael Rutter em seus estudos, enfatizou a associação do autismo a fatores genéticos e a um déficit cognitivo, assim dissociando o autismo da esquizofrenia. Ele ainda propôs critérios para defini-lo, sendo: “atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; início antes dos 30 meses de idade”. (Klin, 2006, p.4)

Já no ano de 1979, a psiquiatra inglesa Lorna Wing observou em seus estudos, que pessoas com autismo apresentavam déficits de imaginação, socialização e comunicação, o que ficou conhecido como “Tríade de Wing”, sendo a primeira pesquisadora a caracterizar o autismo como um espectro.

Além disso, em 1979, em parceria com Judith Gould, Lorna Wing definiu a tríade sintomática do autismo. As autoras consideraram o autismo como uma síndrome que apresenta comprometimentos em três importantes áreas do desenvolvimento humano: na interação e compreensão social, na comunicação e imaginação e nos interesses e comportamentos restritos. Esse agrupamento, que ficou popularmente conhecido como Tríade de Lorna Wing, continua sendo utilizado como base para os diagnósticos clínicos atuais, tendo sido incorporado inclusive pelos manuais de psiquiatria para delimitar

seus critérios noológicos. (Martins, 2012, citado em Ponce & Abrão, 2019, p.344)

As descobertas desses pesquisadores serviram de base para o avanço em pesquisas científicas, contribuindo para que mudanças fossem feitas ao longo dos anos nos principais manuais de categorização de diagnósticos, a Classificação Internacional de Doenças (CID), e O Manual Diagnóstico Estatístico de Doenças Mentais (DSM), formulado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

No Brasil a codificação e a nomenclatura mais utilizadas provém da CID, que facilita a comunicação entre profissionais de diferentes áreas e sua codificação é necessária para solicitação dos benefícios legais relacionados ao quadro clínico. Já o DSM, segundo Santiago e Gabriel (2021), serve como um guia descritivo. “Nesse guia é possível encontrar uma descrição atualizada sobre a expressão dos sintomas relacionados aos transtornos mentais e como os profissionais podem reconhecê-los (p. 645)”.

Atualmente a APA, enquadra o Transtorno do Espectro Autista dentro dos Transtornos Mentais, que em seu manual que está na quinta edição DSM-V, o define assim: “O transtorno mental é uma síndrome caracterizada pela perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento do indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental” (p.20).

O TEA, portanto, é um distúrbio de neurodesenvolvimento onde o indivíduo apresenta um desenvolvimento atípico, com dificuldades na interação social, com déficits de comunicação e linguagem.

Para facilitar o diagnóstico do TEA, a APA, no DSM- V, direciona a indicação e cuidados adequados para pessoas com transtornos mentais, padronizando critérios de

análises das condições neuropsiquiátricas e tornando-se uma referência para a área da saúde, sendo também uma ferramenta de coleta de informações para compor os dados estatísticos relacionados a morbidade e mortalidade dos transtornos mentais.

Com base no DSM -V o termo TEA passou a abranger diversos transtornos, antes nomeados como: autismo atípico, autismo infantil, autismo infantil precoce, transtorno de Asperger, transtornos globais de desenvolvimento entre outros, que enquadram os seguintes critérios diagnósticos:

- A- Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos: Déficits na reciprocidade socioemocional; Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos;
- B- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia: Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
- C- Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento.
- D- Os sintomas causam prejuízos clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
- E- Essas perturbações não são bem explicadas por deficiência intelectual ou por atraso global de desenvolvimento.

Quanto aos níveis de gravidade para o transtorno do Espectro Autista o DSM-V apresenta 3 níveis de gravidade de acordo com as suas manifestações na Comunicação social e comportamental (Comportamentos restritos e repetitivos)

O Nível 1 exige apoio e caracteriza-se por déficits na comunicação social causando prejuízos notáveis, apresentando dificuldades para iniciar interações sociais e interesse reduzido por elas. Pode não se adaptar a diferentes contextos em função da Inflexibilidade de comportamento, apresentando dificuldade em trocar de atividades, problemas para organização e planejamento que interferem na sua independência.

No Nível 2 se exige apoio substancial e tem como característica déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Quanto a restrição e repetição comportamental caracteriza-se também Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador causal e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

No Nível 3 são mais graves os comprometimentos, exigindo um apoio muito substancial: Déficit graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros. Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Cabe ressaltar que a educação é um processo essencial ao desenvolvimento da

criança com TEA, sendo responsabilidade da família e da escola oportunizarem condições para que estas crianças desenvolvam habilidades que favoreçam a superação de seus limites e autonomia para a vida em sociedade. Neste sentido, a Lei de nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 visa garantir a inclusão da pessoa com TEA, uma vez que determina que este goze dos mesmos direitos de uma pessoa com deficiência.

No âmbito educacional, o aluno com TEA deve ser recebido em sala de aula regular, tendo atendimento personalizado para que se atenda suas Necessidades Educacionais Especiais (NEE), desta maneira compete a escola adaptar suas estruturas físicas e educativas afim que assegurem suas aprendizagens. Neste sentido, Camargo e Fernández (2018) asseguram que há necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, oferecer materiais adequados às suas necessidades, propiciar uma boa relação entre aluno e professor, ajustando ações pedagógicas segundo as especificidades de cada aluno.

O Processo de alfabetização da criança com TEA

A alfabetização é um processo que leva a criança a compreender o mundo codificado da leitura e da escrita. A aquisição dessas habilidades reflete positivamente na sua socialização e comunicação no meio em que vivem. A respeito do processo de Alfabetização, Soares (2020, p.27) citada por Queiroz (2021, p.26) detalham que consiste em:

Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...] habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); [...] aquisição de modos de escrever e de modos de ler – habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta

da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página.

Atualmente o número de crianças com TEA no ambiente escolar tem aumentado significativamente, e isso representa um grande desafio para os docentes, sobretudo no ciclo de alfabetização. Para que a criança com TEA seja alfabetizada a escola precisa proporcionar além de ensino com qualidade, profissionais instruídos e engajados para atender as necessidades desses educandos.

No entanto nem todos os profissionais da educação compartilham a crença nas possibilidades de aprendizagem destas crianças e quando no processo de alfabetização, isto significa negar a criança as possibilidades de se desenvolver, pois a alfabetização proporciona a comunicação, a interação com o mundo, e o estímulo ao desenvolvimento cognitivo, e isso lembra Freire (1989) quando afirma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (p.9)

Para que as crianças com TEA tenham oportunidade de perceber o mundo que a rodeia e, a partir dele construir símbolos e compartilhá-lo socialmente, devem também encontrar sentido, além de codificar e decodificar as palavras e isto pode não acontecer de uma forma rápida, visto que sua aprendizagem se processa de uma maneira diferenciada, necessitando atenção especial no processo de alfabetização, pois segundo afirmam Bosa (2006) citado por Duarte (2019): “Embora algumas crianças não evidenciem dificuldades na linguagem, é preciso entender que estas também necessitam de atenção especial em algumas questões. Crianças autistas possuem dificuldades em compreender um discurso abstrato, como conto de metáforas” (p.55).

O desenvolvimento dessa criança se dá de forma singular. Entende-se que ela

aprende, embora sejam em tempos e circunstâncias diferentes e podendo apresentar uma variedade de resultados. Ela exige do docente uma boa formação teórica e sensibilidade para poder adequar as estruturas e recursos que a promovam.

A pessoa com autismo passa a ter uma relação singular com tudo que é externo. Fixa-se em rotinas, que trazem segurança, não interagem normalmente com pessoas, inclusive com pais, nem manuseiam objetos adequadamente, gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas. Aprende de forma singular. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre geram conhecimento (Cunha, 2020, p. 28).

A alfabetização dessas crianças é um processo que acontece de maneira diferenciada, necessitando de suporte e as escolas devem oferecer toda a estrutura para que o aprendizado aconteça, cabendo a elas, avaliarem constantemente o seu projeto pedagógico, adequando currículos de ensino a fim de promoverem a inclusão a alfabetização dessas crianças.

Obviamente, muitos alunos com autismo carecem, a princípio, da ratificação sistemática do que foi apreendido, repetindo-se os mesmos exercícios e atividades até o pleno domínio. Entretanto, tal procedimento deve prover o controle do educando sobre o seu comportamento, não do professor sobre o seu aluno, trazendo-lhes segurança e instrumentando a sua inclusão escolar e social (Cunha, 2020, pp 22-23).

Aos docentes, cabe planejar metodologias e fazerem os ajustes necessários para garantir a aprendizagem, visto que as atividades propostas, os recursos utilizados estão relacionados diretamente com as dificuldades dos alunos.

Alfabetizar o aluno com TEA, assim, exige qualificação, visto que é necessário

estar preparado tecnicamente para atender as diversas características dos alunos. Uma boa formação continuada, pode preparar os docentes para a diferenciação no ensino e para a adequação de sua ação pedagógica, visto que, quase sempre a formação inicial do docente apresenta fragilidades. Além de preparação técnica, alfabetizar um aluno com TEA requer que o docente esteja aberto e disposto a incluir, adotando uma postura humana, sensível e em busca constante por atualizações de seus conhecimentos.

O profissional docente deve ser consciente que as mudanças que acontecem no contexto social, podem lhe trazer novas responsabilidades, visto que é sua função adequar a educação as circunstâncias atuais. Nesse sentido, ele precisa compreender que é um profissional em constante aperfeiçoamento e que antes do ato de ensinar, ele necessita aprender.

É, portanto um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e empenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social. (Melo, 1999, p. 47)

Através da busca por novos conhecimentos e na tentativa de compreender as circunstâncias que envolvem o ensino do aluno com TEA, este deverá moldar-se, para que novas percepções sejam geradoras de aprendizado e conhecimento e assim refletindo diretamente na melhoria da qualidade do ensino para essas crianças.

Embora a legislação brasileira apresente garantias referentes à inclusão dos alunos com deficiência na educação básica, ainda é possível identificar dificuldade entre os educadores em atuar com alunos da educação especial nas

escolas. Essa dificuldade está relacionada, principalmente, a uma formação inicial insuficiente, que não habilita os professores para a atuação com alunos com diferentes condições de deficiência, sendo necessário, portanto, ir em busca de formação continuada ao longo da sua trajetória profissional. (Greguol, 2013, citado em Jochem, 2022, p.13)

Nesse sentido, é necessário que o docente seja reflexivo e esteja aberto para compreender as dificuldades dos alunos, assim buscando estratégias que se adequem as necessidades dessas crianças e afim de promover o seu desenvolvimento, aprendizado e contribuindo para sua interação no meio social.

Métodos de alfabetização: qual o mais adequado para a criança com TEA?

É perceptível que o diagnóstico precoce aliado da parceria escola, família e terapias multidisciplinares, interferem qualitativamente no desenvolvimento da criança com TEA, assim como no seu processo de alfabetização. Sabe-se que a criança aprende, embora sua assimilação possa acontecer em ritmo e forma diferenciada. Nesse sentido:

Nem sempre as crianças vão apresentar o mesmo momento de aprendizagem de leitura e escrita, pois depende de vários fatores, para a criança com TEA a alfabetização vai depender de seu nível, de sua aptidão para a aprendizagem, além das estratégias metodológicas utilizadas. (Maia & Jacomelli, 2009, citado em Montalvão & Freitas 2021, p.60)

Uma rede de apoio agindo de forma integrada, subsidia o docente na escolha pela melhor forma para a apropriação da leitura e escrita dessa criança. Nesse sentido Queiroz (2021, p.28), discorre que “embora se discuta a importância da alfabetização na vida das crianças, ainda não se chegou a um único método a ser aplicado, porque

cada criança tem seu tempo e seu modo de vida”. Os métodos de ensino correspondem aos caminhos percorridos pelos docentes para alcançar a aprendizagem. A alfabetização, dispõem de dois grupos de métodos: os sintéticos e os analíticos.

Nos métodos sintéticos de alfabetização, as análises da língua partem das unidades mínimas, que são as letras e sílabas. Estas vão se juntando gradativamente, formando palavras e posteriormente frases e textos. São exemplos de métodos sintéticos: o método alfabético, o método fônico e o método silábico. Já os métodos analíticos de alfabetização, fazem o percurso inverso ao do sintético, pois partem das maiores unidades da língua que são os textos, até chegarem as unidades menores, sílabas e letras. São exemplos de métodos analíticos: o método de palavração, o método de sentencição, o método global e de contos, o método natural e o método de imersão.

Embora o docente possa escolher dentre um desses métodos, pesquisadores defendem o método fônico, como o melhor para alfabetizar uma criança com TEA. Assim discorre Queiroz (2021, p. 29) que:

Uma ferramenta muito usada por professores para o sucesso da alfabetização da criança com TEA é o método fonético. No meio das pesquisas científicas, há muitos documentos sobre a eficácia do método como uma ótima alternativa voltada para indivíduos com TEA. Um desses estudos, é o de co-autoria do professor Stanfor, Bruce Mccandiss, da Escola de Pós-Graduação em Educação e do Instituto de Neurociências de Stanford. De acordo com seus estudos, o método fônico aumenta a atividade cerebral na área destinada a leitura, o lado esquerdo do cérebro, que engloba as regiões visuais e de linguagem. Esse método prioriza o ensino dos sons dos grafemas do alfabeto, começando pelas vogais e depois pelas consoantes, em seguida, utilizá-las para desenvolver sílabas e palavras. Cada letra é estudada como um fonema, ou seja, um som,

que, ao ser associado a outras letras, formam sílabas e depois palavras.

Independente da escolha pelo método de alfabetização, cabe ao professor estar preparado para ofertar um ensino de qualidade e que corresponda as peculiaridades de cada criança. A criança com TEA quando alfabetizada, termina por conquistar sua autonomia, desenvolvendo a sua comunicação e sua relação no meio em que vive.

Estratégias de ensino: Meios para alfabetizar a criança com TEA

A maneira como o docente percebe a aprendizagem da criança com TEA, reflete diretamente sobre a sua ação e estratégias de ensino. O docente que é sensível e crê na possibilidade do desenvolvimento dessas crianças, termina por criar meios e ferramentas que combatam as dificuldades, a fim de acessibilizar o ensino.

As estratégias de ensino correspondem aos meios que os docentes utilizam para alcançar os objetivos propostos para a aprendizagem e quando este tem a consciência da sua função social, terminam por proporcioná-la, além de ensinar valores e o respeito às diferenças. Dessa forma o trabalho realizado com a criança com TEA em sala de aula, pode representar avanços, principalmente quando as práticas pedagógicas estão voltadas ao seu cotidiano, tornando a aprendizagem mais satisfatória. Assim, o docente termina por viabilizar a interação dessa criança no ambiente escolar, favorecendo a sua aprendizagem, seu desenvolvimento e autonomia.

A aprendizagem não é algo formalmente organizada, mas sim constituída por vivências, por processos providos com a presença do outro (o professor, o colega, o familiar, o amigo, o desconhecido...) e conosco mesmo sem a presença física de outrem. A aprendizagem se compor de maneira intencional, de livre vontade, em momentos dedicados ao estudo de algo, como também em momentos de entretenimento. (Orrú, 2017, p. 65)

Ainda sobre a importância da interação do aluno com TEA na sala de aula regular, Cunha (2020) enfatiza que a o aprendizado no coletivo é uma ferramenta que o docente dispõe para promover o desenvolvimento de uma sociedade e em especial ao educando com espectro autista, pois esta passa a adquirir confiança e ir em busca de conhecimento.

O docente consciente do seu papel, sabe que não existe turma homogênea, ele adequa currículos, faz planejamentos flexíveis que contemplam as diversidades do seu alunado, até mesmo para aqueles que não possuem deficiência. Mas para que isso aconteça, é necessário que o docente conheça o seu aluno, e que junto da afeição, busque as estratégias pedagógicas que despertem o interesse dele em aprender, visto:

Até porque para nada serve um laudo diagnóstico para o mestre, uma vez que as metodologias para a aprendizagem devem ser construídas junto com o aprendiz e não a partir de critérios universais. Devem ser construídas a partir de demandas singulares em sua multiplicidade e não impostas na forma de modelo uno. (Orrú 2017, p.44)

É através desse olhar atento do docente, que é possível estabelecer as prioridades na elaboração das atividades, assim como na sua execução. Dessa forma o docente pode fazer uma autoavaliação da sua metodologia, além de analisar as habilidades que já foram adquiridas, permitindo-lhe um melhor direcionamento para o planejamento de ações futuras e em busca de melhorias. Ao buscar estratégias de ensino que promovam o processo de alfabetização do aluno com TEA, o docente pode fazer uso de ferramentas que atraiam a sua atenção, pois uma sala de aula organizada, atrativa, com o uso de materiais pedagógicos e recursos lúdicos, favorecerem o ensino pois despertam a atenção do aluno. Como consequência, facilitando a aprendizagem, favorecendo o processo de comunicação e adquirindo habilidades que irão lhe

promover autonomia.

Independentemente do método e das estratégias de ensino que o docente escolhe para ensinar, estas visam tornar a aprendizagem mais fácil e significativa. Associar o método de ensino com uso de estratégias e recursos pedagógicos, podem ser uma forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa, assim o docente terá mais facilidade de alcançar os objetivos propostos na aprendizagem.

As práticas colaborativas e seus benefícios no processo de alfabetização do aluno com TEA. A presença do aluno com TEA no contexto escolar, envolve a relação entre vários sujeitos. Os docentes, o coordenador pedagógico e o apoio educacional especializado devem estar em constante comunicação a fim de favorecer o aprendizado desses alunos. O trabalho de alfabetização não pode se resumir a conduta do professor em sala de aula, ela exige a participação de todos aqueles que compõem o ambiente escolar. Nesse sentido, as práticas colaborativas mesmo envolvendo distintos pontos de vista sobre o processo de alfabetização dessas crianças, devem levar em consideração a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral desse aluno. Nesse sentido:

As práticas colaborativas no ambiente escolar são aquelas que fornecem a interação em todos os setores da educação, como meio de ampliar e organizar a escola para o desenvolvimento do aluno e assim, proporcionar uma educação de qualidade com uma ação conjunta para fazer funcionar os mecanismos do ensino-aprendizagem. (Alves, 2022, p. 29)

Essas trocas de experiências oferecem ao docente uma bagagem de informações que lhes possibilitam pensar nas adequações metodológicas e nas atividades no qual esses alunos necessitam, assim aperfeiçoando a sua conduta pedagógica e construindo estratégias mais diretas. Portanto:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes

emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que têm corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (Nóvoa, 1995, p. 14)

Adaptações Curriculares. A educação é um direito humano e as escolas devem ser conscientes das diferenças que existem entre os alunos. Nesse sentido, elas devem estar preparadas para combater as dificuldades, a fim de acessibilizar o ensino.

A criança com TEA quando ingressa no ambiente escolar, se depara com inúmeras dificuldades e cabem as escolas junto dos seus profissionais, fazerem as adequações curriculares que correspondam as necessidades dessas crianças. Nesse sentido, a Lei 9.394/96 no seu Artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

O currículo escolar é uma ferramenta que direciona o trabalho pedagógico do docente. Ele é um documento normativo que padroniza os conteúdos e as habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos ao longo dos anos. Sacristian (2000, p.17) citado em Neto (2022, p.6), o define assim: “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

A escola quando reconhece que todos são diferentes, ela remodela o seu currículo, fazendo as adequações necessárias, respondendo as demandas que aparecem na instituição de ensino. Ela formula projetos, cria estratégias, define as prioridades, viabilizando a ação do docente em sala de aula e oportunizando o ensino aos que

necessitam de adaptações. Dessa forma:

A adaptação curricular caracteriza-se como estratégias e critérios para a atuação do docente em sala de aula, que estreitam a teoria e a prática, a oportunizando adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares da aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades especiais, principalmente daqueles que são deficientes. (Avelino & Abreu, 2020, p.149)

As adaptações curriculares realizadas pelo docente, mudam a forma como o conteúdo é apresentado, mas mantendo a sua integridade. Esta delimita-se pela necessidade individual de cada criança, podendo ser realizada quanto a forma como o docente expõe um conteúdo, fazendo uso de estratégias de ensino diferenciadas, assim como na sua maneira de instruir e elaborar uma atividade.

Nesse sentido, as adaptações feitas pelo docente e pelo apoio educacional especializado, devem levar em consideração os níveis em que essas crianças se encontram, como também as habilidades por elas já adquiridas e partindo daí a construção de ferramentas e atividades que as possibilitem adquirir novas habilidades. Blanco (2004), citado em Avelino e Abreu (2020, p.150) discorre que “Sendo assim, o professor deve oferecer atividades que correspondam às necessidades do aluno, atribuindo diversos graus de dificuldade, para serem executadas de diversas maneiras, procurando também usar o mesmo conteúdo em diferentes aspectos como oficinas, projetos, entre outras”.

Na medida em que essas novas habilidades são adquiridas, cabem ao docente e ao apoio educacional especializado, fazerem as progressões visando a evolução e o desenvolvimento dessa criança, até o momento em que ela não necessite mais de adaptações. Nesse mesmo entendimento, Herrero (2010) citado em Zanato e Gimenez (2017, p.293) discorre que:

As adaptações curriculares individuais devem ocorrer caso outras medidas como as adaptações grupais e atividades de reforço não derem resultado, constituindo-se como ajustes ou modificações que não podem ser compartilhados pelos demais alunos. Devem ocorrer pelo menor tempo possível e em ambiente menos restrito, possibilitando que esse aluno possa gradativamente participar da maneira mais comum do ensino.

Para que as adaptações curriculares logrem êxitos, a participação e acompanhamento dos pais se faz importante, visto que estes devem dialogar com a escola, ajudando nas escolhas das estratégias e trazendo informações ao docente sobre as habilidades já adquiridas pelas crianças com TEA, a fim de ajustar as possíveis progressões curriculares, ou até mesmo suspendê-las.

O apoio da família no processo de alfabetização do aluno com TEA. O nascimento de uma criança geralmente vem rodeado de expectativas e emoções. À medida em que a criança vai crescendo, os pais vão acompanhando atentamente o seu desenvolvimento. Nesse sentido, os pais de crianças com TEA, passam a observar que o desenvolvimento dessa criança, se dá de forma peculiar, necessitando de mais atenção e cuidados por parte deles.

Por muitas vezes, a falta de conhecimento sobre o transtorno, aliado do preconceito podem levar a família ao isolamento, prejudicando na busca pelo tratamento adequado. O diagnóstico precoce se faz importante, pois quando associado a um tratamento especializado e a uma educação voltada para a Inclusão, podem levar a criança com TEA a uma melhor qualidade de vida. Caminha et al., (2016), citado em Cabral et al., (2021, p. 495), discorre que “quando ocorrem intervenções precoces e adequadas, principalmente com a participação da família e da escola, a maioria das crianças com TEA se beneficia, podendo apresentar um ou mais comportamentos

disfuncionais apenas por breves períodos de tempo ou em situações específicas”.

A matrícula da criança com TEA pode suscitar em receios por parte da família e da escola, visto que a família tende a questionar sobre os cuidados de que elas necessitam, assim como a preocupação na aceitação dela por parte das outras crianças. Cyrino (2014, p.9) citado em Martins et al (2016, p. 66), destaca que “os pais geralmente sentem-se inseguros ao inserirem a criança na escola regular, e ao ter que lidar com uma situação nova e muitas vezes desconhecidas: a condição do filho”. Por outro lado, a escola se questiona sobre a melhor forma de abordar essa criança, no sentido de favorecer a sua interação social, aprendizagem e desenvolvimento global, portanto:

Escola e família são instituições fundamentais para o desenvolvimento da pessoa humana. Ambas são propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social do ser humano; a escola preocupa-se com o processo ensino-aprendizagem e com sua instrução e apreensão do conhecimento, a família por sua vez preocupa-se com a socialização, proteção as condições básicas de sobrevivência e com o desenvolvimento no âmbito social, afetivo e cognitivo. (Dessen & Polonia, 2007, citado em Silva, 2016, p.17)

A relação entre família e escola são fundamentais para alcançar o objetivo da alfabetização, pois os pais possuem informações que podem favorecer nas escolhas das intervenções educacionais que serão necessárias para promoverem o aprendizado dessas crianças. Através dessa interação, também é possível conscientizar as famílias sobre a importância de uma rotina em casa, assim como a realização das atividades que são propostas, visto que os pais dividem com a escola a responsabilidade pelo aprendizado da criança. Para isso:

A escola pode colaborar dando sugestões aos familiares de como agir em casa, de maneira que estes se tornem coautores do processo de educação de seus filhos. As estratégias educacionais desenvolvidas em sala de aula nem sempre tem continuidade em casa, e isso pode ser resolvido com um intenso processo de parceria com os pais. (Cunha, 2009, citado em Martins et al, 2016, p.67)

Corroborando com o mesmo pensamento Serra (2010, p.49) ressalta que:

É muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais carregam informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas. A parceria entre família e escola pode se configurar especialmente por meio dos serviços de aconselhamento para amenizar o estresse e garantir a motivação para a continuidade do tratamento do filho e das técnicas dentro de casa.

Dessa forma, a parceria entre escola e família refletem diretamente no desenvolvimento educacional da criança com TEA, cooperando com sua frequência no ambiente escolar, proporcionando o convívio com outras crianças e favorecendo o seu acompanhamento multidisciplinar.

O acompanhamento multidisciplinar como suporte a alfabetização da criança com TEA. Uma equipe multidisciplinar é constituída por profissionais de diferentes áreas e especialidades, que contribuem na resolução de problemas, viabilizando o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA. É através do diagnóstico precoce, que uma criança com TEA tem maiores chances ser alfabetizada, visto que:

A literatura científica considera que o TEA é uma condição permanente, cuja intervenção precoce adequada nos primeiros anos de vida, devido à plasticidade cerebral, pode diminuir as barreiras sociocomunicativas, a fim de que não se

tornem grandes obstáculos ao desenvolvimento da criança. (Santiago & Gabriel, 2021, p.647)

Para isso, faz-se necessário o acompanhamento familiar e médico, pois somente através do laudo, será possível o direcionamento para as intervenções multidisciplinares, que irão agir de acordo com as necessidades individuais de cada criança. O acompanhamento terapêutico é ofertado em instância pública pelo Sistema Único de Saúde (SUS), através do Centro de Apoio Psicossocial (CAPS), que atuam nos cuidados em saúde mental, oferecendo acompanhamento multidisciplinar. No mesmo sentido:

O tratamento da pessoa com TEA deve ocorrer via intervenção multidisciplinar (a depender das necessidades individuais). No âmbito do SUS, este tratamento é oferecido nos CAPS. Deste modo, sabe-se que os Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), são as principais instituições públicas de saúde a oferecer atenção à criança e adolescentes que demandem cuidados em saúde mental, e que para melhor atender essa demanda, faz se necessário a presença de equipes aptas e bem-preparadas. (Quaresma et al, 2010 citado em Lima et al 2020)

Essa estimulação e intervenção precoce através das ações multidisciplinares, favorecem o desenvolvimento da criança, pois amenizam os danos causados pelo TEA, assim colaborando no seu aprendizado e em consequência na sua alfabetização.

O atendimento educacional especializado: um apoio ao aluno dentro da escola. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é uma importante ferramenta de mediação pedagógica, que deve ser realizada por um especialista, no contraturno do ensino regular, não substituindo o ensino comum. Este contribui ao acesso e permanência do aluno com deficiência no ambiente escolar, pois favorece o processo de

escolarização, viabilizando a construção de ferramentas pedagógicas, que favoreçam a autonomia destes.

Nesse sentido, o Decreto 6.571 do ano de 2008 traz como atribuições ao professor do AEE:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a

interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

A importância do docente no processo de alfabetização do aluno com TEA

O docente é o responsável por mediar o trajeto do aluno rumo a sua alfabetização, e este deve partir sempre do nível de desenvolvimento de cada criança. Estes devem manter-se atentos às suas necessidades, direcionando as ações que promovam a alfabetização. Para Mantoan (2003), o professor que participa da caminhada com seus alunos, entende suas dificuldades e possibilidades, e consegue provocar a construção do conhecimento de forma mais adequada.

Assim, a relação do aluno com TEA e o seu professor é um fator essencial no seu processo de aprendizagem, pois quanto mais significativo for o professor para ele, segundo Schwartzman e Assunção Junior (1995) maiores serão nas chances de promover novas aprendizagens independentemente da programação estabelecida, pois só terá sentido no processo de ensino- aprendizagem desse aluno quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor.

Logo, o docente deve estar preparado, munido de estratégias e instrumentos que sejam capazes de oportunizar a aprendizagem do aluno com TEA, visto que o seu olhar atento, o permite fazer análises sobre as limitações dessas crianças, assim lhe direcionando na escolha dos melhores meios para dar início ao processo de alfabetização.

A formação do educador e o seu conhecimento científico a respeito do assunto tornam-se essenciais para a identificação da síndrome. Da mesma sorte, sua capacidade pedagógica no exercício docente possibilitará uma educação adequada. Apesar de níveis de comprometimento dissimilares, é comum o aluno com autismo apresentar algumas características mais marcantes que inicialmente poderão intervir na sua

aprendizagem: o *déficit* de atenção, a hiperatividade, as estereotípias e os comportamentos disruptivos. (Cunha, 2020, p. 25)

O professor alfabetizador precisa conhecer o seu aluno para poder estabelecer as prioridades e para elaborar os instrumentos que possibilitem uma aprendizagem de forma prazerosa e satisfatória. Dessa forma, o docente despertará o desejo da criança em aprender, visto que a afetividade é o ponto de partida e o meio facilitador de iniciar esse processo. Nesse sentido, o docente tanto oportuniza a aprendizagem, como promove a interação dessa criança na sala de aula fazendo com que se sinta incluída no ambiente escolar. Quanto a isto, Camargo e Fernández (2018) sugerem as seguintes adaptações para estabelecimento de vínculos entre o aluno com TEA e para o docente:

- a. Seja informado de suas características e potencialidades, e confiar neles.
- b. Dar oportunidades de obter êxito. Atribuição de tarefas dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal, que não é nem muito fácil nem muito difícil. Criar um clima de cooperação em sala de aula.
- c. Conseguir um nível de comunicação, semelhante ao que temos com os outros estudantes. Para isso, será necessário: conhecer sua situação linguística, fornecer um código de linguagem estruturada, aprender um sistema de comunicação e adaptando ao seu nível. (Camargo & Fernández, 2018, pp 169-170)

O docente precisa ser sensível e constantemente refletir sobre sua conduta pedagógica, a fim de analisar o seu trabalho, para poder fazer as adequações necessárias, com o intuito de promover uma aprendizagem de qualidade e para isso não basta trabalhar com afetividade, mas deve considerá-la na escolha de metodologias e conteúdo.

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias

pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisa simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significativa não somente generaliza o aprendizado, mas faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar. (Cunha, 2020, p. 22)

Desta forma, muitos fatores podem contribuir para o processo de alfabetização do aluno com TEA, dentre eles, a formação do professor, a estrutura da organização escolar, a família, o contexto social em que a escola, o professor e a criança estão inseridos, assim como as perspectivas dos docentes sobre as possibilidades de aprendizagem destas crianças, pois

No ensino do aluno com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Assim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação que primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (Cunha, 2020, p. 49)

As perspectivas do docente sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA

A perspectiva dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA é importante para esta aconteça, pois, a visão particular que o professor tem a respeito dela determina a sua conduta mediadora. Contreras et al. (2018) afirmam que na educação, explorar as crenças permite conhecer os juízos e as percepções que os docentes terão no processo educativo.

La actuación de los docentes y su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se comprende entrando al entramado de creencias que sostienen su praxis pedagógica” (Díaz, Martínez, Roa, Sanhueza, 2010, p. 422). Es decir, lo

que los docentes hagan será consecuencia de lo que piensan (Estévez, Valdés, Arreola & Zavala, 2014), y puede influir de esta forma el éxito o fracaso académico del estudiante. (Contreras et al., 2018, p. 41)

As vivências dos docentes e a busca pelo enfrentamento de problemas que surgem na sua ação pedagógica, fundamentam o seu modo de ensinar e vão constituindo o seu saber. Dessa forma o docente enquanto é um sujeito que ensina, também é um aprendiz em busca de desenvolvimento. Esta precisa reconhecer suas limitações para poder se autoavaliar e recriar ações educativas que promovam a alfabetização dessas crianças. Nesse sentido o olhar sensível do docente e a crença de que é possível a criança com TEA aprender, são fatores indispensáveis para alcançar esse propósito da alfabetização.

Assim como existem variados níveis de comprometimento e características do TEA existe uma variedade de perspectivas dos docentes sobre a capacidade e as formas de aprender a leitura e a escrita destes alunos. Neste aspecto cabe apontar Soares (2022) cita Silva e Carvalho (2017) quando afirmam que “a apropriação dessa concepção por parte dos docentes é fundamental para garantir o sucesso ou fracasso desse processo, pois, a partir do conhecimento da política o profissional compreende o significado e as possibilidades da inclusão” (p. 14)

Desta maneira, a diversidade de perspectivas docentes poderá afetar a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, diante disso é importante conhecê-las para avançar no processo de alfabetização destes alunos e efetivamente incluí-los no ambiente escolar e na sociedade.

Método

Visão geral do desenho da investigação

A abordagem adotada no estudo foi qualitativa, uma vez que neste tipo de investigação, reúne-se, segundo Fernández e Camargo (2019) conhecimentos profundos sobre o comportamento humano e as razões que o conduzem.

Es una metodología que se emplea para comprender un problema de carácter humano o social, a base de elaborar un dibujo complejo, construido sobre palabras y desarrollado en un contexto natural. La metodología cualitativa utiliza contextos cotidianos, con una pluralidad de recogida de datos, gran interés por el significado. Los datos cualitativos típicos son palabras y no números, datos en contextos naturales, en líneas generales hay una preferencia por el significado. En la metodología cualitativa presenta mayor relevancia la comprensión frente a la explicación. (Fernández & Camargo, 2019, p. 283)

Segundo Driessnack et al. (2007) os desenhos de pesquisa qualitativa estão “baseados no paradigma naturalista”¹. Desta maneira, investigações qualitativas se adequam as ciências sociais, e, sobretudo na educação, pode oferecer conhecimento mais aprofundado a respeito do contexto e dos partícipes do processo educativo, ampliando, assim, a visão sobre o ensino, a aprendizagem e a compreensão deste.

Weller e Pfaff (2021, p. 34), corroboram com a ideia ao apontar que o enfoque qualitativo contribui para a educação pois permite uma “melhor compreensão dos processos escolares, da aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas

¹ A filosofia naturalística afirma que a realidade é subjetiva, ao invés de objetiva, porque não existe uma única realidade, mas múltiplas realidades e o conhecimento adquirido somente é relevante dentro de uma determinada situação ou contexto. (Driessnack et al., 2007, p.2)

implicações”.

Como o estudo abordou a perspectiva dos docentes, optou-se pela fenomenologia, que busca descrever as experiências e os seus significados para o sujeito. A fenomenologia segundo Martins citado em Bicudo e Espósito (1997), “é o nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a transcrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias, sobre a explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e preconceitos” (p.15).

Martins e Bicudo (1989), pontuam que na pesquisa fenomenológica, o investigador inicia sua pesquisa interrogando o fenômeno e que este se preocupa com a natureza do que se vai investigar, não havendo uma compreensão prévia dele, sendo ela uma forma rigorosa de pensar e olhar a realidade.

Portanto, falar de fenômeno é falar sobre como as coisas aparecem ou se manifestam para o sujeito sobre aquilo que foi vivido. Dessa forma, as experiências podem provocar diversos entendimentos de acordo com a percepção de cada um, influenciando as suas perspectivas.

No entanto, sabe-se que o investigador que busca descrever o fenômeno e compreender as vivências dos seres humanos a partir de experiências vividas por eles deve permitir-se perceber a realidade do outro, trata-se, pois da intersubjetividade e isto remete a Schutz (1974), “compartilhar o fluxo de experiência do outro no tempo interior, este viver através de um presente comum que constitua a experiência do “nós”, que é o fundamento de toda comunicação possível” (p.173).

Descrição dos participante e fontes de informação

Descrição da investigadora

A investigadora é uma mulher de 42 anos, nordestina, teresinense, funcionária

pública municipal, que atua como professora polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental. Graduada em Ciências Contábeis (UFPI -2008), licenciada em Pedagogia (FLATED- 2014) e como Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UniBF- 2022), tinha muitas certezas sobre as formas de ser e estar como docente, quanto ao processo de ensino. Tudo se encontrava em perfeita harmonia, pois acreditava que como uma boa mãe seria uma excelente alfabetizadora, visto que culturalmente acredita-se que basta “ser uma boa mãe, para ser uma boa docente”, até que a confirmação da condição de seu filho único filho pois em questão todas as suas certezas, desestruturando sua vida pessoal e profissional.

Ao se deparar com o diagnóstico de TEA do seu filho, identificou muitas semelhanças em alguns alunos, que também apresentavam características do transtorno. Assim, o ser mãe conduziu o ser docente, vinculando-as no sentido de ter um outro olhar sobre a aprendizagem dessas crianças e sua inclusão na escola. As inquietações da mãe refletiram na prática docente, motivando a busca de informações que subsidiassem a forma de ensinar, aprender e as primeiras reflexões como docente, que direcionariam a investigação no futuro.

Naquela ocasião, a medida em que se aprofundava no tema mais insatisfeita ficava, pois em seu ambiente de trabalho, convivia com docentes que apresentavam opiniões e ações diferentes quanto as formas de tratar e ensinar a criança com TEA. Isso lhe reportou ao processo de educação formal de seu filho, causando uma sensação de insegurança e desconfiança quanto a qualidade do ensino que seu filho recebia e medo ao pensar que ele poderia ser excluído, pois ali, já percebia que a evolução na aprendizagem dele, estaria atrelada parcialmente, ao envolvimento dos professores que o acompanhavam e da escola.

A partir dessas observações, surgiram seus primeiros questionamentos sobre o

processo de alfabetização do aluno com TEA, impulsionando a investigadora a buscar caminhos que lhes conduzisse a agir de forma diferenciada em sala de aula. Desta forma, espera-se que ao evidenciar as perspectivas dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA, se possa dirimir as preocupações da investigadora enquanto mãe ao perceber o engajamento dos professores neste processo, que diretamente implica a inclusão deste aluno e a sensação de segurança dos familiares.

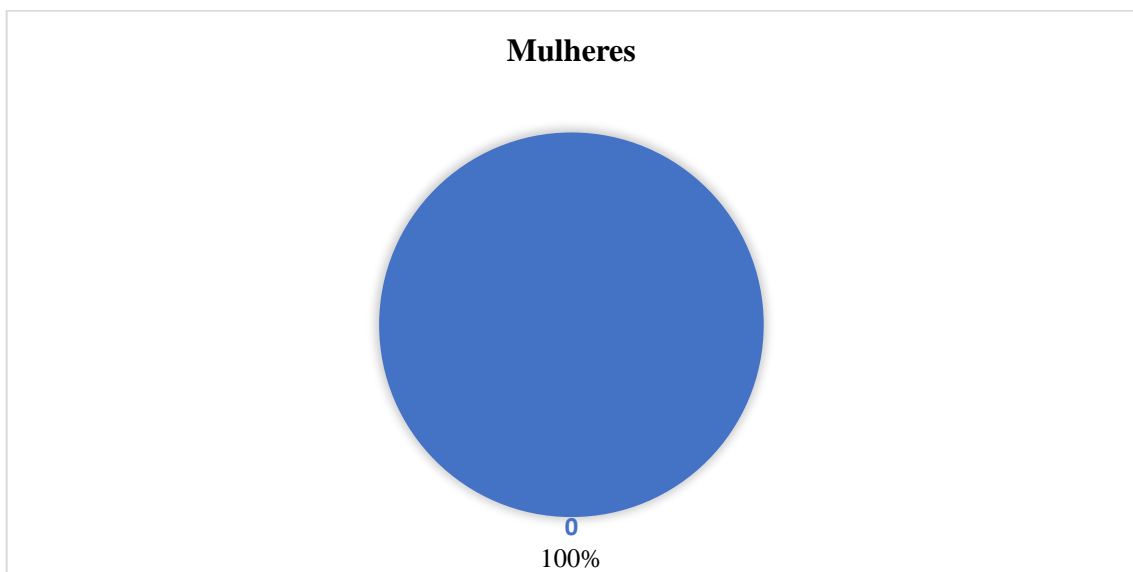
Descrição dos participantes

Participaram da investigação 10 docentes de escolas de Ensino Fundamental I pertencentes à Rede Municipal de Ensino da cidade de Teresina – PI, em conformidade aos critérios de intencionalidade amostral, que apresentam as seguintes características sociodemográficas:

Sexo dos participantes

Figura 1

Sexo dos Participantes



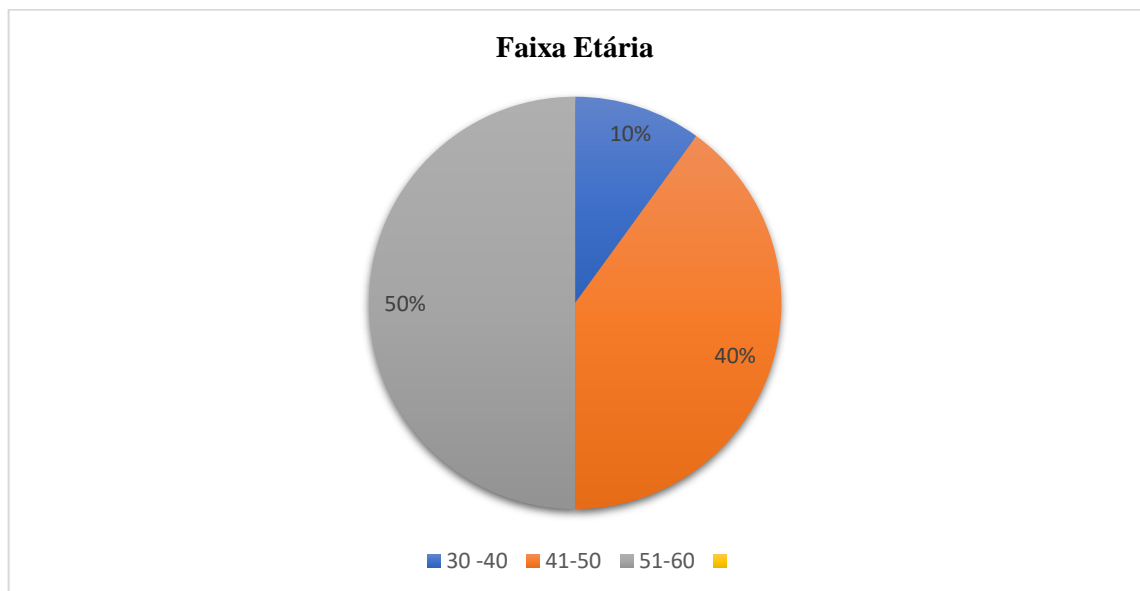
A totalidade dos participantes do estudo, 10 docentes, são do sexo feminino,

quanto a esta predominância Lima (2020) aponta que: “a atuação de mulheres como professoras nas salas de alfabetização é resultado da concepção construída socialmente de que a docência do ensino primário é um dom feminino” (p. 1708).

Faixa etária dos participantes do estudo

Figura 2

Faixa etária dos participantes

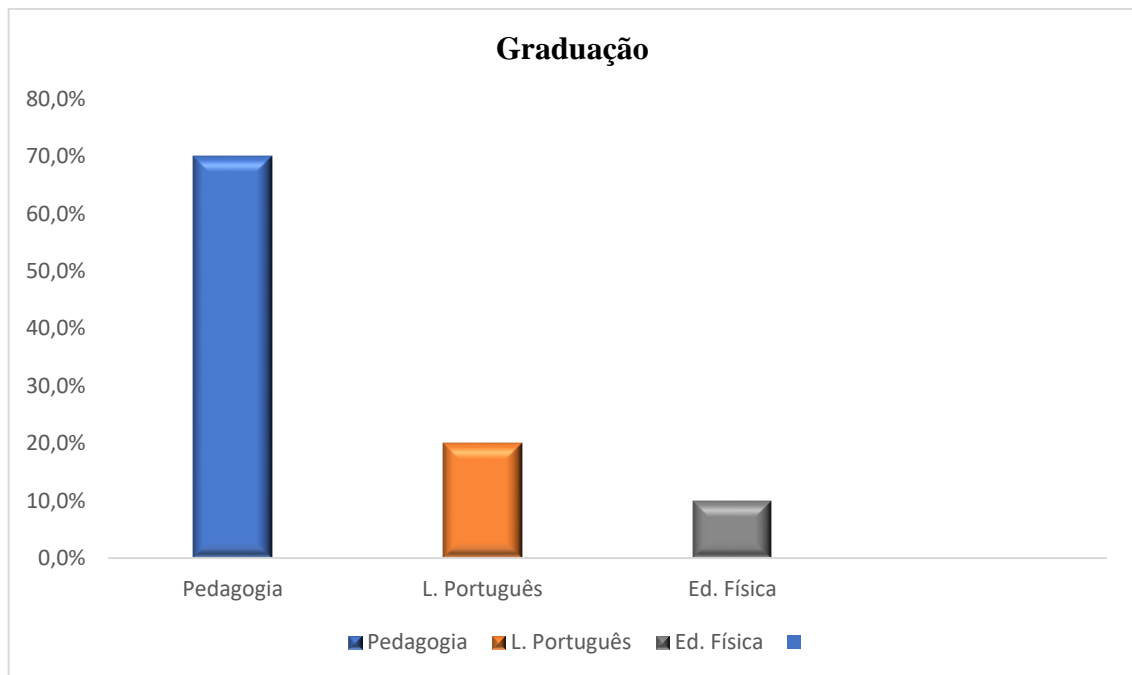


50%, que correspondem a 5 participantes da investigação, possuem idade entre 51 a 60 anos. 40%, que corresponde a 4 participantes, apresentam idade entre 41-50 anos e 1 deles, 10%, tem idade entre com idade que variava entre 30 e 40 anos.

Formação acadêmica do docente

Figura 3

Formação acadêmica docente

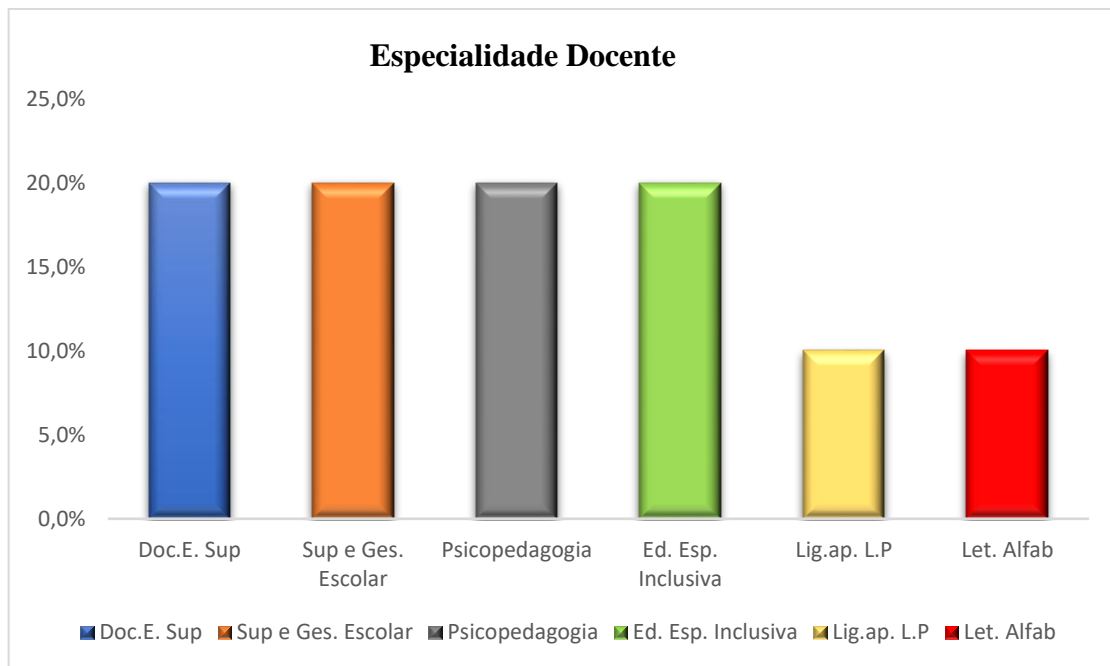


100% dos participantes possuem nível superior e são graduados nas seguintes áreas, 70%, que corresponde a 7 docentes, tem graduação em Pedagogia, 20%, correspondente a 2 participantes, em Letras Português e 10%, 1 participante, em Educação Física.

Especialidades dos docentes

Figura 4

Especialidade dos docentes

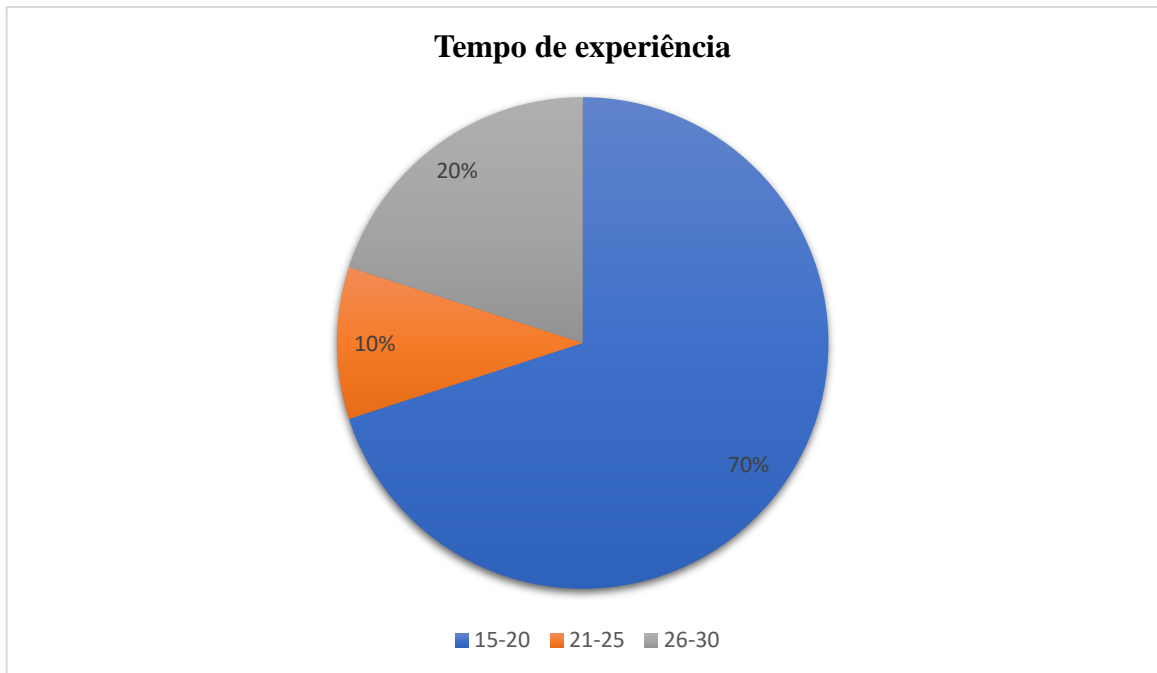


No que se refere a Especialidade, 20% (2 participantes), possui Docência do Ensino Superior, 20% (2 participantes), Supervisão e Gestão Escolar, 20% Psicopedagogia (2 participantes), 20% (2 participantes), Educação Especial e Inclusiva, sendo que uma concentra-se em Língua Brasileira de Sinais e outra em Atendimento Educacional Especializado, 10% (1 participante) Linguística Aplicada a Língua Portuguesa e 10% (1 participante) Letramento e Alfabetização. Percebe-se que a maioria dos professores alfabetizadores (70% dos participantes) não possuem especialização voltada para o processo de aquisição de leitura e escrita e 40% (4 participantes) tem especialização em áreas que envolvem a inclusão.

Tempo de atuação docente

Figura 5

Tempo de atuação docente



Quanto ao tempo de atuação docente, 7 participantes possuem entre 15 e 20 anos de atuação docente (70%), 1 participante, 10%, tem experiência entre 21 e 25 anos, e 2 participantes, 20%, entre 26 e 30 anos. Sobre a atuação docente Almeida (2010) cita Tardif (2007, p. 21) e salienta que “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais (...)”.

Descrição da relação existente entre o investigador e os participantes

Embora a investigadora faça parte da mesma Rede de Ensino dos participantes deste estudo, salienta-se que esta não mantinha relacionamento com eles anteriormente a investigação, somente após o chamamento e aceitação em participar das entrevistas,

se manteve contato mais próximo para o seu agendamento e, assim, procedeu-se para que não houvesse qualquer implicação ética que comprometesse os resultados do estudo.

Estratégias de recrutamento dos participantes

Os participantes do estudo começaram a ser selecionados a partir de critérios de inclusão, previamente estabelecidos, de forma que, foram incluídos os docentes que se enquadravam nas seguintes características:

- Fazer parte do quadro docente das escolas públicas de Ensino Fundamental I. O Ensino Fundamental é a segunda etapa da educação básica e está dividido em I e II. O Ensino Fundamental I, abarca desde o 1º até o 3º, período no qual deve ocorrer a apropriação e consolidação do processo de alfabetização, portanto, docentes alfabetizadores;
- Possuir alunos diagnosticados com TEA (com laudo médico) em salas de aula regular, por participarem do dia a dia destes alunos, acumulam experiências que poderão oferecer informações válidas a respeito das aprendizagens destes alunos e de suas próprias aprendizagens oriundas deste contato.
- Ter a experiência mínima de 15 anos de atuação, pois com este tempo de experiência, os docentes já possuem uma identidade, um sentimento de competência e consolidação pedagógica. Portanto, não se sentem inseguros em relação as atividades em sala de aula e a profissão em geral. No entanto, pode haver para estes professores com esse tempo de experiência, segundo Huberman (2000): “uma ligeira sensação de rotina até crise existencial efetiva face a prossecução da carreira” (p.42). Ainda segundo o autor, ano após ano em sala de aula, provoca neles o questionamento, ou seja, encontram-se em fase de pôr-

se em questão, momento no qual se torna oportuno buscar seus pontos de vista sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA.

Uma vez estabelecidos estes critérios de inclusão, procedeu-se o recrutamento dos participantes via *WhatsApp* institucional dos professores alfabetizadores do grupo de formação docente, e, diante da manifestação e aceitação da primeira docente em participar da entrevista, solicitou-se que esta recomendasse outro participante que se enquadrasse no perfil de entrevistado. O agendamento foi estabelecido por contato telefônico e mediante a disponibilidade do participante quanto a data, o local e horário do encontro para a realização das entrevistas.

A entrevista com a primeiro participante foi realizada no dia 13 de fevereiro e com o último no dia 17 de março do ano de 2023, cabe ressaltar que foram respeitados os princípios éticos da Investigação Científica, com o objetivo de proteger os direitos de todos os envolvidos. E todos os participantes autorizaram expressamente o uso das informações prestadas em entrevista através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice A), como forma de garantir a preservação e a integridade dos participantes e seus direitos.

O prosseguimento com a entrevista ocorreu somente após a assinatura do termo de forma livre e consentida pelo participante e garantiu-se o seu anonimato. Nesse sentido Souza et al (2013) discorre:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é documento de caráter explicativo, onde são abordadas todas as questões relativas ao estudo clínico que possam estar relacionadas à decisão do sujeito da pesquisa e, assim, garantir sua participação voluntária. A participação voluntária em estudos humanos é baseada no direito de ser informado de todos os aspectos do estudo, bem como ter respostas para questões em linguagem clara e de fácil entendimento (p.201).

Procedimentos empregados na coleta de dados

A fenomenologia é compreendida como o estudo do fenômeno e este se refere aquilo que vem à consciência permeado, portanto, de intencionalidade. Assim:

Trata do fenômeno da consciência e, tomada no seu sentido mais amplo, ela remete à totalidade das experiências vividas por um indivíduo. Porém, no contexto fenomenológico, a consciência ocupa um lugar privilegiado, pelo fato de que não se poderia evitá-la. Em outras palavras, reconhece-se sua presença e seu papel, ainda que, de qualquer modo, ela os faça sentir silenciosamente. Ela é portanto, definida como meio de acesso a tudo o que ocorre na experiência, já que não há nada que possa ser dito ou a que se possa referir que não inclua implicitamente a consciência. (Giorgi 2008, p. 388)

A intencionalidade neste sentido, se refere aquilo que é vivido e percebido pelo sujeito. Desta forma, a descrição das experiências dos sujeitos revela aquilo que eles concebem a respeito do fenômeno. “Na pesquisa qualitativa, modalidade análise da estrutura do fenômeno situado, portanto, a estrutura (experiência) e a essência do fenômeno mostram-se necessariamente nas descrições que obtemos dos sujeitos” (Bastos, 2017, p. 444).

Adotou-se então, o método fenomenológico para apreender através da fala e da descrição das experiências dos sujeitos, alcançar a compreensão do fenômeno que é a perspectiva do docente sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA. Escolheu-se como técnica e instrumento de coleta de dados a entrevista, que é considerada por Poupart (2008) citado em Poupart (2008, p. 215), como uma porta de acesso às realidades sociais:

De um lado, as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas

realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo de múltiplas interpretações produzidas pelos discursos.

Para a investigação utilizou-se a entrevista do tipo aberta em profundidade, que é um recurso metodológico capaz de captar respostas das experiências subjetivas de um indivíduo. De acordo com Fernández e Camargo (2019) as entrevistas abertas:

Se refieren a un tema general escogido por el entrevistador acerca de la información que quiere obtener. Generalmente se realiza a niveles altos de dirección y normalmente se refiere a cuestiones estratégicas, dejando que el entrevistado desarrolle el tema en la forma que considere conveniente. (p.384)

Nas entrevistas, foi utilizado um gravador de áudio e o entrevistado foi convidado a falar sobre o tema da investigação e na medida em que o participante discorria sobre o fenômeno novas perguntas surgiam a fim de alcançar maior profundidade sobre as suas perspectivas. Os entrevistados foram escolhidos segundo os critérios de amostragem intencional.

A amostragem consiste em identificar a população representada em um estudo, o tipo de amostragem utilizada na investigação foi a não-probabilística intencional. E os participantes do estudo foram escolhidos a partir de critérios previamente estabelecidos e descritos anteriormente, visto que neste tipo de amostragem não-probabilística, a seleção dos participantes depende dos critérios eleitos pelo investigador (Fernández e Camargo, 2019), ou seja, de seus critérios de julgamento.

A amostragem não probabilística intencional segundo Otzen e Manterola (2017) “Permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en escenarios en las que la población es muy variable y

consiguientemente la muestra es muy pequeña” (p. 230), assim, o pesquisador faz a escolha dos elementos da população os quais compõe a amostra.

Encontrou-se de acordo com os critérios da amostragem intencional 10 professores, no entanto 7 foram excluídos por motivos de não terem disponibilidade para participar das entrevistas ou não terem respondido à temática da investigação. Filho, (1998, p.736) discorre que os critérios de exclusão “indica o subgrupo de indivíduos que, embora preencha os critérios de inclusão, também apresenta características ou manifestações que podem interferir na qualidade dos dados, assim como na interpretação dos resultados”.

Durante o período de realização da investigação, os 3 participantes tiveram vários encontros com a investigadora, desde o contato inicial via grupo de *WhatsApp* e encontros para criar um clima favorável ao diálogo e estabelecer empatia e segurança para compartilhar suas experiências. Desta maneira, foram em média 6 encontros, virtuais e presenciais, marcados em locais acessíveis e onde o participante tivesse privacidade.

Desta maneira, procedeu-se a coleta de dados verbais, a leitura dos dados, a divisão dos dados em unidades, a organização e enunciação dos dados brutos e a síntese ou resumo dos resultados, compatíveis a abordagem fenomenológica segundo Poupart (2008).

A coleta dos dados verbais dos participantes foi registrada e transcrita e lidos. “A abordagem fenomenológica é uma abordagem global, sendo, portanto, ler adequadamente os dados, antes de começar a analisá-los” (Poupart, 2008, p. 398). A partir da leitura dos dados foi possível identificar como as partes do fenômeno foram compostas, segundo os objetivos do estudo.

Cabe ressaltar, que a coleta dos dados foi limitada pela saturação teórica, ou

seja, quando não foram encontrados dados adicionais. Segundo Planes et al. (2012) “a saturação teórica se alcança quando o investigador entende que novos dados começam a ser repetitivos e deixam de oferecer novas informações” (p. 27). Uma vez saturados os dados obtidos em entrevistas, seguiu-se com a análise de dados, que em pesquisas qualitativas, é um grande desafio, pois a sistematização das informações oriundas de diferentes métodos e técnicas de coleta, requerendo total atenção e compreensão do pesquisador a fim de investigar a natureza dos fenômenos sociais, considerando o discurso e a racionalidade dos sujeitos. (Medeiros et al, 2022)

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Apresentação dos resultados

A divisão dos dados em unidades, buscou discriminar os sentidos a partir de Unidades de Significação.

Trata-se de um termo puramente descritivo, que implica que uma certa significação, pertinente a pesquisa, e a ser posteriormente especificada, está contida na unidade isolada. No plano operatório, as Unidades de Significação apropriadas se constituem sobre a lenta releitura da descrição: cada vez que o pesquisador percebe uma mudança de sentido, ele posiciona a direção, e depois prossegue sua leitura, até a unidade de significação seguinte, e assim, sucessivamente. (Poupart, 2008, p. 399)

A partir da leitura dos dados coletados, foi possível identificar 20 temas. Bardin (2022, p. 131) define que “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia para a leitura”. Estes, encontram-se descritos na tabela a seguir:

Tabela 1

Temas (Unidades de Significação)

| Nº | Temas (Unidades de Significação) |
|----|--|
| 1 | Incerteza do docente sobre como ensinar o aluno com TEA |
| 2 | Reconhecimento do valor do trabalho do docente |
| 3 | Desejo do docente de ajudar o aluno com TEA |
| 4 | Barreiras na Convivência com a família |
| 5 | Descrença da família na aprendizagem da criança com TEA |
| 6 | Identificação das Necessidades Especiais Específicas do aluno com TEA pelo professor |
| 7 | Identificação das Necessidades Especiais |

| | |
|----|---|
| | Específicas do aluno com TEA pelos professores |
| 8 | Garantia de Segurança do Aluno com TEA |
| 9 | Esforço da família para dar satisfação ao docente quanto ao acompanhamento |
| 10 | Confiança no docente |
| 11 | Ensinar o Respeito às diferenças aos demais |
| 12 | Adequação das Atividades escolares |
| 13 | Necessidade do docente de melhorar as suas práticas pedagógicas |
| 14 | Dificuldades de trabalhar com o aluno com TEA em uma sala numerosa |
| 15 | Aumento da carga de trabalho |
| 16 | Sensação de incapacidade |
| 17 | Frustração quanto as expectativas de aprendizagem |
| 18 | Sensação de Angústia |
| 19 | Busca por estratégias de ensino alternativas para atender as NEE do aluno com TEA |
| 20 | Necessidade de auxílio multidisciplinar no trabalho do aluno com TEA |

Após a identificação dos temas, foi possível reagrupá-los levando em consideração a relação existente entre eles e com o objetivo geral da investigação, resultando 4 categorias de análise. Para Bardin (2022, p. 145) “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos”.

Na tabela a seguir, é possível identificar como os temas (unidades de significação) foram agrupados, constituindo as categorias de análise.

Tabela 2

A Constituição das categorias de análise

| Temas (Unidade de Significação) | Agrupamento | Categorias de Análise |
|--|--|--|
| 4. Barreiras na Convivência com a família; 5. Descrença da família na aprendizagem da criança | Menções a respeito ao envolvimento da família da criança com TEA no processo de ensino-aprendizagem. | 1. A colaboração familiar no processo de alfabetização do aluno com TEA. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>com TEA; 9. Esforço da família para dar satisfação ao docente quanto ao acompanhamento;</p> | | |
| <p>8. Garantia de Segurança do Aluno com TEA; 10. Confiança no docente; 11. Ensinar o Respeito às diferenças aos demais; 12. Adequação das Atividades escolares.</p> | <p>Ações docentes que proporcionam o acolhimento para o bem-estar da criança com TEA em sala de aula.</p> | <p>2. O Acolhimento da criança com TEA pelo docente em sala de aula.</p> |
| <p>1. Incerteza do docente sobre como ensinar o aluno com TEA; 3. Desejo do docente de ajudar o aluno com TEA; 13. Necessidade do docente de melhorar as suas práticas pedagógicas; 14. Dificuldades de trabalhar com o aluno com TEA em uma sala numerosa; 15. Aumento da carga de trabalho; 16. Sensação de incapacidade; 17. Frustração quanto as expectativas de aprendizagem; 18. Sensação de Angústia.</p> | <p>Sentimentos relatados pelos docentes quanto as dificuldades em trabalhar com a criança com TEA.</p> | <p>3. Sentimentos de Incapacidade relacionados às dificuldades do Docente para ensinar o aluno com TEA.</p> |
| <p>2. Reconhecimento do valor do trabalho do docente; 6. Identificação das Necessidades Especiais Especificas do aluno com TEA pelo professor; 7. Identificação da Necessidades Especiais Especificas do aluno com TEA pelo professor; 19. Busca por estratégias de ensino alternativas para atender as NEE do aluno com TEA; 20. Necessidade de auxílio</p> | <p>Reconhecimento dos docentes sobre condições específicas para realização de seu trabalho junto ao aluno com TEA.</p> | <p>4. Reconhecimento de Necessidades Específicas no processo de alfabetização do aluno com TEA.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| multidisciplinar no trabalho do aluno com TEA. | | |
|--|--|--|

Desta forma, emergiram das perspectivas docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA, 4 categorias de análise: Categoria 1- A colaboração familiar no processo de alfabetização do aluno com TEA; Categoria 2- O Acolhimento da criança com TEA pelo docente em sala de aula; Categoria 3- Sentimentos de incapacidade relacionados às dificuldades do docente para ensinar o aluno com TEA; Categoria 4- Reconhecimento de necessidades específicas no processo de alfabetização do aluno com TEA.

Este tratamento dos dados, garantiu a adequação aos critérios de qualidade da categorização de Bardin (2022) , segundo o qual uma classe ou categoria tem qualidade quando: um elemento existe apenas em uma categoria, exclusão mútua; quando são homogêneas, seguindo um único princípio de categorização ou análise; quando correspondem aos objetivos e questionamentos da investigação, assim como as intenções do investigador, portanto são pertinentes; seguem a mesma codificação, mesmo quando se faz mais de uma análise, seguem os princípios da objetividade e fidelidade; e fornecem resultados férteis, portanto são produtivas.

Cabe ressaltar, que no estudo, as categorias de análise foram não- apriorísticas, ou seja, construídas antes do processo recompilatório da informação. De acordo com Rodríguez e Fernández (2015), este tipo de categoria se estabelece indutivamente “a partir de los propios datos, al examinar los datos se busca el concepto, el tópico que puede cubrir cada unidad. Posteriores comparaciones entre datos agrupados en un mismo tópico o entre tópicos permiten refinar las categorías” (p.7).

Análise e interpretação dos resultados

Categoria 1- A colaboração familiar no processo de alfabetização do aluno com TEA

A colaboração familiar é um termo utilizado em âmbito educacional, para se referir ao envolvimento dos pais quanto ao acompanhamento e colaboração nas atividades escolares dos filhos, favorecendo na conquista de melhores resultados, assim como no seu desenvolvimento social e pessoal.

O desempenho das crianças na escola depende, em grande parte, mas não exclusivamente, da participação e colaboração dos pais. Portanto as escolas devem buscar formas de parcerias com as famílias de seus alunos, para que juntos possam desenvolver uma educação proveitosa e de qualidade. (Fraga, 2012, p. 03 citado por Santana, 2018, p.13)

O envolvimento de colaboração entre escola e família é importante para o processo de alfabetização do aluno com TEA, pois torna as crianças mais seguras, impactando no desenvolvimento e gerando uma maior qualidade no aprendizado. No entanto, nem sempre esta participação se realiza de uma forma efetiva, segundo apontam:

“Tem famílias que pelo aluno com TEA ter laudo e as vezes o rendimento não está indo bem, porque acham que é normal não ir bem, bloqueiam e atrapalham” (Participante 4);

“Aquele aluno que não era oralizado, eu percebia que a família fazia por fazer. Era como se os pais fizessem a atividade adaptada só para me darem uma satisfação e eu tinha a nítida sensação de que os pais era que faziam a atividade” (Participante 8).

A família quando acredita no desenvolvimento do aluno com TEA e colabora

frequentemente com o acompanhamento escolar, otimizando o processo de alfabetização. Oliveira Jr (2021) ao refletir a este respeito, discorre que para a efetivação na participação dos pais, é necessário que ocorra o acompanhamento no desenvolvimento da aprendizagem da criança na escola, de forma global, não apenas em atividades pontuais como em festividades ou reuniões escolares. O autor aponta que a contribuição dos pais pode ser realizada desde trabalhos voluntários, mutirões ou em relação ao âmbito pedagógico. A este respeito a Participante 8, expõe que: *“A família tem o papel de não só cobrar, mas ao mesmo tempo de ajudar apoiar, de ver em qual situação ela é útil, pois no dia a dia o acompanhamento familiar é essencial”*.

A não efetivação da participação dos pais das crianças com TEA, é identificada na fala dos docentes como uma descrença por parte deles, na evolução da aprendizagem dos seus filhos: *“Parece que a própria família desacreditava que era possível avançar. Parece que a família, tipo assim, não vou ter esse trabalho porque eu acho que não vai adiantar”* (Participante 4).

Este aspecto ressalta que, muitas vezes, a relação entre a família e a escola acontece, conforme Ferreira e Barrera (2010) citados em Cabral et al (2021) de uma forma unilateral de informações e cobranças no qual a escola tende a culpabilizar os pais pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem, mas ao mesmo tempo dificulta o apoio familiar por não orientar sobre a melhor forma de contribuir com a rotina da criança na escola.

Da mesma forma que a ausência dessa colaboração, pode gerar prejuízos ao desenvolvimento educacional da criança, ocasionando a falta de estímulo e resultando em faltas sem justificativas, assim rompendo o processo de aprendizagem, a fala do Participante 2 evidencia a ausência de acompanhamento pelos familiares: *“O aluno com TEA quando leva a atividade para casa, traz do mesmo jeito, volta rasgada ou não*

traz. É muito complicado!”

Observa-se ainda que para os docentes, as famílias dificultam essa relação, por acreditarem ser obrigação apenas da instituição de ensino, a responsabilidade com alfabetização, sendo evidenciado na fala do participante 8:

“A gente ainda tinha a barreira de ter que conviver com uma família que nem sempre aceita, que só me cobra resultados proporcionalmente em relação as outras crianças, sendo que eles não queriam aceitar, que o aluno com TEA tinha necessidades educacionais especiais e que o tempo de aprendizagem dele não ia ser necessariamente igual aos dos outros”.

A esse respeito, Mônica (1999) citado em Oliveira (2015, p.23) discorre que “no tocante a relação família e escola, é preciso que ambas assumam um compromisso de reciprocidade, onde as responsabilidades sejam divididas igualmente”. Uma forma da família cooperar, sendo de extrema importância para o desenvolvimento educacional da criança, é a criação de uma rotina, o que se identifica na fala da Participante 4: *“porque eles precisam de uma rotina fixa, bem estruturada e tem famílias que tem dificuldade”.*

Essa rotina quando é estabelecida, leva a criança com TEA a aceitação de regras, a assumir responsabilidades, potencializando sua aprendizagem, promovendo sua autonomia e favorecendo nas relações sociais com outras crianças no ambiente escolar. Nesse sentido, Soares et al (2004) e Guzzo (1990) citado em Junges e Wagner (2016, p .118)

Salientam que o envolvimento dos progenitores tem efeitos positivos na vida acadêmica dos filhos, pois através do auxílio e interação na realização das tarefas de casa, encorajamento verbal e reforço de comportamentos desejados, monitoramento das atividades diárias e participação em reuniões, discussões e atividades escolares, os pais contribuem para o melhor aproveitamento e sucesso

acadêmico das crianças e jovens.

Esse acompanhamento otimiza o processo de alfabetização, consolidando o que foi aprendido em sala de aula e as observações feitas a partir dela, podem direcionar os docentes na escolha das melhores metodologias de ensino, contribuindo para a evolução dessas crianças. A esse respeito, a Participante 2 discursa:

“Tem aquele que tem acompanhamento familiar, que leva a atividade e faz. Tem até reforço e traz direitinho. A criança vem, pergunta e a gente nota a diferença no que tem acompanhamento familiar. A gente nota o avanço na aprendizagem dele”.

França e Barbosa (2020, p.197), enfatizam que “o vínculo entre professor e família é de extrema importância, seja para trocas de informações, ajustes de estratégias ou sugestões e maneiras para desenvolver as atividades pedagógicas”, o que também é evidenciado na fala da Participante 8: *“Já a outra família era mais atuante e existia um feedback constante. As vezes a mãe me dizia a habilidade cobrada na atividade, que ele tinha adquirido bem e que eu podia avançar”.* Logo, a colaboração da família faz com que o docente se sinta seguro e acredite no sucesso de alfabetização da criança com TEA.

Categoria 2: O Acolhimento da criança com TEA pelo docente em sala de aula

Ao ingressar na escola, a criança com TEA se depara com um ambiente desconhecido, representando uma mudança de rotina, podendo trazer medo e insegurança tanto para ele quanto para sua família. O acolhimento passa a ser uma ação pedagógica que visa promover o bem-estar no ambiente escolar, estabelecendo uma relação de apoio, confiança, promovendo sua interação social e seu desenvolvimento, cabendo a escola, a responsabilidade de promover valores como empatia e respeito às

diversidades, para que esse aluno seja bem acolhido.

O acolhimento escolar do aluno com TEA é percebido na fala da Participante 8, na atenção especial para que este aluno não seja tratado com diferença pelos demais colegas de sala de aula:

“Eu tive um trabalho árduo, porque eu tinha que abrir a mente das outras crianças para acolherem ele, mesmo elas sendo agredidas em alguns momentos, mesmo elas tendo o material delas rasgado. Eu precisava fazer as outras crianças, uma sala inteira ter empatia e aprenderem a lidar com aquilo que ia bem além do que elas estavam vendo”.

Quanto a isto, Weizenmann et al (2020, p.2) discorrem que:

O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (diretamente ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem

A maneira como essa criança é acolhida, pode interferir no seu aprendizado, pois a boa recepção, traz segurança, contribuindo com sua frequência e favorecendo o seu desenvolvimento. Neste sentido, a Participante 4 enfatiza a preocupação da família com recepção do aluno com TEA no ambiente escolar: *“A família tem que confiar em você. Sabe, elas chegam muito angustiadas na escola porque são muitos julgamentos e aí você não precisa ser mais um”.*

As famílias das crianças com TEA enfrentam vários obstáculos até que seus filhos sejam matriculados, assim, quando estes ingressam na escola, seus pais criam expectativas em torno do acolhimento e do tratamento que o docente dará a ele. Nesse

sentido, Serra (2010, p.47) discorre que:

A matrícula da criança portadora de autismo na escola pode trazer alterações no seio familiar, na medida em que a criança está frequentando mais um grupo social e tendo a oportunidade de conviver com outras crianças. Os pais, por sua vez, passam a conviver com outros pais nesse novo universo e a acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem sistemática dos seus filhos.

A esse respeito, a fala da Participante 4 retrata sobre a importância de trazer segurança e conforto as famílias ao deixarem seus filhos no ambiente escolar:

“Então assim, a acolhida faz muita diferença. Sabe, eu me coloco no lugar de uma mãe e é muito difícil você deixar seu filho, o seu maior bem, em um lugar de estranhos. E quando esse aluno com TEA não tem laudo, é muito mais difícil ainda. A gente não se conhece, a gente vai se conhecer me dê um voto de confiança, confia em mim! Às vezes, é muito agressivo e a família tem medo e não quer deixar. Confie na gente, que qualquer coisa que saia da rotina, a gente entra em contato! Então a primeira coisa, é que você tem que acolher, você tem que se colocar no lugar do outro e o aluno com TEA precisa confiar em você, tem que ter essa questão da afinidade”.

Embora o bom acolhimento seja capaz de estabelecer vínculos positivos entre a criança com TEA, a comunidade escolar e a família, ainda cabem aos professores estimularem o desenvolvimento dela, sempre consciente de suas singularidades e de favorecer uma boa relação dessa criança, com as demais em sala de aula, planejando práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional desse aluno.

A fala da Participante 4, destaca a sua ação para que as outras crianças sejam empáticas e colaborativas com o aluno com TEA: *“Eu sempre trabalho com eles*

mesmo pequenos, a parceria. Eu sempre jogo a responsabilidade para eles dentro da nossa rotina. Nós temos nossos combinados. Então, esse aluno com TEA não vai ao bebedouro e nem ao banheiro sozinho”.

Sobre isso, Siqueira e Toledo (2020, p.56) dizem que “O educador é peça fundamental, tanto no ensino regular quanto no ensino especial, pois é ele que obtêm o conhecimento de técnicas adequadas a todas as necessidades de seus alunos”.

Com referência, a Participante 8 discorre sobre a ação do docente na promoção do aprendizado desse aluno “*Ora, se eu estou com um aluno com TEA que já apresenta suas dificuldades, que eu quero que ele evolua, eu preciso agir pedagogicamente com ele*” enquanto a participante 2 enfatiza a necessidade de adequar as atividades de acordo com as necessidades deles “*Eu tenho que ficar procurando uma atividade adequada para eles*”.

Dessa forma, os docentes percebem os desafios em torno do acolhimento de uma criança com TEA, que dependendo do nível de comprometimento, pode ter dificuldades com relação ao aprendizado e ao comportamento.

Acolher, portanto, é receber sem julgamentos. O docente ser acolhedor ou não, está relacionado a sua visão a respeito do Transtorno, ao perceber sua complexidade é parte do seu trabalho.

Categoria 3: Sentimentos de incapacidade relacionados às dificuldades do docente para ensinar o aluno com TEA

O número de crianças com TEA no ambiente escolar vem crescendo ao longo dos anos, trazendo dúvidas aos docentes quanto a sua conduta em sala de aula. Estes, justificam suas incertezas, a falta de formação acadêmica e atribuindo suas ações às experiências vividas no contexto escolar. A esse respeito, a participante 4 discorre: “*E*

ai você faz, vai tentando, vai dando certo. Não dá certo, aí tenta de novo. Mas pra mim, o pior é a falta de conhecimento". Sobre isso, Pimentel e Fernandes (2014, p.172) discorrem que "Os professores, com a prática, aprendem a lidar com o aluno com deficiência, porém, não contam com conhecimento teórico que apoie essa prática".

As falas dos participantes 2 e 4 (respectivamente) revelam os sentimentos e dificuldades que envolvem os docentes quanto a esse ensino:

"Durante todos esses anos eu tive aluno com TEA. Eu admito ser uma coisa angustiante, porque a gente quer ajudar a fazer alguma coisa, mas eu me sinto incapaz, talvez pela falta de conhecimento aprofundado"

"Para mim, me falta muito conhecimento para que eu melhore minha prática pedagógica. Eu sinto muito a falta disso, de como agir, de como fazer."

Weizenmann et al (2020) salientam que a falta de conhecimento e as crenças criadas em relação ao TEA parecem interferir na prática pedagógica dos docentes, uma vez que muitos professores apresentam ideias distorcidas em relação ao Transtorno, principalmente em relação à comunicação destes alunos. Além disso, existe um sentimento de angústia relatado pela Participante 2.

Quando estes não têm conhecimento sobre o transtorno, essas sobrecargas terminam por influenciar negativamente nas suas perspectivas sobre a alfabetização dessas crianças, sendo demonstrado nas falas: *"Aí eu sinto angústia de como eu vou dar conta. Porque são muitos alunos, numa média de vinte a vinte e cinco e aí você tem dois ou três com necessidades especiais"* (Participante 2). Zibetti (2004) destaca, dentre as expressões da angústia estão a sensação de desamparo e de desorientação diante das exigências da vida. Assim, os docentes podem vivenciar o desamparo e desorientação diante da falta de conhecimento e apoio colaborativo em seu trabalho.

As falas das participantes 8 e 4 (respectivamente) refletem a esse respeito:

“Então falta formação para mim, para a técnica de enfermagem, pro estagiário, pra gestora e em meio a tantas atribuições que ela tem, essa é mais uma. Fica eu de mãos atadas, transferindo a responsabilidade para uma cuidadora, para um apoio pedagógico”

“A minha maior tristeza é quando chega o final do ano e vejo que eu não consegui. Às vezes me dá uma frustraçozinha. As vezes fico: Meu Deus o que eu não fiz?”

“É muito comum vivenciarmos uma dolorosa sensação de impotência, advinda da perda de parâmetros e da fragmentação da experiência cotidiana e segmentos que não se comunicam nem formam um todo coerente” (Zibetti, 2004, p 222). Desta forma, a sensação de impotência do docente pode ser agravada diante da heterogeneidade em sala de aula, do grande número de alunos por turma e quando se trata de ensinar e preparar atividades para o aluno com TEA.

Dessa forma, as Participantes 2 e 8 (respectivamente) expõem:

“Fica complicado quando a gente tem uma sala de aula com trinta a trinta e cinco alunos e tem três com esse tipo de diagnóstico. Aí fica ruim da gente acompanhar de trabalhar com esse aluno com TEA”

“Preparar atividades para uma turma regular já é trabalhoso, preparar atividades adaptadas extras para essa criança, dobra mais ainda o serviço. Redobra! Nessa parte a gente tem que ter esse cuidado e isso termina sendo um desgaste para a gente”.

Pimentel e Fernandes (2014, p. 177) coadunam com as falas das Participantes quando revelam influências sobre a perspectiva de professores que têm alunos com Desordem do Espectro Autista - DEA:

A perspectiva desses professores, que têm crianças e adolescentes com DEA em

suas salas de aula, é que eles sentem falta de conhecimento sobre o quadro, falta de formação, dificuldade para encontrar apoio de outros profissionais, dificuldade para saber que conteúdo ensinar, descrença no desenvolvimento escolar de crianças com DEA, falta de base para acolher a família e falta de suporte tecnológico e de infraestrutura.

O conhecimento docente a respeito do TEA é essencial para inclusão do aluno, pois possibilita tanto a orientação pedagógica quanto o estabelecimento de vínculos entre o professor e o aluno, e conseqüentemente, refletirá em sua perspectiva do processo de alfabetização do aluno com TEA.

Categoria 4: Reconhecimento de necessidades específicas no processo de alfabetização do aluno com TEA

A alfabetização do aluno com TEA se dá de forma diferenciada, pois as limitações decorrentes do transtorno podem afetar o seu ritmo e alcance. Dessa forma, cabe ao docente como mediador do processo, ser sensível para adequar as estratégias pedagógicas que possam promovê-la. Ele precisa observar a criança, para identificar o nível de desenvolvimento em que ela se encontra, as habilidades já adquiridas, a sua capacidade de progredir, suas necessidades e singularidades, para a partir daí identificar por onde começar o processo de ensino.

No que diz respeito a função do professor, Lima (2020) e Pinho (2018) citado em Menezes (2021, p. 17) manifestam “o papel do professor é ser mediador desse percurso, partindo sempre do nível de desenvolvimento real da criança, observando as necessidades e peculiaridades destas, permitindo assim uma ação mais dirigida em busca do aprendizado”.

Sobre a importância de observar o aluno, identificar o nível de desenvolvimento

em que ele se enquadra para poder intervir pedagogicamente, a Participante 4 discorre:

“Então assim, quando eu pego, quando eu identifico com laudo ou sem laudo, dentro da rotina vou procurando criar estratégias que vão dando certo. Esse tempo todo que eu tenho pegado aluno com TEA e que ultimamente tem aumentado muito, eu tenho visto que as vezes os tipos que é dado, não te dão um parâmetro real e cada criança é uma criança. Então, a cada ano é uma experiência, é um desafio, é algo que tu tem que se mexer, que tu tem que mudar, é algo que tu tem que ousar”.

Para iniciar o processo de alfabetização, que é um processo longo, gradativo e complexo, é necessário identificar também o nível de comprometimento do TEA, a presença ou não da fala, que podem interferir no ritmo de aprendizagem dessa criança. Como declara Maia & Jacomelli (2019, p. 329):

Quando a criança TEA vocaliza fica muito mais fácil o processo de repetição dos fonemas, das junções, entretanto, o fato de vocalizar ou não, não é um impedimento para a aprendizagem, pois há inúmeros casos de crianças TEA não verbais que são capazes de aprender a ler e a escrever; cada criança é única dentro do espectro, cabendo ao profissional estimulá-la adequadamente.

Para os docentes essa variedade nos níveis de comprometimento no TEA, demandam trabalhos específicos como é ressaltado na fala da Participante 8:

” Eu estava no primeiro ano, alfabetizando crianças de seis anos e eu tive essa experiência com o TEA. Esse aluno era severo, não era oralizado. Era aquela criança que precisava o tempo todo de contenção. Não sei se estou usando a palavra correta, mas era uma criança que precisava de atenção constante. Que requeria uma cuidadora o tempo inteiro para ela. No meio de todos esses entraves, a gente ainda tinha que incluir esse aluno com TEA.

Então, era um trabalho árduo de tentar fazer avançar de alguma forma”.

Como as demandas são diferenciadas a depender do nível de comprometimento, os docentes enfatizam a importância de um trabalho colaborativo com a família, escola e profissionais especializados, a fim de acentuar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dessa criança, pois o trabalho em conjunto, permite compreender suas necessidades individuais, fazendo com que os docentes, adaptem as metodologias e estratégias de acordo com a sua situação. Como é enfatizado nas falas:

“Eu acredito na parceria e fiquei muito feliz quando o acompanhamento especializado desse aluno com TEA vieram até mim. Não está com um mês que eles vieram conhecer a escola e assistiram a aula. Elas disseram que a mãe dele confia muito em mim e isso não tem preço” (Participante 4)

“Tem que ser uma coisa mais específica para o caso dela. A gente tem aluno com TEA que é verbal, outro que é não verba, outro que é avançado na aprendizagem porque tem acompanhamento familiar, porque faz uma terapia, um acompanhamento especializado e que as vezes toma medicação”

(Participante 2).

A esse respeito, Uzêda (2019) citado em Santos et al (2021) declara que é preciso conhecer a equipe multidisciplinar que acompanha a criança, para entender melhor a maneira como ela aprende, para ajustar o ambiente e os caminhos da aprendizagem de acordo com suas necessidades.

Dessa forma, através da interação e intervenção multidisciplinar, é possível diminuir as dificuldades na aprendizagem do aluno com TEA, criando estratégias e situações que a promovam. A esse respeito, a fala da participante 8 aponta:

“Eu adaptei as situações, mas a gente fica chocada com a maneira de lhe dar. É uma gestão que faz a diferença, é o perfil do docente que faz a

diferença, é o acompanhamento familiar, é o conhecimento da família, o acompanhamento especializado que aquele aluno com TEA precisa ter”.

No entanto, a fala da participante 2, enfatiza que além da necessidade de uma intervenção multidisciplinar, há a necessidade do aluno em querer aprender: *“Eu vou precisar de acompanhamento familiar, eu vou precisar da ajuda da escola, eu vou precisar da ajuda dele mesmo. Ele também precisa querer, porque se ele não tiver disposto a aprender fica difícil”.* (Participante 2).

A ênfase ao querer aprender no caso do aluno com TEA destacada pela participante 2, evoca que talvez não haja total compreensão sobre os comportamentos desta criança, pois o aprender do aluno com TEA, assim como crianças típicas, precisa ser motivado e estimulado. Além disso, os comprometimentos cognitivos, em alguns casos, podem levar a este aluno não aprender o que se espera para todos.

Assim, muitas vezes as dificuldades do aluno com TEA, pode ser consequência destes déficits cognitivos e não de desejo. Isso remete a Bacaro (2020) em Meneses (2021) quando abordam a necessidade do docente em conhecer o TEA, para que este não passe a culpar o sujeito e garantir as estratégias de intervenção.

Por se tratar de um espectro, as características do TEA podem influenciar no processo de alfabetização, visto que a ausência da fala e a intensidade no grau de comprometimento são fatores limitantes nesse processo. Como afirma Menezes (2021, p. 19) *“a ausência ou níveis baixos de linguagem, a falta de comunicação e interação, o hiper foco, estereotípias, dificuldades motoras, entre outras, podem intensificar a dificuldade em propiciar aprendizagens significativas para estes”.*

Essas dificuldades pedagógicas com relação ao nível de comprometimento do TEA, são identificadas na fala:

“Mas ele ficava sem entender nada, porque ele era não verbal. Foi muito

difícil e teve que ficar na sala de aula a mãe dele, a docente do AEE e a cuidadora para ele conseguir ficar sentado, pelo menos cinco minutos”. (Participante 2).

A esse respeito, Favoretto e Lamônica (2014, p.104) argumentam:

É de extrema relevância que o professor seja sempre capacitado a atender as demandas de seus alunos no que tange aos processos de aprendizagem uma vez que é responsável pela transmissão de conhecimento acadêmicos, acompanhamento infantil e integração de seus alunos, fazendo com que o ambiente de sala de aula seja prazeroso para o desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas e sociais”

Quando as intervenções são feitas pelos docentes, estes conseguem perceber avanços nessas crianças, mesmo que de forma lenta:

“Mas a gente nota uns pequenos avanços. Tem aluno com TEA, que só consegue passar vinte minutos sentados e quando você percebe que ele conseguiu passar vinte e cinco, trinta, você já fica animada porque ele avançou. Quando você nota que ele está interagindo mais com as outras crianças, porque que têm aluno com TEA que não interage e tem outros que só querem mexer nas coisas e os colegas se zangam”. (Participante 2)

Segundo Maia e Jacomelli (2019, p. 322) “As estratégias voltadas ao aprendizado da criança TEA devem ser adaptadas e direcionadas ao avanço das habilidades do aluno, visando romper as dificuldades encontradas em seu desenvolvimento”. Assim, cada criança possui o seu ritmo e forma de aprender, não devendo ser comparada a outra.

Comentários finais e recomendações

A inclusão escolar do aluno com TEA, envolve múltiplas intervenções, em variadas áreas de conhecimento, além do trabalho colaborativo e cooperativo entre diversos setores sociais. Ao refletir sobre a sua inclusão na escola, é possível perceber

conquistas no campo da educação inclusiva, visto que este era segregado e excluído socialmente, pois pouco se tinha conhecimento sobre o transtorno.

O Transtorno do Espectro Autista- TEA, consiste em um transtorno de neurodesenvolvimento, caracterizado por comprometimentos nos aspectos sociais, comunicacionais e cognitivos do indivíduo. Nos últimos anos, tem sido muito discutido no meio educativo diante do aumento no número de diagnósticos e de matrículas de crianças com TEA na escola comum, exigindo desta forma, uma estrutura física e humana que permitam o aluno a usufruir de seu direito a uma educação que atenda às suas especificidades e necessidades.

O início do processo de escolarização é também o início de um ciclo de alfabetização, e espera-se que nele o aluno adquira habilidades e competências para codificar e decodificar a língua escrita, aprendendo, assim, a comunicar-se com o mundo, durante o ensino fundamental. No entanto, o processo de alfabetização do aluno com TEA, torna-se bastante complexo devido a diversos níveis de comprometimento que implicam variadas formas de relaciona-se e de aprender.

O cérebro do aluno com TEA funciona de maneira diferente do cérebro de pessoas neurotípicas no processamento de informações, além disso, o indivíduo pode apresentar padrões restritos e repetitivos de interesses, comportamentos e comorbidades que podem prejudicar seu processo de alfabetização.

A alfabetização do aluno com TEA deve acontecer de maneira diferenciada para que atenda a estas particularidades, pois ela proporciona o estímulo necessário ao seu desenvolvimento. É essencial ao docente alfabetizador ter conhecimentos sobre o transtorno para direcionar sua prática pedagógica, no entanto, por toda complexidade do TEA, é requerido deste muito mais que conhecimentos didático-pedagógicos.

É necessário um olhar sensível que permita direcionar sua ação para real

necessidade do aluno, suas dificuldades e potencialidades, ou seja suas perspectivas conduzirão a ação docente de forma consciente ou não. Assim, buscou-se responder a seguinte questão: Qual a perspectiva dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública da cidade de Teresina- PI no ano de 2023?

Desta forma, o estudo objetivou descrever a perspectivas dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública da cidade de Teresina- PI no ano de 2023 e obteve-se, conforme expressas nas 4 categorias de análise, resultantes da análise de conteúdos, que:

Os docentes acreditam que o processo de alfabetização da criança com TEA é longo, complexo e reflete vários fatores, tais como: a colaboração de uma rede de apoio, o acolhimento da criança em âmbito escolar, os recursos disponíveis na escola, do conhecimento que o docente tem sobre as especificidades do transtorno, o nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra, assim como, o nível de comprometimento do TEA.

A perspectiva revelada pelos docentes reflete as suas crenças e vivências no processo de alfabetização do aluno com TEA em sala de aula e corroborando com o pensamento de Weizenmann et al (2020), pois a maneira como os docentes percebem o processo de alfabetização destes alunos, está ainda muito atrelada às dificuldades do processo, vinculadas às necessidades para superá-las no seu cotidiano.

Estas dificuldades, podem até variar de acordo com a idade do docente, seu tempo de atuação e as suas especializações, mas sempre são prevalentes em suas falas. O docente está consciente da importância do seu papel no processo de alfabetização do aluno com TEA, mas entende também que não é responsabilidade somente sua a aprendizagem deste aluno. Ele demonstra saber o que necessário para a efetivação da

alfabetização: metodologias diferenciadas para cada aluno, conhecimento teórico, recursos, apoio familiar e apoio pedagógico e multidisciplinar sistematizado, embora reconheça as suas deficiências.

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.

Esta visão das dificuldades enfrentadas em seu dia a dia e dos sentimentos que surgem dele, refletem em seus pontos de vista particulares sobre o processo de alfabetização e sobre as possibilidades, no campo prático em sala de aula, exercendo sobre este âmbito forte influência.

Desta maneira, infere-se que a perspectiva dos docentes sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino da cidade de Teresina- PI, está envolta pelas dificuldades e existem fatores que são determinantes neste processo, que vão desde o seu conhecimento sobre o TEA, até o nível de comprometimento da criança.

No entanto cabe ressaltar, que as perspectivas são dinâmicas e vão se modificando a medida em que o docente encontra apoio familiar, aprende mais sobre o transtorno, estabelece parcerias ou adota novas estratégias de ensino eficazes.

As informações obtidas neste estudo chamam atenção para a importância do suporte requerido para a atuação do profissional docente no processo de ensino, assim como não se pode ignorar os fatores extrínsecos do ambiente escolar que são condicionantes da aprendizagem do aluno e da perspectiva do docente para que este possa ser alfabetizado.

Recomenda-se que as investigações futuras possam indagar também a

perspectiva dos familiares quanto ao processo de alfabetização dos alunos com TEA, pois, da mesma forma que os docentes devem acreditar e serem sensíveis às necessidades dos alunos, as famílias também devem crer nas possibilidades de progresso dos seus filhos.

Bibliografia

- Almeida, G. C. (Novembro de 2010). *Experiência e prática docente: diálogos pertinentes*. Fonte: EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, :
<https://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>
- Almeida, I. C. (2019). *Alfabetização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): concepções e práticas dos professores*. Fonte: (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana).UEFS Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/892?mode=full>
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional:entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. Em L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Formando professores profissionais: Que estratégias? Quais Competências?* ed. 2 (pp. 23-34). Porto Alegre: ArtMed.
- Alves, E. L. (2022). *O trabalho colaborativo entre professores numa perspectiva de Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro autista*. Coimbra: Escola Superior de Educação. Politécnico de Coimbra.
- Arias, C. R., & Ottoni, R. (14 de 10 de 2022). *Educação inclusiva como prática social*. Fonte: Anais do Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT):
<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3193>
- Association, A. P. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V. ed.5*. Artmed.
- Assunção, F. J., & Schwartzman, J. S. (1995). *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon.
- Avelino, W., & Abreu, F. C. (2020). Adaptação curricular para alfabetização do aluno autista. *Pedagogia em ação. v.14. n.2*, pp. 146-160.

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. 70.ed. . São Paulo: Almedina Brasil.
- Bardin, L. (2022). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, C. C. (dezembro de 2017). Pesquisa Qualitativa de Base Fenomenológica e a Análise da Estrutura do Fenômeno Situado: Algumas Contribuições. *Revista Pesquisa Qualitativa v.5 n.9*, pp. 442-451.
- Bicudo, M. A., & Espósito, V. H. (1997). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep.
- Bisquerra, R. (2012). *Psicopedagogía de las emociones* . España: Editorial Síntesis.
- Bueno, A. J. (08 de 2018). *Uma Análise por Meio do Software Iramuteq de Teses e Dissertações Defendidas entre 2007 e 2017 com a Temática Filmes Comerciais no Ensino de Ciências* . Fonte: (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa)UEPG Biblioteca de Teses e Dissertações:
<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2748/4/Alcione%20Jose.pdf>
- Cabral, C. S.; Falcke, D.; Marin, A. H. (Julho de 2021). Relação família-Escola_Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção dos Pais e Professoras. *Revista brasileira de Educação Especial*, pp. 493-508.
- Cabral, C. S; Falcke, D; Marin, A. H. . (2021). Relação família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras. *Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru*, 27(156), 493-508. doi:<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156>
- Calve, T., & Herginzer, P. (2021). Educação inclusiva de alunos autistas no município de Curitiba: uma análise documental. *Caderno Intersaberes*, pp. 15-26.
- Camargo, C. B., & Fernández, A. H. (2018). *Educación Inclusiva: bases neurocientíficas y tecnológicas en inclusión y transculturalidad*. Jaén (España): Instituto de Formação em Educação Superior Internacional.

Cidades e Estados. (2022). Fonte: [ibge.gov.br: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/teresina.html](https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/teresina.html)

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Fonte: Presidência da República:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Contreras, M. T. S; Soto, M. A. V; Martínez, P. L. M. (2018). Perspectivas de enseñanza en docentes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) . *PSCUMEX*, pp. 40-53.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; trad. Magda Lopes. 3.ed.* Porto Alegre: Artmed.

Cunha, E. (2017). *Autismo e Inclusão. Psicologia e Práticas Educativas na Escola e na Família- 8A Edição Atualizada* .

Cunha, E. (2020). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak.

Cunha, M. (27 de 12 de 2022). *Como trabalhar o processo de alfabetização com alunos autistas*. Fonte: [jadeautism.com: https://www.jadeautism.com/metodos-paraalfabetizacao-de-alunos-com-autismo?locale=pt](https://www.jadeautism.com/metodos-paraalfabetizacao-de-alunos-com-autismo?locale=pt)

Decreto N° 3.956. (08 de 10 de 2001). Fonte: Presidência da República:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm

Decreto N° 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto N° 6.253, de 13 de novembro de 2007 . (18 de 09 de 2008). Fonte: Diário Oficial da União:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto6571_08.pdf#:~:text=%3C%21ID1

384069-0%3EDECRETO%20No-

6.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008,creto%20n

o6.253%2C%20de%202013%20de%20novembro%20de%202007

Driessnack, M.; Sousa, V. B; Mendes, I.A.C;. (2007). Revisão dos desenhos de Pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 2: Desenhos de Pesquisa Qualitativa. *Rev. Latino-am Enfermagem* 2007, 183-187.

Duarte, A. E. (2019). Aceitação dos pais para o transtorno do espectro autista do filho. *Revista Internacional de Apoyo a laInclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, pp. 53-56.

Favoretto, N. C; Lamónica, D. A. C . (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial.*, 103-116.

Fernandes, T. M. (2021). *Educação de crianças autistas no contexto do Centro de Apoio à Aprendizagem. Exemplo de boas práticas acompanhadas e comentadas pelos intervenientes no processo.* Fonte: (Tese de Doutorado, Universidade de Santiago de Compostela). MINERVA Repositório Institucional da USC: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/27640>

Fernández, A. H., & Camargo, C. B. (2019). *Metodología de la Investigación Científica para Educación Superior* . Assunción (Paraguay): Universidad Columbia del Paraguay.

Ferreira, S. P. (2020). *Percepção Docente Sobre as práticas Pedagógicas e a Criança com Autismo.* Fonte: (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília).Universidade Católica de Brasília - UCB. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: <https://btdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2785/2/SimonePiresFerreiraDissert>

acao2020.pdf

Filho, B. L. (1998). Arquivos Brasileiros de Cardiologia, vol.71, n°6. *Sequência Básica na Elaboração de Protocolos de Pesquisa*, pp. 735-740.

França, G. T., & Barbosa, G. F. (2020). Processo de Alfabetização de Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. *Caderno Intrasaberes*. v.9. n.18, pp. 188-203.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortêz.

Frias, E. M. (2008). *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular*. Fonte: [diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br):
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>

Giorgi, A. (2008). Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. Em J. e. Poupart, *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 386-409). Petrópolis, RJ: Vozes.

González, M. A. (2005). *El tiempo libre en condiciones de flexibilidad del trabajo: caso tetla, tlaxcala*. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla: Instituto de Ciências Sociales y Humanidades Posgrado en Sociologia.

Huberma, M. (2020). O ciclo da vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa, *Vidas de professores. 2 ed.* (pp. 31-61). Porto: Investigación qualitativa. Fonte: Escenario y contexto: <http://silescualitativa.blogspot.com/2016/05/escenario-y-contexto.htm>.

Jochem, B. (Fevereiro de 2022). Formação continuada de professores no estado de Santa Catarina sobre o TEA. *Revista Educação Inclusiva. Ed. especial. Vol.06*.

n°02., pp. 12-23.

Junges, L. A., & Wagner, A. (Dezembro de 2016). Os estudos sobre a Relação Família-

Escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação revista quadrimestral*.

v.38.n. esp. (supl.), pp. 114-124.

Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira*

de Psiquiatria (sup.I) s3-11, p. 54.

Lei 13.861. (18 de 07 de 2019). Fonte: Presidência da República:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/lei/l13861.htm

Lei 5.778. (18 de 07 de 2022). Fonte: Prefeitura Municipal de Teresina:

<http://200.23.153.37/acervodigital/norma/lei-5778-2022>

Lei Berenice Piana N° 12.764. (27 de 12 de 2012). Fonte: Presidência da República :

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência N°13.146. (06 de 07 de 2015).

Fonte: Presidência da República :

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394. (20 de 12 de 1996). Fonte:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Lima, M. C. (2020). A feminização do magistério: o lugar da mulher como professora

no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. *Diálogo. Educ.*, 20(67), 1706-1732.

doi:<http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.067.DS10>

Lima, M. da S.; Rocha, G. S.; Lima, N. D. P.; Silva, M. V. da R. S da; Carvalho, V. S.;

Oliveira, M. M. S. de; Silva, M. C da; Medeiros, T. C.; Medeiros, T. C. (18 de

junho de 2020). Conhecimentos de uma equipe multidisciplinar de um Centro

de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil sobre o transtorno espectro autist.

Revista Eletrônica Acervo Saúde/ Electronic Journal Collection Health, pp. 1-8.

- Lima, N. R. (30 de 04 de 2019). *Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista : representações do professor*. Fonte: (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco).ATTENA Repositório Digital da UFPE: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34313>
- Maia, M. S., & Jacomelli, M. K. (2019). a importância do de ensino especializado, na sala de recursos, como estratégia de aprendizagem na formação da criança com TEA . *Revista Psicologia e Saberes. vol.8. n.11*, pp. 320-337.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- Martins, J., & . Bicudo, M. A. (1989). *A pesquisa em psicologia. Fundamentos e recursos básicos. 1.ed. .* São Paulo: Editora Moraes.
- Martins, M. de F. A.; Acosta, P. de C.; Machado, G. (jan./jul. de 2016). A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do Espectro do Autismo. *Cadernos de Pesquisa em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 20,n. 43*, pp. 59-71.
- Mas, N. A. (2018). *Transtorno do Espectro Autista- história da construção de um diagnóstico*. São Paulo: Universidade de São Paulo; Instituto de Psicologia.
- Medeiros, F. A. B. de; Santos, J.M. de O.; Mota, H. C. N.; Andrade, I. G. M. de. (15 de dezembro de 2022). O Iramuteq como ferramenta no processamento de dados em pesquisa qualitativa. *Revista Diálogos em Saúde Pública, vol.1, n°2*, pp. 1-12.
- Melo, M. T. (Dezembro de 1999). Programas Oficiais para a Formação dos Professores da Educação Básica. *Educação & Sociedade. n°68*, pp. 45-60.
- Mendes, R. M.; Miskulin, R.G.S. (2017). *Análise de Conteúdo como uma Metodologia*.

Cadernos de Pesquisa, 47(165), 1044-1066.

doi:<http://dx.doi.org/10.1590/198053143988>

- Menezes, T. B. (2021). *O Processo de Alfabetização e Letramento de Crianças Autistas: Um estudo do tipo "estado do conhecimento"*. Mariana, Minas Gerais: Universidade Federal de Ouro Preto.
- Montalvão, D. C., & Freitas, M. C. (junho de 2021). Desafios na Alfabetização de Crianças com TEA. *X Mostra Científica do Curso de Pedagogia. Educação em Foco: A articulação da Pesquisa no Curso de Pedagogia*, pp. 55-67.
- Morais, A. G., & Albuquerque, E. B. (nov/dez de 2007). Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar" letrando? *Revista Construir*.
- Neto, A de O. S.; Ávila, E. G.; Sales, T. R. S.; Amorim, S. S.; Nunes, A. K.; Santos, V. M. (jan/mar de 2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, v.31, pp. 81-92.
- Neto, H. d. (2022). *Adaptação Curricular: processo avaliativo na Educação Básica*. Osório: Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul.
- Nóvoa, A. (1995). Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. 2. Ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- Oliveira Jr, M. (2021). *Efetivação da participação da família nas escolas de Ensino Fundamental em Boninal- BA em 2021. Tese de Mestrado apresentada a faculdade de ciencias humanas e exatas. . Asuncion- Paraguai: Universidad Tecnológica Intercontinental- UTIC*.
- Oliveira, A. C. (2015). *O Papel da Família no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília.

- Orrú, S. E. (2017). *O Re-inventar da Inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Otzen, T.C; Manterola,C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphal (35)1*, 227-232.
- Parraga, G. C. V.; Rodríguez, J. D C.;Moyano, D. M. C.; Guaycha, A.G.L. (2019). Síndrome de Asperger. *Revista Científica Mundo de La Investigación y el Conocimiento. Vol.3. núm.4*, p. 419.
- Pimentel, A. G., & Fernandes, F. D. (2014). A perspectiva dos professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiol Commum Res.*, pp. 171-178.
- Planes, V. C.; Miras, R. M. S.; Raquena, A. T. (2012). *Teoria Fundamentalada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual . Colección Cuadernos Metodológicos. n.37*. Madrid: CIS (Centro de Investigações Sociológicas).
- Plano Municipal de Educação*. (2015). Fonte: semplan.teresina.pi.gov.br:
<http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/05/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Ponce, J. O., & Abrão, J. L. (2019). Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre o processo. *Estilos da Clínica. vol.24. n°2*, pp. 342-357.
- Poupart, J. (2008). A entrevista de tipo qualitativa:considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. Em e. a. Poupart, *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 215-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Queiroz, R. L. (2021). *Alfabetização de criança com TEA: um relato de experiência*. Caicó, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Raposo, C. C. da S.; Freire, C. H. R.; Lacerda, A. M. (10 de 08 de 2015). O cérebro autista e sua relação coom neurônios-espelho. *Hum@nae n.9 vol.2*.
- Resolução CNE/CEB N°2*. (11 de 2 de 2001). Fonte: portal.mec.gov.br:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf

Resolução CNE/CEB N°4. (2 de 10 de 2009). Fonte: portal.mec.gov:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Resolução CNE/CP N°1. (18 de 02 de 2002). Fonte: portal.mec.gov.br:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

Rodrigues, A. S., & Cruz, L. H. (2019). Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de ciências e biologia. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca Santos. vol.11. n°25*, pp. 413-425.

Rodríguez, J. I., & Fernández, C. G. (15 de 07 de 2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana. vol.17.n°2*.

Santana, F. d. (2018). *Família-Escola: um olhar sobre a participação da família no contexto EMEF Waldir Ribeiro da Almeida em Repartimento - PA*.
Repartimento - PA: Faculdade de Educação, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará.

Santiago, M. C., & Gabriel, K. A. (maio-agosto de 2021). Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). *Revista Espaço Pedagógico*, pp. 640-656.

Santos, S. M. dos.; Teixeira, Z. D.; Porto, M. D. (maio-agosto de 2021). Alfabetização e Letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Revista Linguística*, pp. 316-332.

Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoria social*. Buenos Aires: Amorrotu.

Scottini, A. P. (2014). *Dicionário da Língua Portuguesa- 60 mil verbetes. Edição Portuguesa*. Todolivre.

Serra, D. (janeiro/março de 2010). Autismo, Família e Inclusão. *Labore: Laboratório*

de estudos contemporâneos. Polêmica: Revista eletrônica, pp. 40-56.

Serra, D. (jan/mar de 2010). Autismo, Família e Inclusão. *Polêmica Revista Eletrônica*, pp. 40-56.

Silva, M. C. (2016). *A relação família e escola no processo de escolarização do aluno autista*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Curso de Pedagogia.

Siqueira, W. G., & Toledo, C. (2020). Percepção dos Pais de Crianças com TEA sobre o Processo de Inclusão em Escolas Regulares. *Revista Científica UNIFAGOC. Caderno Multidisciplinar. Volume I*, pp. 50-63.

Soares, A. F. (2022). *A percepção dos professores sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais.

Souza, M. K.; Jacob, C. E.; Gama-Rodrigues, J.; Zilbersteini, B.; Cecconello, I.; Habr-Gama, A. (2013). Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): fatores que interferem na adesão. *Arquivos Brasileiros de Cirurgias Digestivas*, pp. 200-205.

todospelaeducacao.org.br. (fev-abr de 2021). Fonte: Todos pela Educação:

<https://todospelaeducacao.org.br/educacao-que-da-certo/>

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente. 6.ed.* São Paulo: Martins Fontes.

Weizenmann, L. S.; Pezzi, F. A. S.; Regina Basso Zanon. (2020). Inclusão Escolar e Autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional. vol.4.*

Weller, W., & Pfaff, N. (2021). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Teoria e Prática. 3.ed.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Zanato, C. B., & Gimenez, R. (jul/dez de 2017). Educação Inclusiva: um olhar sobre as

adaptações curriculares. *Revista @mbienteeducação. Universidade Cidade de São Paulo. vol.10. n°2*, pp. 289-303.

Zibetti, M. L. (2004). A angústia no ofício de professor. Angústia docente. . *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 219-225.

Apêndice

Apêndice A. Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: AS PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA, PIAUÍ, SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO

ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- TEA

Pesquisador(a) Responsável: Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Você está sendo convidado(a) para ser participante da pesquisa intitulada “AS PERSPECTIVAS DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA, PIAUÍ, SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- TEA”, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador(a) responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo descrever a perspectiva do docente sobre o processo de Alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista.
2. A participação nesta pesquisa se limitará a uma entrevista em aprofundamento do tipo não-estruturada, no qual se realizará no local, hora e data escolhido pelo entrevistado(a). O áudio da entrevista será gravado para uma posterior transcrição e análise de conteúdo.
3. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participarem da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.
4. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelo(a) pesquisador(a).

5. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
6. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.
7. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Aurelina Rocha Meneses e Vasconcelos pesquisador(a) responsável pela pesquisa, telefone: +55 86 99918 3090 ou com a orientadora da pesquisa Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva, telefone +55 86 99969 3946.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante da pesquisa acima descrita.

Local e Data: _____

Assinatura do participante