



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS

**A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
A VISÃO DE UMA PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR SOBRE  
PRÁTICAS CURRICULARES NUMA ESCOLA DO SISTEMA MUNICIPAL DE  
ENSINO DE BELÉM/PA.**

BELÉM – PA  
2025

HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS

**A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
A VISÃO DA PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR SOBRE PRÁTICAS  
CURRICULARES NUMA ESCOLA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
BELÉM/PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Profª. Drª. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa.

BELÉM-PA  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

M827a Morais, Helena Neuza Conde de.  
A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA: A VISÃO DA PROFESSORA DA  
SALA DE AULA REGULAR SOBRE PRÁTICAS  
CURRICULARES NUMA ESCOLA DO SISTEMA MUNICIPAL  
DE ENSINO DE BELÉM/PA. / Helena Neuza Conde de Morais. —  
2025.

120 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Neide Maria Fernandes Rodrigues de  
Sousa  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2025.

1. Prática Curricular Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro  
Autista. 3. Alfabetização. I. Título.

---

CDD 370

HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS

**A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
A VISÃO DA PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR SOBRE PRÁTICAS  
CURRICULARES NUMA ESCOLA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE  
BELÉM/PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Data da defesa: 25/02/2025

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa (Presidente)  
Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da EscolaBásica – PPEB/UFPA

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Andrio Alves Gatinho (Examinador Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da EscolaBásica – PPEB/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Debora Ribeiro da Silva Campos Folha (Examinadora Externa)  
Programa de Pós- Graduação em Ensino em Saúde na Amazônia – PPGESA / UEPA

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. César Augusto Martins de Souza (Suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA/UFPA

Aos meus alunos Benjamim, Miguel e Nathan, que, mesmo sem saber, estimularam em mim o interesse em aprofundar-me sobre o TEA. Que cresçam e tenham em seus caminhos profissionais e pessoas que os compreendam e estimulem sua aprendizagem, pois certamente serão grandes cidadãos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me conceder o dom da vida, saúde e colocar em meu caminho pessoas que me inspiraram, ajudaram e encorajaram nessa trajetória. Ao meu esposo, Osias da Costa Andrade - assim como eu, professor - por ter me incentivado a persistir, e compartilhar comigo deste objetivo, essa conquista é nossa. Ao meu amado filho Caio Rafael de Moraes Andrade, pela paciência nesses dois anos, sei que no futuro compreenderá.

Aos meus pais Antônio Benedito Martins de Moraes e Maria Helena Conde de Moraes, que me proporcionaram a possibilidade de estudar e me ensinaram os princípios do bem e da honestidade. Às minhas irmãs, Elenildes, Elizabeth, Edinéia, Alcione, Maria Aucilene, Alcelice que também dividem comigo a docência e meus sobrinhos queridos, sempre iremos torcer e incentivar uns aos outros, grata pelo apoio.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Neide Maria Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa, por ter acreditado em mim, pela competência, paciência e disponibilidade em suas orientações, muito obrigada, por todos os momentos compartilhados. Assim como aos professores, coordenação e servidores do Programa de Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA, que me trouxeram de volta a produção acadêmica.

Às minhas amigas e companheiras de profissão da SEMEC: Andreza, Clelícia, Débora, Fabiola, Iris, Keli, Leticia, Liliane, Lourdes, Rita e Weidilla, que compartilharam comigo todos os momentos, desde o ingresso à conclusão dessa etapa na minha vida profissional, obrigada pelo apoio, mesmo que não presencial. Aos meus parceiros de trabalho da UEPA, em especial Christiane Cunha, professores Débora Ribeiro e Lucivaldo Araújo, e as pedagogas do CCBS/UEPA: Alessandra Raiol, Camila Rubim e Patrícia Begot que me incentivaram e apoiaram constantemente.

E aos amigos que o mestrado me deu, pelo apoio nas aulas, compartilhando material, dividindo angústias e dúvidas, cito em especial: Diego, Marcelo, Pedro, Thiago e Willy, foi uma honra dividir essa etapa com vocês, desejo sucesso.

Agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho e que torceram por mim. A todos, minha gratidão.

A relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentidos e a subjetividade das pessoas, ele não está desprovido de emoções (Cunha, 2022, p. 53).

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender a organização das práticas curriculares na alfabetização de uma aluna com TEA, no 3º ano do ciclo I do ensino fundamental. No percurso metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa e uma pesquisa do tipo estudo de caso; o lócus da pesquisa foi uma turma de 3º ano do ciclo 1, de uma escola do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Belém/PA. Utilizamos como instrumentos de levantamentos de dados as legislações que regem a educação especial inclusiva no SME de Belém, a entrevista semiestruturada e o questionário socioeconômico; a participante entrevistada foi uma professora da sala de aula regular, que atende uma aluna com TEA. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: primeiro a pesquisa exploratória, na qual realizamos a revisão de literatura, conhecemos e observamos o lócus, fizemos contato com a equipe gestora, solicitando as autorizações para pesquisa, as quais foram submetidas ao Comitê de Ética e aprovadas pelo CEP via Plataforma Brasil. Na segunda etapa, a pesquisa de campo, fizemos a entrevista com a participante, e levantamos os documentos relacionados ao atendimento do aluno com TEA. A terceira etapa foi a análise de dados, em que efetuamos o tratamento e análise dos dados, por meio da técnica de análise de conteúdo, baseada em Franco (2005) e Bardin (2020). Os resultados foram organizados em três categorias: planejamento curricular para alfabetização de uma aluna com TEA, seleção de conteúdos para alfabetização de uma aluna com TEA e atividades curriculares para alfabetização de aluna com TEA. Sobre o planejamento curricular, a professora se refere à utilização de avaliação diagnóstica para entender as necessidades da sua aluna, destacando o uso de estratégias lúdicas no planejamento. No que se refere à seleção de conteúdos a professora entrevistada procurava ajustar o planejamento geral da turma, para sua aluna, considerando seu tempo e especificidades. Em relação as atividades curriculares, reafirma o uso de atividades lúdicas, o trabalho em parceria com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a avaliação contínua e a flexibilidade nas atividades. De acordo com os resultados, houve convergência entre as práticas da professora e as legislações vigentes no SME de Belém, mas também foram identificadas lacunas na formação da professora e na integração com a equipe da SRM. Concluímos que para alfabetização de alunos com TEA são necessários ajustes no currículo, no que se refere ao planejamento docente, além da importância do trabalho interdisciplinar entre professor da sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado.

**Palavras-chave:** Prática Curricular Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Alfabetização.

## **ABSTRACT**

The research aimed to understand the organization of curricular practices in the literacy of a student with ASD, in the 3rd year of cycle I of elementary school. In the methodological path, we adopted a qualitative approach and a case study research; the locus of the research was a 3rd year class of cycle 1, of a school of the Municipal Education System (SME) of Belém/PA. We used as data collection instruments the legislation that governs inclusive special education in the SME of Belém, the semi-structured interview and the socioeconomic questionnaire; the participant interviewed was a teacher of the regular classroom, who teaches a student with ASD. The research was developed in three stages: first, the exploratory research, in which we carried out the literature review, got to know and observed the locus, contacted the management team, requested authorizations for the research, which were submitted to the Ethics Committee and approved by the CEP via Plataforma Brasil. In the second stage, field research, we interviewed the participant and collected documents related to the care provided to students with ASD. The third stage was data analysis, in which we processed and analyzed the data using the content analysis technique, based on Franco (2005) and Bardin (2020). The results were organized into three categories: curriculum planning for teaching literacy to a student with ASD, selection of content for teaching literacy to a student with ASD, and curricular activities for teaching literacy to a student with ASD. Regarding curriculum planning, the teacher refers to the use of diagnostic assessment to understand her student's needs, highlighting the use of playful strategies in planning. Regarding content selection, the interviewed teacher sought to adjust the general planning of the class to her student, considering her time and specificities. Regarding curricular activities, she reaffirms the use of playful activities, work in partnership with the Multifunctional Resource Room (SRM), continuous assessment, and flexibility in activities. According to the results, there was convergence between the teacher's practices and the legislation in force at the SME in Belém, but gaps were also identified in the teacher's training and in the integration with the SRM team. We concluded that in order to teach literacy to students with ASD, adjustments are needed in the curriculum, with regard to teaching planning, in addition to the importance of interdisciplinary work between the regular classroom teacher and the Specialized Educational Service.

**Keywords:** Inclusive Curricular Practice; Autism Spectrum Disorder; Literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua sobre analfabetismo no Brasil, 2022.....	26
<b>Figura 02:</b> Procedimentos e etapas da pesquisa.....	69
<b>Figura 03:</b> Organização da análise de conteúdo.....	72
<b>Figura 04:</b> Passos da construção das categorias de análise.....	73
<b>Figura 05:</b> Elaboração das unidades de registro.....	74
<b>Figura 06:</b> Construção das categorias de análise.....	74
<b>Figura 07:</b> Plano adaptado para aluna com TEA.....	85
<b>Figura 08:</b> Livros apresentados para a turma.....	87
<b>Figura 09:</b> Livro utilizado para Gincana Literária.....	88
<b>Figura 10:</b> Jogo da memória sobre as fábulas.....	88

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Documentos legais que regulamentam o atendimento da pessoa com TEA, entre os anos de 2012 e 2023.....	20
<b>Quadro 02:</b> Levantamento de publicações no período de 2013 – 2023, sobre alfabetização e Transtorno de Espectro Autista.....	21
<b>Quadro 03:</b> Levantamento de publicações no período de 2013 – 2023, sobre prática curricular e Transtorno do Espectro Autista.....	23
<b>Quadro 04:</b> Levantamento da revisão de literatura por conceitos que fundamentam a pesquisa.....	34
<b>Quadro 05:</b> Critérios para Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, conforme DSM-5-TR/2022.....	39
<b>Quadro 06:</b> Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista, suporte e especificação do comprometimento.....	40
<b>Quadro 07:</b> Precursores da Linguagem que interferem na alfabetização da criança com TEA e estratégias de intervenção pelo professor.....	61
<b>Quadro 08:</b> Levantamento de alunos matriculados com TEA no Distrito de Belém (DABEL), nas escolas do Sistema Municipal de Belém/2023.....	67
<b>Quadro 09:</b> Documentos Normativos da SME de Belém, que tratam sobre a Educação Especial Inclusiva.....	75

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 01:</b> Número de matrículas na Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) nos anos de 2013 e 2023, na rede municipal de Belém.....	19
---	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 01:</b> Alunos matriculados da Educação Especial, em 2023, na Educação Básica.....	30
<b>Gráfico 02:</b> Alunos matriculados da Educação Especial, em 2023, conforme a deficiência.....	30

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado APA - Associação Americana de Psiquiatria  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CID - Classificação Internacional de Doenças CME - Conselho Municipal de Educação  
CRIE - Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” DSM - Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira LDB N- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura PNA - Política Nacional de Alfabetização  
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva PPEB Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica  
PAEE - Público Alvo da Educação Especial SEMEC - Secretaria Municipal de Educação SME - Sistema Municipal de Educação TEA - Transtorno de Espectro Autista  
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento ONU - Organização das Nações Unidas  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 A aproximação com o tema .....	16
1.2 Objeto e problema de pesquisa.....	26
1.3 Objetivos da pesquisa.....	34
1.4. Organização da Dissertação .....	34
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>37</b>
2.1 A escolarização da criança com transtorno do espectro autista .....	38
2.1.1 O Transtorno do Espectro Autista: aportes conceituais .....	38
2.1.2 A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista .....	43
2.2 Práticas curriculares docentes para alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista .....	47
2.2.1 Prática Curricular: aportes conceituais .....	47
2.2.2 Prática Curricular Inclusiva.....	51
2.2.3 Alfabetização nos anos iniciais .....	56
2.2.4 Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista .....	60
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>666</b>
3.1 Abordagem e tipo de pesquisa .....	666
3.2 Lócus da pesquisa .....	677
3.3 Participante da pesquisa .....	699
3.4 Instrumentos e procedimentos .....	699
3.4.1 Os documentos da educação especial inclusiva no S.M.E. de Belém: contextos atuais.....	766
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>833</b>
4.1 Planejamento curricular para alfabetização da aluna com TEA.....	833
4.2 Seleção de conteúdos para alfabetização da aluna com TEA.....	899
4.3 Atividades curriculares para alfabetização da aluna com TEA.....	966
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>1055</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>1099</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>1144</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>1188</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa está relacionada à educação especial inclusiva, à alfabetização e ao currículo, tendo como objeto as práticas curriculares voltadas para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escolha do tema foi fruto das atividades de orientação realizadas no âmbito do programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), bem como das experiências adquiridas ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica. A pesquisa se concentra na análise das práticas curriculares adotadas por uma professora no processo de alfabetização de alunos com TEA, especificamente no 3º ano do ciclo 1, em uma escola do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Belém.

Na introdução, será apresentada a relevância da pesquisa, o objeto de estudo, a problemática e os objetivos propostos. A definição do tema está relacionada a minha trajetória profissional, e as justificativas que sustentam a pesquisa serão discutidas ao longo do estudo, destacando a relevância social, acadêmica e educacional do tema.

### 1.1 A aproximação com o tema

A pesquisa aborda a relação entre o campo do conhecimento do currículo, educação especial e alfabetização, ressaltando a importância desses temas para promover uma educação inclusiva.

Na discussão inicial trouxemos algumas concepções que nortearam o trabalho, como conceito de currículo, que é o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de sua formação escolar (Roldão, 2018), incluindo as necessidades específicas dos alunos com deficiência, que são atendidas pela educação especial. Desse modo, a alfabetização é a base para o desenvolvimento das competências curriculares, sendo fundamental para o sucesso educacional de todos os alunos, em especial daqueles com necessidades especiais.

No contexto da educação especial, o currículo desempenha um papel fundamental na inclusão e no atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a abordagem inclusiva busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades. Para isso, é fundamental que o currículo seja flexível, permitindo que os professores personalizem o ensino de acordo com as características individuais de cada aluno.

Por sua vez, a alfabetização é um elemento-chave no processo educacional, pois é por meio da aquisição da leitura e da escrita que os estudantes desenvolvem habilidades essenciais

para a aprendizagem e a comunicação. Nesta pesquisa, exploramos a importância das práticas curriculares na educação especial e sua relação com o processo de alfabetização desse público.

Como autora, justifico o interesse por essa temática a partir da minha experiência prática em sala de aula. Tenho percebido a importância de abordar as questões curriculares na alfabetização do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), tanto como pesquisadora quanto como professora, pois na minha atuação nas séries iniciais da educação básica, tenho percebido a importância e a necessidade de abordar essa temática em minha prática profissional.

Em 2002, concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia e logo em seguida passei a trabalhar como técnica pedagógica em uma escola de ensino médio da rede estadual do Pará, permanecendo nessa função até 2008. Durante esse período, tive a oportunidade de participar de algumas discussões sobre a educação especial inclusiva, porém sem aprofundamento.

Em 2012 ingressei, como professora de educação geral, nos anos iniciais do ensino fundamental, no sistema municipal de ensino de Belém - onde permaneço até hoje. Ao longo dos anos, tive a oportunidade de trabalhar com diferentes perfis de alunos, e a criança autista foi a que mais conquistou minha atenção, pois cada uma apresenta comportamento diferente. O interesse pela alfabetização de crianças diagnosticadas com TEA emergiu mais recentemente, no ano de 2021, quando assumi a responsabilidade de lecionar para turmas do primeiro ano, pertencentes ao primeiro ciclo das séries iniciais do ensino fundamental. Até aquele momento, minha alocação habitual era nas turmas de segundo ano do segundo ciclo, correspondendo à série final dos anos iniciais do ensino fundamental. Com essa mudança de lotação, deparei-me com a presença de três crianças autistas em minha sala de aula, iniciando o processo de alfabetização, cada uma exibindo comportamentos e atitudes distintos. Essa demanda despertou em mim a motivação para pesquisar sobre o processo de alfabetização de crianças com TEA.

Ao longo dessa trajetória profissional, participei de diversos encontros voltados para a formação continuada na esfera da educação especial. Esses encontros ocorreram em momentos específicos, como no início do ano letivo, durante a semana de planejamento, abordando temáticas amplas. No entanto, essas ocasiões contribuíram minimamente para o entendimento efetivo e a organização de práticas pedagógicas direcionadas para o atendimento de crianças diagnosticadas com TEA.

Nesse contexto, observei em minha prática docente um distanciamento entre a prática curricular produzida na sala de recursos multifuncionais onde ocorre o Atendimento

Educacional Especializado (AEE), e a prática docente da sala de aula regular. Esse distanciamento foi verificado na organização das ações curriculares do AEE, as quais não se relacionam com o planejamento e com a prática curricular do ensino fundamental na sala regular, com trajetórias distintas; professor da sala de recursos multifuncional realiza seu atendimento individualizado em horário contrário ao da sala de aula regular e não dialoga com o professor da sala de aula regular; por sua vez, a professora da sala de aula regular não interage também com o professor da sala de recurso multifuncional e não tem acesso ao conteúdo trabalhado neste atendimento.

Portanto, as ações curriculares no contexto da sala de AEE e da sala de aula regular são realizadas de forma independente, no qual o professor da sala de aula regular produz suas ações sem a intervenção do professor especializado em AEE. Essa realidade, vivenciada por mim, destoa das orientações curriculares dos documentos oficiais referentes à educação especial inclusiva.

Sobre os desafios no ensino fundamental, anos iniciais, envolvendo questões curriculares com consequências no trabalho pedagógico, identifiquei em minha prática docente que: crianças integradas ao ensino fundamental sem frequentar a educação infantil demandam atenção especial para garantir uma adaptação adequada; há dificuldade em tornar os conteúdos do currículo acessíveis e inclusivos para alunos PAEE, entre eles, alunos com Transtorno do Espectro Autista representam um desafio significativo. Isso se deve, de acordo com a minha experiência docente, à necessidade de adequar metodologias de ensino, recursos didáticos e estratégias de comunicação para atender as necessidades específicas desses alunos, o que exige um constante aprimoramento, além da falta de formação adequada para lidar com a diversidade na sala de aula e a escassez de recursos e apoio especializado.

Outra situação vivenciada em minha prática docente foi a falta de acompanhamento especializado de crianças com TEA em minhas turmas, quando necessário, o que tornou minhas atribuições ainda mais complexas. A presença de múltiplos alunos do PAEE em salas de aula lotadas representa um desafio para o professor, visto que cada um desses alunos requer um planejamento individualizado para atender às suas peculiaridades. No entanto, devido à falta de apoio do AEE no planejamento e na prática docente, a atuação do professor torna-se ainda mais difícil, uma vez que a organização curricular da escola não contempla essa necessidade específica.

Pontuando ainda sobre minha trajetória profissional, destaco que, além do vínculo como docente da educação básica, também sou técnica em pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Logo, desenvolvo atividades como: planejamento e acompanhamento

de cursos que a instituição oferta; acolhimento de alunos ingressantes; e assessoramento dos docentes no que se refere às questões pedagógicas do curso.

Relacionando minha experiência como professora da educação básica e de técnica pedagógica no ensino superior, percebo questões que se vinculam com o interesse pela educação especial inclusiva, como o acesso e os desafios na permanência do PAEE, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Na posição de técnica pedagógica no ensino superior, posso afirmar, com base em minha experiência ao interagir com os professores, que as dificuldades enfrentadas por eles no ensino superior são, em grande parte, semelhantes às da educação básica, embora em menor escala.

A temática de pesquisa aqui apresentada tem como justificativa pessoal o resultado da minha inquietação como docente, descrita até aqui, e das investigações que venho realizando, especialmente no campo da pós-graduação stricto sensu acerca do PAEE. Esta pesquisa representa uma continuidade natural do meu percurso profissional e acadêmico, pois, antes de ingressar no programa de mestrado, iniciei uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora ainda não tenha concluído essa especialização, pretendo finalizá-la após o término desta pesquisa, dado o meu interesse em me aprofundar nesse assunto. Meu interesse surgiu como resposta às demandas da prática docente, que me exigiram maior conhecimento na área. Assim, por iniciativa própria, busquei aperfeiçoamento, culminando na realização desta pesquisa, que reflete não apenas uma necessidade profissional, mas também um compromisso com a busca de estratégias que promovam a inclusão e a aprendizagem efetiva do PAEE.

Nos próximos parágrafos, abordo a justificativa referente a construção do objeto de pesquisa como um ponto crucial do estudo. Nessa direção, o objeto de estudo da pesquisa se direciona para as práticas curriculares para alfabetização de crianças com transtorno do Espectro autista (TEA)

Para delimitação do tema e fundamentar a escolha do objeto de estudo, apresento dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao Público- Alvo da Educação Especial (PAEE), documentos legais na garantia dos direitos, e faço um breve levantamento bibliográfico a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo os dados do INEP, do período de 2013 e 2023, houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos PAEE, conforme apresentado na tabela 01.

**Tabela 01:** Número de matrículas na Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) nos anos de 2013 e 2023, no SME de Belém.

<b>Número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental</b>	
<b>Ano</b>	<b>Total</b>
<b>2013</b>	<b>327</b>
<b>2023</b>	<b>1.213</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no site [inep.gov.br](http://inep.gov.br)

O número total de matrículas nos anos de 2013 e 2023 diz respeito ao público da Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Belém. Essas matrículas envolvem os anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo escolas localizadas em áreas urbanas e rurais, com regime de tempo integral e parcial. Esse aumento do número de matrículas sinaliza que a política educacional garante o acesso, mas, isso não basta, é preciso garantir o sucesso na escolarização.

Nessa direção é preciso refletir sobre os diversos aspectos da escolarização, entre eles, os processos de alfabetização dos alunos do aluno PAEE nas etapas iniciais do ensino fundamental. Com relação a dimensão legal, houve uma evolução nas leis e nas políticas educacionais direcionadas para os direitos e para a inclusão de pessoas com deficiência. Em especial, destaco as voltadas para o atendimento das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante disso, evidencio o período de 2012 a 2023 (quadro 1), pois em 2012 foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando a esse público o acesso à educação, proteção social, oportunidades de trabalho e serviços que promovam a igualdade de oportunidades. Essa legislação reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os fins legais.

**Quadro 01:** Documentos legais que regulamentam o atendimento da pessoa com TEA, entre os anos de 2012 e 2023.

<b>Documento</b>	<b>Referência</b>
Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Autista
NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012
Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014	Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência
Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020	Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea)

Lei Nº 14.626, de 19 de julho de 2023	Prevê atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista
---------------------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pela autora

No intuito de delimitar o objeto de pesquisa realizei uma pesquisa bibliográfica preliminar no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2013 a 2023, recorri a esse período pois vem ao encontro da implantação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, citada acima. Utilizei, como filtragem, apenas dissertações acadêmicas, oriundas de Programas de Pós-Graduação de mestrado na área de Educação, possibilitando um refinamento mais próximo ao estudo da temática.

A pesquisa possui três termos principais como base conceitual, quais sejam: práticas curriculares, transtorno do espectro autista e alfabetização, palavras-chave para realização da busca.

Na primeira tentativa, ao inserir as palavras-chave "práticas curriculares", "alfabetização" e "transtorno de espectro autista", não obtive achados satisfatórios. Ajustei minha estratégia e, desta vez, consegui encontrar resultados mais relevantes ao utilizar apenas duas palavras-chave: "alfabetização" e "transtorno de espectro autista". Combinei então as palavras-chave "práticas curriculares" e "transtorno de espectro autista", tendo como termo comum o "transtorno de espectro autista", pois entendi que esta pesquisa se direciona para compreender a alfabetização desse público-alvo.

Dentre as publicações selecionadas, na segunda tentativa, em que combinei as palavras-chave: "alfabetização" e "transtorno de espectro autista", obtive o resultado de oito dissertações, as quais destaco as cinco que abordam programas relacionados à educação e que melhor se adequam ao objetivo desta pesquisa, pois as demais se referiam, duas a uso de jogos ou recursos para alfabetização de alunos PAEE, e uma relacionada a formação doente no processo de alfabetização de aluno PAEE. Após a leitura dos resumos das pesquisas, no quadro 02 apresento o título, autor, ano, instituição e objetivo de cada uma delas.

**Quadro 02:** Levantamento de publicações no período de 2013 – 2023, sobre alfabetização e Transtorno Do Espectro Autista

Título	Autor	Ano	Instituição	Objetivo
--------	-------	-----	-------------	----------

1	A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica.	Viviana Freitas da Silva	2016	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Bauru)	Levantar as possibilidades, limites e dificuldades encontradas pelos professores frente ao processo da alfabetização científica de alunos com autismo, a fim de que o processo de escolarização possa favorecer o desenvolvimento de habilidades aprendidas e sua aplicação ao cotidiano.
2	Alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: representações do professor.	Nara Raquel Cavalcanti Lima	2019	Universidade Federal de Pernambuco	Avaliar a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista.
3	Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS.	Claudete Freitas Andrade	2021	Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Analizar os desafios dos professores alfabetizadores, a partir da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no que tange às metodologias e à garantia da inclusão.
4	O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico.	Fernanda Siqueira Costa Gomes	2022	Universidade Federal de Uberlândia	Analizar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores.
5	Jogos Digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista.	Renata Cristiane Martins Coronel	2022	Universidade Federal de Mato Grosso	Compreender como os jogos digitais podem contribuir para que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se apropriem de noções de alfabetização

Fonte: <https://catalogodetes.capes.gov.br/>

As pesquisas encontradas abordaram diferentes aspectos relacionados à alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista em diferentes regiões do país, e a inclusão desses alunos em sala de aula. Nelas, os professores são os sujeitos das pesquisas. E de forma geral, essas pesquisas tinham como objetivo compreender as percepções, os desafios e as estratégias utilizadas no processo de alfabetização de alunos autistas. As pesquisas também

analisam a importância de métodos inovadores, como os jogos digitais, para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades dessas crianças.

Partindo para a terceira busca, optei em usar as palavras-chave "prática curricular" e "Transtorno do Espectro Autista", e obtive o resultado de quinze dissertações, que abordaram a prática curricular na educação especial inclusiva, a formação de professores, e práticas pedagógicas no ensino em áreas específicas como o ensino de matemática, arte e ciências. Com objetivo de buscar mais refinamento, após a leitura dos resumos, selecionamos as cinco dissertações que mais se relacionavam aos objetivos desta pesquisa, então chegamos ao seguinte levantamento de dados, indicadas no Quadro 03.

**Quadro 03:** Levantamento de publicações no período de 2013 – 2023, sobre prática curricular e Transtorno do Espectro Autista.

1	Prática de gestão do conhecimento no contexto escolar e a educação especial do estudante com Transtorno Espectro Autista	Ivan Vieira da Silva	2019	Universidade Cesumar	Propor o uso de prática de Gestão do Conhecimento no contexto escolar para contribuir no processo educacional do município de Toledo-PR, de modo a cooperar com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da Educação Especial inclusos na Alfabetização e no Ensino Fundamental I
2	A prática curricular da professora de apoio pedagógico: perspectivas da inter-relação entre a educação especial e a educação comum.	Maria Monica Ferreira Mendes	2020	Universidade Federal do Pará	Analizar que tramas foram estabelecidas na prática curricular da professora de apoio pedagógico ao longo de três anos de acompanhamento de uma criança com TEA na sala de aula regular

3	Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA.	Isis Grace da Silva	2020	Universidade Nove de Julho	Elaborar uma proposta de adequação curricular utilizando elementos do ensino estruturado na perspectiva do programa TEACCH para um estudante com TEA, matriculado no terceiro ano do ensino fundamental I na rede regular de ensino do Estado de São Paulo.
4	Curriculum e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas.	Maria das Graças Pereira Feltrin	2022	Universidade Federal de Mato Grosso	Vivenciar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como artefato cultural curricular para escolarização de estudantes com referido transtorno, em um processo de elaboração coletiva e na perspectiva da educação inclusiva.
5	O desenvolvimento acadêmico de estudantes com Autismo na escola regular: as contribuições do Currículo Funcional Natural	Gerusa Pontes de Moura	2022	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Avaliar os efeitos do uso do Currículo Funcional Natural (CFN) no desenvolvimento acadêmico de estudantes com Autismo na escola regular no contexto brasileiro.

**Fonte:** <https://catalogodetes.capes.gov.br/>

As pesquisas levantadas abordam diferentes temáticas: práticas e estratégias de ensino voltadas para a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na escola regular; a gestão do conhecimento, a inter-relação entre a educação especial e a educação comum; a adequação curricular e o ensino estruturado; e a produção de artefatos culturais para inclusão e o uso do Currículo Funcional Natural.

No levantamento, identifiquei que das 10 publicações relacionadas, 06 estão concentradas nas instituições localizadas nas regiões do Sul e Sudeste do Brasil, 03 em instituições localizadas nas regiões do Norte e Nordeste, e 01 do centro-oeste. Este levantamento mostra que há apenas uma publicação da região Norte - oriunda da Universidade Federal do Pará. Foi identificado ainda que há poucas publicações com referência às práticas curriculares ao aluno com TEA, portanto, a temática não pode ser

caracterizada como incomum, apesar do número reduzido de publicações em instituições da região norte.

Dessa forma, após esse levantamento observei que não havia nenhuma pesquisa realizada na região norte, em específico nas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Belém no Pará, ressaltando a singularidade e a relevância da pesquisa proposta. Outro ponto percebido foi que ao usar os termos: prática curricular, Transtorno do Espectro Autista e alfabetização, de maneira integrada, não foi identificado nenhum trabalho semelhante com os mesmos termos. Ademais, ao levar em conta o lócus, o Sistema Municipal de Ensino de Belém, não identifiquei nenhum trabalho; portanto, é possível afirmar o ineditismo da pesquisa, destacando a relevância no âmbito acadêmico.

O lócus da pesquisa ocorreu em uma instituição do Sistema Municipal de Educação (SME) de Belém, com uma docente da turma regular do 3º ano do ciclo 1. A seleção do lócus justifica-se pela questão de o professor da sala de aula regular desempenhar um papel fundamental no acompanhamento da alfabetização, tornando essencial a investigação de suas práticas curriculares, o que pode ajudar a refletir sobre a eficácia das políticas de inclusão e eventuais desafios enfrentados nesse processo. Assim, a pesquisa é relevante por refletir sobre a educação e o processo de alfabetização de crianças com TEA em Belém.

A partir desses dados, acredito que esta pesquisa irá oferecer contribuições significativas para a área da Educação especial no ensino fundamental, assim também para o campo do currículo, fornecendo reflexões sobre as práticas curriculares adotadas na alfabetização de crianças com TEA. Além disso, a pesquisa contribuirá com as discussões sobre a inclusão escolar e as percepções das práticas curriculares, voltadas para o ensino e aprendizagem de crianças com TEA.

A relevância educacional desta pesquisa se revela na importância de fornecer aos profissionais da educação das escolas públicas possibilidades de refletir sobre conhecimentos necessários para compreender práticas curriculares voltadas para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista de forma inclusiva. Dessa forma, este estudo se torna uma fonte valiosa de informação e orientação para aqueles que lidam diariamente com alunos com necessidades especiais, contribuindo para a promoção de uma educação mais igualitária e adaptada às demandas individuais de cada criança.

É imperativo repensar as práticas curriculares adotadas nas séries iniciais, de forma a garantir que o ensino seja significativo e inclusivo para todos os alunos. A reflexão evidencia a necessidade de repensar o papel da escola e dos educadores na construção de um ambiente

educacional inclusivo e acolhedor, sendo fundamental que o currículo esteja alinhado com as necessidades individuais de cada estudante.

Portanto, a compreensão e a implementação de práticas curriculares adequadas para a alfabetização de crianças com TEA são essenciais para garantir o sucesso educacional desses alunos. Nesse sentido, essa pesquisa pode fornecer percepções valiosas e embasamento teórico para orientar a prática pedagógica.

## 1.2 Objeto e problema de pesquisa

Esta dissertação tem como objeto de estudo a prática curricular de uma docente na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Sistema Municipal de Ensino de Belém, Pará. O recorte é o 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental, pois é nessa série que o aluno precisa estar alfabetizado, conforme o Plano Municipal de Educação da Rede Municipal de Belém. Na construção do problema de pesquisa foi importante discutir questões que nortearam o objeto, tais como a alfabetização e o analfabetismo, a inclusão escolar do aluno com TEA e a prática curricular docente.

O analfabetismo no Brasil é um tema que provoca discussões nas esferas política, social e educacional. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, foram registrados 9,6 milhões de pessoas analfabetas no país, o que equivale a 5,6% da população, sendo considerado alfabetizado quem sabe ler e escrever um bilhete simples. Na região norte, os dados ficam acima da média nacional, sendo que 6,4% da população é considerada analfabeta, ficando atrás apenas da região nordeste, que é de 11,7% dos indivíduos que não possuem habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Para melhor visualização desses dados segue a figura 01:

**Figura 01:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua sobre analfabetismo no Brasil, 2022.



Fonte: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf)

Quando observado os dados por cor ou raça: 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais, de cor branca, eram analfabetas, sendo que o percentual de pessoas de cor preta ou parda da mesma faixa etária era de 7,4%. No que se refere ao gênero, na faixa etária de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens. A pesquisa revela que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a quantidade de analfabetos, pois pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0%.

Os dados do IBGE apontam ainda que 99,4% da população em idade entre 6 e 14 anos, em 2022, estava matriculado regularmente. Na região norte, a taxa de escolarização de pessoas na faixa etária citada é de 98,7%, ou seja, apesar da universalização da educação, os índices de analfabetismo não são favoráveis.

Procurando superar esses índices de analfabetismo, o Brasil, ao longo dos anos, vem instituindo políticas públicas diversas. Gonjito (2022), sobre a implementação de políticas públicas de alfabetização no final dos anos 1980 e na década de 1990, descreve que:

[...] após a promulgação da Constituição de 1988, houve rupturas importantes em relação às políticas adotadas durante o período ditatorial militar, especialmente no que diz respeito à concepção de alfabetização. Porém, ainda persistiu uma política de desresponsabilização do Estado, transferindo a solução de problemas educacionais, como o fracasso escolar

na alfabetização, para iniciativas não governamentais e responsabilizando os professores pelo desempenho das crianças (Gonjito, 2022, p. 33-34)

No campo da alfabetização, segundo a autora as, políticas públicas implementadas se direcionam predominantemente para reformas curriculares, formação de professores e investimento em materiais didáticos. O Brasil, atualmente, possui uma política curricular para educação básica, instituída através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta a organização e o desenvolvimento dos conteúdos educacionais nas diferentes etapas da educação básica, tendo como enfoque o conceito de orientação da aprendizagem por “competências” (Brasil, 2018; Gotijo, 2022).

A BNCC descreve os conhecimentos, as habilidades, valores e atitudes, que o aluno deve obter para ser capaz de ter um pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e o mudo do trabalho. O documento aponta que os dois primeiros anos do ensino fundamental (constituído de nove anos) deve ter como “foco a alfabetização”, garantindo oportunidades para que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e de escrita.

Alinhado ao que propõe o documento legal que rege o currículo nacional, e visando a redução dos altos índices de analfabetismo já citados, em 2023 o governo federal lançou o programa “O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, mediante o Decreto 11.556/2023 (Brasil, 2023), que adota o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O documento cita o direito à alfabetização de todas as crianças, tendo como uma das metas garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme consta na BNCC.

Como esta pesquisa trata da alfabetização de alunos com TEA, é importante contextualizar não somente a questão do analfabetismo, mas também como ocorreu a garantia de direitos na escolarização das pessoas com deficiência, uma vez que estão inseridos entre os índices apontados.

O primeiro passo para a garantia de direito no ensino regular às pessoas com deficiência foi dado pela Constituição brasileira, no artigo 208, que estabeleceu como obrigação do Estado “o atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Posteriormente, em 1996, a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - consolidou a educação especial como uma modalidade a ser ofertada na rede regular de ensino, como um serviço de apoio especializado. Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI (Brasil, 2008), definiu a pessoa com deficiência como:

àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (Brasil, 2008, p. 15).

A fim de cumprir o que institui a Política Nacional da Educação Especial, citada acima, assim como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), e garantir que o aluno com deficiência seja atendido pela BNCC, o documento também cita que, na sua implementação, os entes federativos devem levar em conta o “compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (Brasil, 2018, p. 16).

Referente a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em 2012 foi promulgada a Lei nº. 12.764, por meio da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que estabeleceu diretrizes para obtenção dos direitos. Esse documento define a pessoa com TEA aquela que apresenta deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e interação social, ou padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

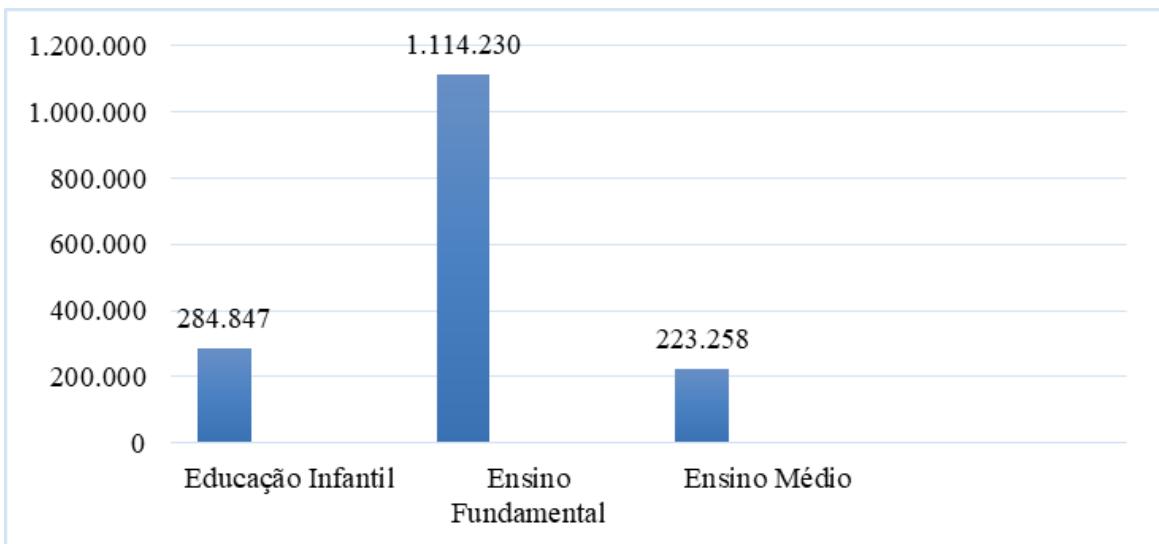
A lei visa garantir a proteção dos direitos dessas pessoas e promover a inclusão social e o acesso a serviços e direitos fundamentais; entre estes, o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Garante que, em casos de necessidade comprovada, a pessoa com TEA de classes comuns de ensino regular possua direito a um acompanhante especializado.

Voltando-se para a esfera municipal no sistema de ensino, contexto em que se deu a pesquisa, o Plano Municipal de Educação do Município de Belém, em vigor entre 2015 e 2025 (Belém, 2015) estabelece diretrizes, metas e estratégias para os diferentes níveis e modalidades de ensino. A Meta 4 busca a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD), TEA e altas habilidades/superdotação. O documento orienta que esse acesso deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo um sistema educacional inclusivo que disponha de salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, tanto públicos quanto conveniados.

As políticas implementadas ao longo dos anos no campo social e educacional tiveram como consequência um incremento no número de matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas turmas regulares. De acordo com o INEP, no Censo Escolar 2023, foram matriculados 1.771.430 alunos da educação especial em classes comuns. Desse total de matrículas, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230), seguido de matrículas na educação infantil, com 16% (284.847), por último o ensino médio, que contabilizou 12,6% (223.258) dos estudantes, conforme o Gráfico 01:

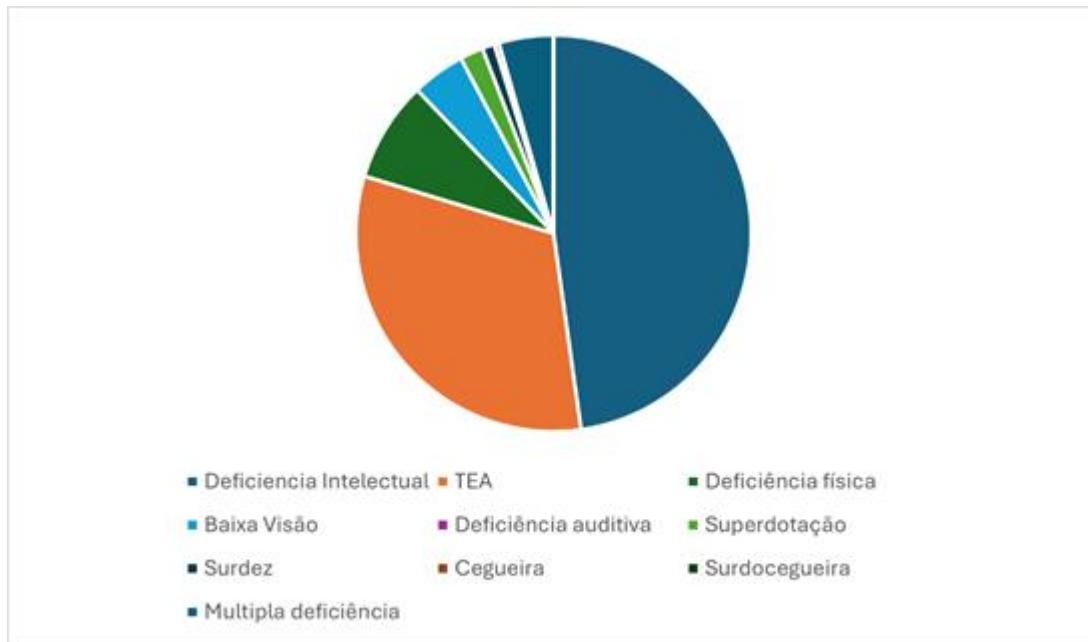
**Gráfico 01:** Alunos matriculados da Educação Especial, em 2023, na Educação Básica



**Fonte:** Censo Escolar 2023/INEP

Segundo o INEP, do total de matrículas na modalidade de educação especial, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% (636.202) dessas matrículas. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas, dados que são ilustrados no Gráfico 02.

**Gráfico 02:** Alunos matriculados da Educação Especial, em 2023, conforme a deficiência.



**Fonte:** Elaborado pela autora tendo como poe meio do Censo Escolar 2023/INEP

Esses números demonstram os avanços observados nas políticas educacionais voltadas para o PAEE, o aumento no número de alunos matriculados da modalidade de educação especial, e a diversidade em turmas regulares, tendo o aluno com TEA o segundo maior percentual de matriculadas. No entanto, apesar disso, ainda há desafios a serem superados, para o sucesso na escolarização, tais como a garantia da acessibilidade, a organização curricular, conforme as peculiaridades do aluno e a formação adequada dos professores; essas e outras questões demandam atenção e investimento por parte das instituições de ensino e dos órgãos responsáveis pela educação.

Quanto a superação desses desafios, Orrú (2017, p. 66), na discussão sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, sugere que a inclusão é híbrida pois “impõe a necessidade de se repensar e reinventar um currículo que seja flexível e que possibilite atender às singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo”. Segundo a autora, a inclusão se torna um processo dinâmico e contínuo, que requer o constante diálogo e colaboração entre toda a comunidade escolar.

Cruz e Abreu (2023), ao realizarem uma pesquisa cujo objetivo foi investigar na literatura científica nacional entre os anos de 2016 a 2020, o conteúdo matemático dos estudos empíricos, bem como estratégias bem-sucedidas de inclusão de estudantes com deficiência em turmas do Ciclo de Alfabetização, apontaram a escassez de pesquisas com essa abordagem para turmas do Ciclo de Alfabetização. Segundo as autoras, “foi possível observar o quanto as

discussões em torno da acessibilidade curricular para alunos com deficiência ainda estão distantes do ensino numa perspectiva verdadeiramente inclusiva” (Cruz; Abreu, 2023, p. 19).

Sobre as práticas curriculares Mendes (2018) ao realizar um relato sobre o Grupo de Trabalho de Educação Especial, diante das observações realizadas, concluiu que:

Todos os elementos que compõem o currículo nas Séries Iniciais evidenciaram, na situação estudada, uma prática curricular que privilegia o ensino com conteúdos sem significado para os alunos, através de práticas centradas na exercitação e fixação. Um tipo de prática que demarca fortemente as diferenças na medida em que está centrada no coletivo e não se destina a atender aos sujeitos individualmente (Mendes, 2018, p. 07).

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), ao investigarem sobre a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes, tendo como sujeitos da pesquisa professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atendiam alunos com TEA, concluíram que, na entrada dos alunos com TEA nas salas regulares, o sentimento foi de medo e insegurança e, após a adaptação, no envolvimento com os alunos, o sentimento foi sendo modificados por afetos positivos e práticas pedagógicas individualizadas, voltadas para o aluno com TEA.

Para as autoras, na relação pedagógica, à medida que os professores vão se alinhando as aprendizagens dos alunos, há um “maior engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e no seu desenvolvimento” (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 06). O estudo evidenciou um contexto de inclusão realizável e possível, corroborando outras pesquisas realizadas com crianças com TEA.

Sousa e Oliveira (2022), ao realizarem uma pesquisa cujo objetivo foi compreender o sentido do TEA pelos professores no processo de inclusão numa escola pública, indicaram que os sujeitos da pesquisa percebem mais os déficits de aprendizagem e menos as potencialidades, se não tiverem o suporte necessário. Concluíram também ser necessário um trabalho de sensibilização e formação de professores aos alunos com TEA, de maneira a proporcionar conhecimentos sobre as potencialidades e singularidades.

Serra (2023, p. 23) pontua que “quando ocorre a tentativa de alfabetização, o aluno com TEA é exposto ao mesmo método e etapas trabalhados com a turma, sem diferenciações que possam adequar à características desse estudante”, isso significa que é importante os educadores estejam atentos às necessidades específicas desse público, promovendo estratégias individuais que possam facilitar o processo de alfabetização.

Como nosso objeto trata de práticas curriculares, trazemos o conceito de prática curricular como a forma como o currículo se materializa na sala de aula, a partir de processos e estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação estabelecidos pelo professor. O conceito de currículo é entendido a partir de uma perspectiva crítica, considerando a influência de fatores sociais, políticos e culturais na construção do mesmo, aportando-se nos conceitos de Sacristán (2017). Segundo o autor, o currículo é uma prática que reflete a função socializadora e cultural da escola, englobando diversos subsistemas e práticas, incluindo a prática pedagógica dentro das instituições escolares, compreendido como ensino (Sacristán, 2017, p. 15).

A prática curricular se refere a forma como tais concepções curriculares são efetivamente colocadas em prática na sala de aula. Tomando como ponto de partida esses conceitos, nos quais o currículo é analisado e utilizado como referência para tomada de decisões, nos baseamos em Roldão (2018), que destaca a importância do currículo escolar, enquanto um conjunto de conhecimentos e habilidades considerados necessários pela sociedade em determinado tempo e contexto.

Segundo a autora, a aplicabilidade do currículo requer a tomada de decisões, que se divide em níveis, sendo: central, responsável por estabelecer o currículo nacional definido pela administração central; institucional, que trata da adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas; grupal, o qual se relaciona à adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma ou grupo de trabalho e aprendizagem; e o individual, que compete às ações educativas diárias e às opções tomadas pelos professores individualmente na sala de aula. Mediante o exposto, acreditamos que se faz necessário desenvolver mais pesquisas, considerando uma realidade local, tendo como foco o processo de alfabetização na perspectiva das práticas curriculares, enquanto tomada de decisões individuais, em relação ao aluno com TEA. A pergunta central que orientou nossa pesquisa foi: De que forma são organizadas as práticas curriculares para alfabetizar uma criança com TEA, no 3º ano do ciclo I do ensino fundamental, em uma escola no Sistema Municipal de Ensino de Belém?

A partir desse questionamento central, desdobraram-se as seguintes indagações orientadoras:

- a) Como é feito o planejamento curricular na sala de aula regular pela professora, visando a alfabetização de uma aluna com TEA?
- b) Quais critérios são adotados pela professora da sala de aula regular na seleção dos conteúdos para alfabetizar de uma aluna com TEA?

- c) Que tipo de atividades curriculares são propostas para a alfabetização na sala de aula regular de uma aluna com TEA?

### **1.3 Objetivos da pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa foi:

Compreender a organização das práticas curriculares utilizadas na alfabetização de uma criança com TEA no 3º ano do ciclo I do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Belém.

Como objetivos específicos, temos:

- ✓ Descrever o planejamento curricular docente para a alfabetização de uma aluna com TEA, em uma turma do 3º ano do ciclo I do ensino fundamental, na rede municipal de Belém;
- ✓ Identificar os critérios adotados pela professora na seleção dos conteúdos curriculares para alfabetização de uma aluna com TEA em uma turma do 3º ano do ciclo I do ensino fundamental na rede municipal de Belém;
- ✓ Analisar as atividades curriculares docente na alfabetização de uma aluna com TEA no 3º ano do ciclo I do ensino fundamental na rede municipal de Belém.

### **1.4. Organização da Dissertação**

A organização deste relatório de pesquisa está dividida em cinco seções, a saber, Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, A educação especial inclusiva no SME de Belém: contextos atuais e Resultados e Discussões. Na introdução, primeira seção, apresentamos a justificativa da pesquisa, o objeto, a questão problema e os objetivos.

Na segunda seção, denominada revisão de literatura, foram discutidas as bases teóricas e conceituais que envolvem a temática.

Entre as obras selecionadas para compor esta revisão, destacamos no quadro 04 as mais relevantes para fundamentação da pesquisa, identificando a obra, autores e tipo de publicação, de acordo com as subseções da revisão de literatura.

**Quadro 04 - Levantamento da revisão de literatura por conceitos que fundamentam a pesquisa.**

Obra	Autor(es)	Tipo de publicação
<b>A escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista</b>		
Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.	BAPTISTA, C. R.; BOSSA, C. (Orgs).	Livro
Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.	CUNHA, E.	Livro

O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.	ORRÚ, S. E.	Livro
Curriculum na educação inclusiva: entendendo esse desafio.	MINETTO, M. F.	Livro
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Inclusão Escolar: Os sentidos dos professores do ensino fundamental.	SOUZA, N. M. F. R. de; OLIVEIRA, L. de C. C. de	Artigo
<b>Prática Curricular</b>		
Curriculum: uma reflexão sobre a prática.	SACRISTÁN, J. G.	Livro
As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.	MENDES, G.	Trabalho de grupo de pesquisa
Prática curriculares com elementos de inclusividade: uma análise a partir da cultura escolar.	MESQUITA, A. M. A.; ROCHA, G. O. R. da.	Artigo
Educação Escolar - Políticas, Estrutura e Organização.	LIBÂNEO, J. C.	Livro
Gestão curricular para a autonomia das Escolas e Professores.	ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de	Livro
Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.	PLETSCH, M. D.	Livro
<b>Alfabetização nos anos iniciais</b>		
Percorso histórico dos métodos de alfabetização	MENDONÇA, O. S.	Artigo
Psicogênese da língua escrita.	FERREIRO, E. TEBEROSKY, A.	Livro
Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.	SOARES, M.	Livro
Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever.	SMOLKA, A. L. B.	Artigo
Alfabetização: dilemas da prática.	KRAMER, S.	Artigo
<b>Prática curriculares docentes para alfabetização do aluno com TEA</b>		
Alfabetização de alunos com TEA.	SERRA, D.	Livro
Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista.	RIBEIRO, C. F. et al.,	Artigo
Curriculum na educação inclusiva: entendendo esse desafio.	MINETTO, M. de F.	Livro
Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes.	ORRÚ, S. E.	Livro

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A seção de revisão de literatura se desdobra em duas subseções: a escolarização do aluno com Transtorno do Espectro Autista, no qual apresentamos a definição do Transtorno do Espectro Autista e suas principais características, em seguida, discutimos a inclusão escolar do aluno com TEA, baseado em autores que estudam a temática como, Sanini e Bosa (2015), Orrú (2019), Minetto, (2021), Cunha (2022), Cunha (2022) e Sousa e Oliveira (2022).

A segunda subseção intitulada as práticas curriculares docentes para a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, foi dividida em quatro itens. O primeiro item discute os aportes conceituais sobre o conceito de currículo e prática curricular docente, segundo Libâneo (2015), Sacristán (2017), Roldão (2018) e Mendes (2017). O segundo item aborda a prática curricular inclusiva com base em autores como Mendes (2019) e Plestsch (2014). O terceiro item trata da alfabetização nos anos iniciais, considerando diferentes percepções de alfabetização e recorrendo a autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Mendonça e Mendonça (2008) e Kramer (2020). Por fim, o quarto item discute a alfabetização de alunos com TEA com base em análises e contribuições de estudiosos como Almeida (2019), Ribeiro (2021) e Serra (2023).

Na terceira seção, especificamos a metodologia utilizada na pesquisa, como o tipo de pesquisa, lócus, participante, procedimentos e cuidados éticos adotados, além de descrever o tratamento e análise do material coletado.

Na quarta seção denominada A educação especial inclusiva no SME de Belém: contextos atuais, em que descreveram apartir da pesquisa exploratória como se organiza a oferta da educação especial inclusiva no ensino regular do SME de Belém, considerando as legislações vigentes.

A seção quatro refere-se aos resultados e discussões da pesquisa, no qual apresentamos e discutimos as categorias encontradas nos dados levantados. Finalmente, nas considerações finais, retomamos o objetivo central da pesquisa, buscando fazer uma síntese do estudo.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção tem como intuito refletir sobre os temas que norteiam essa pesquisa, quais sejam: Transtorno do Espectro Autista, Práticas Curriculares, Práticas Curriculares Inclusivas, Alfabetização e Alfabetização de alunos com TEA. Para tanto, organizamos a seção em duas subseções.

A primeira subseção, denominada “A escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista”, se desdobra em dois itens: 1) O Transtorno do Espectro Autista: aportes conceituais, no qual é descrito o conceito de TEA, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, com discursos segundo autores que estudam a temática, a exemplo de Orrú (2019) e Cunha (2022); e 2) A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista, que descreve os aspectos legais e as considerações de pesquisadores e sugestões dos autores, como: Sanini e Bosa (2015), Orrú (2019), Minetto, (2021), Cunha (2022) e Sousa & Oliveira, (2022).

A segunda subseção, intitulada “Práticas Curriculares Docentes para alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista”, está dividida em quatro itens, a saber:

O primeiro item “Prática Curricular: aportes conceituais” aborda as contribuições de Libâneo (2015), Sacristán (2017), Mendes (2017) e Roldão (2018) sobre o conceito de currículo e prática curricular docente.

O segundo item é “Prática Curricular Inclusiva”, baseada em Pletsch (2014), Mendes (2017) e Mesquita & Rocha (2017), busca identificar práticas curriculares na perspectiva da inclusão escolar.

No terceiro item, “Alfabetização nos anos iniciais”, discutiremos o conceito de alfabetização, levando em conta as diferentes percepções de alfabetização. Para isso, recorreremos aos conceitos propostos por: Ferreiro e Teberosky (1999), Mendonça e Mendonça (2008) e Kramer (2019).

Por fim, no item quatro “Alfabetização de alunos com TEA” são apresentadas análises e contribuições baseadas nos estudos de Almeida (2019), Ribeiro (2021) e Serra (2023).

Ao finalizar a análise dessas subseções, espera-se que este estudo forneça um panorama abrangente e aprofundado sobre o Transtorno do Espectro Autista, a prática curricular inclusiva, a alfabetização e as práticas curriculares docentes para a alfabetização do aluno com TEA.

A partir da compilação e interpretação das informações apresentadas pelos estudiosos e pesquisadores mencionados, será possível identificar as principais diretrizes e

recomendações que podem orientar a atuação dos profissionais da educação nesse contexto específico.

Dessa forma, as reflexões provenientes deste estudo poderão contribuir significativamente para a promoção de práticas mais inclusivas no ambiente escolar, visando analisar os dados coletados nesta pesquisa.

## **2.1 A escolarização da criança com transtorno do espectro autista**

Nesta subseção, abordaremos a escolarização da criança com TEA, dividindo em dois tópicos, sendo o primeiro: “O Transtorno do Espectro Autista: aportes conceituais”, no qual são discutidas a evolução no entendimento desse transtorno, o conceito atual, e suas principais características.

O segundo tópico: “A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista” apresenta aspectos legais da inclusão do aluno com TEA, além das percepções de autores sobre o processo de escolarização do aluno com TEA.

### **2.1.1 O Transtorno do Espectro Autista: aportes conceituais**

Ao longo do tempo, houve uma significativa evolução no entendimento e classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, nos anos 40 do século passado, o autismo era confundido com outras doenças mentais. Nas primeiras edições da CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), não era mencionado e, posteriormente, foi classificado como uma forma de esquizofrenia ou psicose infantil (Baptista; Bossa, 2002 p. 22).

Para Baptista e Bossa (2002), a partir dos anos 80 do século passado, ocorreu uma mudança no conceito de autismo, sendo retirado da categoria de psicose no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) e na CID-10, passando a integrar os transtornos globais do desenvolvimento. No DSM-IV, o transtorno autista foi classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento, juntamente aos transtornos desintegrativos: a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger. Tanto a CID-10 quanto o DSM-IV estabeleceram critérios para o diagnóstico de transtorno autista, como alterações nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e em interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas.

Em 2013, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) atualizou a definição de autismo na quinta edição do DSM. Esta atualização proporcionou uma abordagem mais abrangente e detalhada para a compreensão e diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista

(TEA). De acordo com a APA, o autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico que afeta a maneira como uma pessoa se comunica, interage socialmente e percebe o mundo ao seu redor (American Psychiatric Association, 2014).

A definição atual do TEA, conforme estabelecido pelo DSM-5, é fundamentada em dois critérios principais: déficits persistentes na interação social e na comunicação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Para além desses critérios centrais, o transtorno se manifesta na primeira infância e os sintomas causam prejuízos significativos no funcionamento cotidiano. Uma das características distintivas do TEA é a dificuldade na interação social (American Psychiatric Association, 2014).

Em 2022, a APA lançou o DSM-5-TR, uma versão revisada e atualizada do DSM-5, de 2013. No campo do autismo, a mudança em relação ao manual original foi a necessidade de que os autistas se encaixassem em todas as características do domínio de dificuldade de comunicação social para serem diagnosticados com autismo, conforme os critérios diagnósticos, que são divididos em A, B, C, D e E, cada um com pontos específicos, descritos no quadro 05.

**Quadro 05:** Critérios para Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, conforme DSM-5-TR / 2022

Critérios	Características Diagnósticas
A	Déficits persistentes na comunicação e interação social, incluindo limitações na reciprocidade emocional, comportamentos de comunicação não verbal e dificuldades em estabelecer relacionamentos
B	Padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, como movimentos repetitivos, adesão inflexível a rotinas e interesses fixos em assuntos específicos
C	Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
D	Os sintomas causam prejuízo 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 transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Transtorno do desenvolvimento intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

**Fonte:** Elaborado pela autora, baseado DSM-5-TR / 2022

O DSM-5 TR indica que o autismo possui três níveis de suporte, que permitem um diagnóstico mais preciso e a identificação da severidade dos sintomas que afetam as habilidades sociais e os comportamentos, conforme descritas a seguir.

No nível 01, as crianças que se enquadram, podem apresentar dificuldades em situações que requerem contato social, exibem comportamentos restritivos e repetitivos e necessitam de suporte mínimo nas atividades diárias. São capazes de se comunicar verbalmente e estabelecer alguns relacionamentos, mas demonstram dificuldade em manter uma conversa e em fazer ou manter amizades. Possuem preferência por seguir rotinas e sentem desconforto ao presenciar mudanças ou eventos inesperados, tendendo a querer fazer as coisas à sua própria maneira.

No nível 02, as crianças necessitam de suporte adicional, pois enfrentam maiores dificuldades com habilidades sociais e situações sociais. A comunicação verbal pode estar presente ou não, mas, quando existe, as conversas tendem a ser curtas ou limitadas a alguns assuntos específicos. Isso requer um suporte adicional em situações que exijam participação em atividades sociais. Nesse nível, as crianças geralmente evitam contato visual, têm dificuldade em expressar emoções através da fala ou expressões faciais, apresentam comportamentos restritivos e repetitivos e, assim como no nível 01, preferem manter rotinas e hábitos. Mudanças ou interrupções podem causar desconforto.

No nível 03, as crianças com TEA necessitam de um apoio substancial, pois apresentam grandes dificuldades na comunicação e em suas habilidades sociais. Seus comportamentos, que são bastante restritivos e repetitivos, dificultam o funcionamento independente das atividades diárias. Nesse nível, muitos não falam ou não usam palavras.

No quadro 06, apresentamos tais níveis de gravidade, níveis de suporte e suas especificações de comprometimento no que se refere a comunicação e comportamentos, segundo a DSM 5 – TR / 2022.

**Quadro 06:** Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista, suporte e especificação do comprometimento.

Nível de gravidade	Nível de suporte	Especificação de comprometimento	
		Comunicação	Comportamentos

Nível 1	Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2	Exigindo apoio substancial	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.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3	Exigindo apoio muito substancial	Déficits 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 de 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.

**Fonte:** Elaborado pela autora, baseado DSM-5-TR / 2022

Diversos autores vêm discutindo as características da pessoa com TEA ao longo de anos, o que contribui no entendimento de tal transtorno. De acordo com Cunha (2022), o autismo ou TEA pode ser observado nos primeiros meses de vida, mas normalmente os sinais se tornam mais evidentes por volta dos três anos de idade. É possível observar na criança a ausência de sinais sociais, emocionais e de comunicação adequados, juntamente com a falta de reciprocidade afetiva.

A comunicação não verbal é bastante limitada, com poucas expressões gestuais, já que a criança não dá significado simbólico a elas. Em vez de apontar para um objeto, a criança pode pegar a mão de um adulto para obtê-lo. A falta de gestos ou expressões para fazer pedidos é característica comum. Um dos sinais mais comuns é verificar se a criança aponta para objetos ou lugares. A criança pode ter dificuldade em responder a estímulos visuais e geralmente não faz gestos ou expressões faciais, mesmo quando incentivada.

Segundo Orrú (2019), na primeira infância, é comum observar mudanças significativas no comportamento da criança com autismo, pois ela tende a se isolar diante de diferentes situações, mostrando desinteresse pelos estímulos externos que recebe. Além disso, costuma se envolver em rituais sem um propósito claro e age de forma indiferente em relação às

pessoas ao seu redor. Quando contrariada ou não compreendida, pode se autoagredir ou permanecer horas focada em algo que chama sua atenção. Além disso, é comum que ela fique perplexa diante de sons altos ou irritada com qualquer ruído mínimo que seja.

Na adolescência, os desafios enfrentados por aqueles com autismo muitas vezes se intensificam. Além dos conflitos pessoais e interpessoais comuns nessa fase da vida, também “é possível que novas complicações surjam, como crises de epilepsia, acréscimo das estereotipias, problemas alimentares, ciclos depressivos, aumento da excitação e ansiedade” (Coll apud Orrú, 2019). Se esses desafios não forem bem trabalhados e se os possíveis potenciais não forem devidamente explorados e canalizados, podem dar continuidade a uma série de complicações durante esse período, que já é naturalmente turbulento para qualquer jovem.

Ainda, de acordo com Orrú (2019), o adulto com autismo pode enfrentar diferentes graus de dificuldade em sua vida, o que tem gerado uma preocupação constante por parte de seus pais. Em alguns casos, essas pessoas não conseguem desenvolver habilidades para cuidar de si mesmas ou encontrar um trabalho. Isso pode levá-las a uma vida mais isolada, distante de grupos sociais. “Se durante a infância e adolescência suas oportunidades de aprendizado forem limitadas à institucionalização, ao treinamento e à separação de pessoas sem autismo [...]” (Orrú, 2019, p. 40), é provável que encarem desafios nos processos interativos sociais, como na inserção ao mundo do trabalho.

Cunha descreve o “padrão de comportamento autístico” (Cunha, 2022, p. 28), frequentemente observados quando há: o retraimento e isolamento social, juntamente à resistência ao contato visual e físico; a resistência ao aprendizado, a falta de resposta a perigos reais e a recusa em atender quando chamado; hiperatividade física e a agitação desordenada podem ser notadas, assim como a calma excessiva em determinadas situações. O apego e manuseio inadequados de objetos, a sensibilidade a barulhos, as estereotipias e a falta de interesse por brincadeiras são outras manifestações comuns no espectro autista. A compulsão também pode estar presente nesse conjunto de comportamentos.

No diagnóstico do TEA o acompanhamento e tratamento são importantes, pois podem contribuir para o bem-estar e qualidade de vida deste a infância. Baptista e Bosa (2002, p. 47) descrevem que “os objetivos do tratamento de uma criança com autismo são reduzir os comportamentos mal-adaptativos e promover aprendizado, principalmente aquisição de linguagem e de outras habilidades sociais, que indicam os autocuidados”.

Para alcançar esses objetivos, é fundamental a presença de um ambiente de educação especial, com profissionais capacitados para trabalhar com essas crianças. A intervenção deve

ser intensiva e precoce, envolvendo uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da saúde e da educação. Diversos métodos de intervenção podem ser utilizados, como abordagens educacionais, terapias comportamentais, psicoterapia e psicofarmacoterapia.

Dentre as opções de intervenção, há a abordagem educacional, que deve ocorrer em ambiente escolar regular, pois de acordo com Cunha (2022), a convivência com crianças sem autismo pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais na criança com TEA, proporcionando aprendizado sobre como se comunicar e interagir de forma funcional ou salutar.

Segundo Sousa e Oliveira (2022, p. 45), “as ações educativas voltadas para crianças com TEA não se limitam apenas a intervenções especializadas, mas também incluem práticas didático- pedagógicas nas escolas regulares inclusivas”. Nesta direção, a inclusão escolar na perspectiva da educação especial parte do princípio de que as diferenças humanas são normais e que as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades ou potencialidades. É essencial responder também às necessidades educacionais dos estudantes.

Dessa forma, nos parágrafos seguintes, discutiremos a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, abordando aspectos legais, considerações de pesquisadores e sugestões dos autores como: Sanini e Bosa (2015), Orrú (2019), Minetto, (2021), Cunha (2022) e Sousa e Oliveira (2022).

### **2.1.2 A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista**

A inclusão é um tema de extrema importância na área da educação, envolvendo um conjunto de elementos que vão desde documentos legais e resoluções específicas, até as contribuições de diversos autores sobre o assunto, pois ela deve ser entendida como a garantia de acesso, permanência e sucesso de todos os alunos na escola, independentemente de suas características individuais. A inclusão deve estar presente no contexto da sala de aula, por isso a necessidade de uma formação adequada e contínua dos professores.

Para assegurar a inclusão do aluno com deficiência, diversos documentos legais estabelecem diretrizes fundamentais. Entre eles estão a Constituição Federal de 1988, que garante a educação como direito de todos, sem discriminação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996), que determina o atendimento educacional especializado; o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito à educação inclusiva; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta práticas para garantir o acesso e a permanência com

qualidade. Esses documentos asseguram não apenas a matrícula em instituições regulares de ensino para alunos com diferentes graus e tipos de deficiência, mas também a adoção de estratégias que favoreçam sua permanência com qualidade e participação plena no ambiente escolar (Minetto, 2021, p. 20).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), no artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Os sistemas de ensino devem proporcionar a possibilidade de terminalidade específica para aqueles que, devido às suas deficiências, não conseguem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental. Da mesma forma, devem oferecer aceleração para permitir que os alunos superdotados concluam o programa escolar em um tempo menor.

Outro documento importante, que assegura a inclusão escolar, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi instituída em 2008 pelo Ministério da Educação. Esse documento estabelece diretrizes para a educação inclusiva, ressaltando que é uma modalidade que engloba todos os níveis e etapas do ensino. Ela oferece um atendimento educacional personalizado, disponibiliza os serviços e recursos necessários para esse atendimento e orienta os alunos e seus educadores sobre sua utilização nas salas de aula regulares (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), é outro documento relevante que assegura como a educação escolar inclusiva deve ser conduzida. Essa lei, no que se refere ao direito à educação, cita entre as atribuições do estado, no “art. 28 incisos III... adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. Portanto, reconhece e assegura a inclusão escolar como um direito da pessoa com deficiência, estabelecendo que as escolas devem adotar medidas para garantir a adaptação do currículo às necessidades dos alunos (Brasil, 2015).

Em 2014, o Decreto nº 8.368 regulamentou a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diretrizes para garantir os direitos fundamentais das pessoas com TEA, incluía

o acesso à saúde, à educação e ao trabalho, bem como a criação de mecanismos de promoção da inclusão social e combate à discriminação. A lei nº. 12.764 representou um avanço significativo no reconhecimento do TEA como uma deficiência, exigindo a implementação de políticas públicas que visassem garantir o pleno desenvolvimento das pessoas autistas, respeitando suas particularidades e necessidades (Brasil, 2014).

Nesse contexto, a escola também é vista, como uns espaços fundamentais para estimular o desenvolvimento da criança com TEA. A ampliação das interações sociais proporciona benefícios significativos, auxiliando no processo de inclusão dessa criança na sociedade. Profissionais de diferentes áreas indicam a importância desse processo, reconhecendo a necessidade de estimular precocemente as habilidades da criança e promover sua integração social (Wizenmann et. al. 2020).

Orrú (2019) destaca a importância de identificar e estimular ao máximo as habilidades específicas dos aprendizes autistas, como capacidades cognitivas, sociais ou motoras, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de outras áreas de interesse. Para isso, propõe que as práticas pedagógicas sejam organizadas com base em eixos de interesse, permitindo uma abordagem mais personalizada e eficaz para promover o desenvolvimento integral das pessoas com TEA.

A autora enfatiza que os eixos de interesse podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento educacional do aluno com autismo, inserido no contexto de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Isso implica a consideração não apenas do estudante com autismo, mas também dos demais alunos que não apresentam essa particularidade, os eixos de interesses são classificados como: de arte, exatas e linguística.

No eixo de interesse de artes, os estudantes podem cultivar habilidades criativas, expressivas e estéticas por meio de música, pintura, desenho, poemas e desenhos realísticos. Já no eixo de interesse das exatas, os projetos envolvem a resolução de problemas cotidianos, a construção de maquetes e jogos educativos para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Por fim, no eixo de interesse linguística, os alunos têm a oportunidade de aprimorar habilidades comunicativas e de interpretação por meio da leitura, produção de textos, debates e recursos audiovisuais. A interconexão entre esses eixos proporciona aos alunos um aprendizado mais amplo, significativo e relevante para sua formação.

Os eixos de interesses se manifestam como um trajeto, uma ponte para as experiências de aprendizagem mediadas pelo professor em conjunto com o aluno autista. É imprescindível que o professor explore o potencial desse elemento motivador para o seu próprio processo de aprendizado. Assim, todos os momentos de aprendizagem são enriquecidos pela intenção do

professor enquanto mediador. Cada instante se transforma em uma oportunidade de criar condições e possibilidades de aprendizado, a partir do que o aluno já sabe fazer e conhece, evoluindo do mais simples para atividades mais complexas.

Para Sanini e Bosa (2015), no acolhimento e na afetividade positiva do professor, em relação ao aluno com TEA, é válido ressaltar a importância do vínculo estabelecido com a criança em primeiro lugar, antes da própria condição da patologia. Segundo as autoras, a literatura destaca que a forma como o professor se conecta com o aluno com necessidades especiais pode influenciar significativamente a prática educativa. Isso resulta em um trabalho mais efetivo, no reconhecimento das capacidades do aluno e na confiança na capacidade de atuação do professor. Quando a patologia é colocada em destaque, o aluno acaba sendo visto apenas pela ótica da deficiência, o que prejudica sua inclusão e desenvolvimento. Ou seja, o acolhimento e a crença na capacidade de desenvolvimento do aluno são fundamentais para o sucesso do processo educativo (Sanini; Bosa, 2015, p. 180).

Cunha (2022) sugere que para construir um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado para crianças autistas, é importante compreender as necessidades individuais de cada criança autista, incluir recursos visuais, estruturar o ambiente de forma clara e organizada, incentivar a autonomia e independência e estimular a interação social. O autor pontua que as atividades devem ter caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico (Cunha, 2022, p. 54). Terapêutico no sentido de superar os comportamentos inadequados provenientes do comportamento autístico; afetivo, no que se refere a criar vínculo com o professor e o ambiente escolar; social e proporcionar ao aluno com TEA experiências em grupo, em sala de aula no convívio da rotina escolar; e pedagógico, pois envolve atividades que observem a história de vida do aluno, respeitando sua individualidade para desenvolver habilidades.

A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar requer a oferta de formação em serviço para os docentes, a fim de aperfeiçoar o trabalho pedagógico e construir práticas inclusivas de qualidade. O sucesso ou fracasso educacional dessas crianças está intrinsecamente ligado à formação dos professores. É fundamental que essas formações envolvam não apenas orientações sobre adaptações curriculares no planejamento escolar, mas também estudos sobre a inclusão de alunos com TEA, além de direcionar as interações dos professores de maneira colaborativa (Sousa; Oliveira, 2022).

As autoras propõem que é essencial investir no desenvolvimento profissional dos docentes, por meio da formação em serviço, levando em consideração não apenas as condições materiais, psicológicas, culturais e arquitetônicas, mas também a inclusão de crianças com TEA. Segundo Sousa et al. (2021), o desenvolvimento profissional e a formação

docente são importantes, contudo, para haver a influência dessas formações no trabalho docente, se faz necessário um questionamento de valores e atitudes dos professores.

A formação para a identificação de comportamentos característicos da criança autista é essencial para que os profissionais da área da educação possam compreender as necessidades específicas desse aluno. É fundamental compreender a organização do currículo como forma de atender às demandas educacionais dos estudantes com TEA. Isso inclui não apenas a adaptação do ambiente escolar às suas necessidades, mas também a aplicação do que os autores propõem como flexibilização curricular, garantindo uma escolarização inclusiva e significativa.

Além disso, é essencial entender os conceitos de currículo e prática curricular docente, que serão abordados na subseção seguinte.

## **2.2 Práticas curriculares docentes para alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista**

Nessa subseção iremos tratar sobre o currículo, prática curricular docente e prática curricular inclusiva, trazendo para o debate autores como Pletsch (2014), Sacristan (2017), Roldão (2018), Mendes (2019), entre outros.

### **2.2.1 Prática Curricular: aportes conceituais**

A definição de currículo é uma questão desafiadora, pois o termo pode ser interpretado de diferentes maneiras. Ele abrange desde as diretrizes curriculares elaboradas pelas redes de ensino até a programação diária das atividades realizadas em sala de aula pelos professores e vivenciadas pelos alunos. Apesar da diversidade de interpretações, há consenso de que o currículo representa uma definição antecipada do que se deseja ensinar e propor para a aprendizagem dos estudantes, como apontam Lopes e Macedo (2011). Em sua essência, o currículo organiza os conteúdos, as metodologias e os objetivos educacionais, orientando a ação pedagógica e refletindo os valores e as intenções de uma sociedade.

Libâneo (2015) define o currículo como um conjunto de práticas educativas que se efetivam na escola, englobando a cultura produzida pela sociedade, que vai contribuir para a formação dos alunos. O planejamento do currículo deve contemplar não apenas a definição de aspectos culturais a serem abordados, mas também a seleção de metodologias e recursos didáticos adequados, o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

É nesse contexto que o projeto pedagógico curricular ganha importância, pois é por meio dele que se define o caminho a ser seguido para alcançar os objetivos educacionais propostos, pois segundo o autor:

Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, comprehende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera que seja aprendido e ensinado na escola (Libâneo, 2015, p. 489).

De acordo com o autor, há três manifestações do currículo na educação: currículo formal, currículo real e currículo oculto (Libâneo, 2015, p. 490), sendo que cada um tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e é importante compreender suas diferenças e influências no ambiente escolar. O currículo formal refere-se ao conjunto de disciplinas, conteúdos e objetivos educacionais prescritos pelo sistema educacional. Ele é representado pelo que está escrito nos documentos oficiais, como diretrizes curriculares, planos de curso e programas de estudo. O currículo formal é o que se espera que os professores ensinem e os alunos aprendam, sendo moldado por políticas educacionais e diretrizes governamentais.

O currículo real se refere àquilo que de fato é ensinado e aprendido em sala de aula. Nem sempre o que está no papel corresponde à prática pedagógica, pois os professores podem fazer ajustes, acréscimos ou exclusões de acordo com as necessidades dos alunos ou com suas próprias interpretações do currículo formal. O currículo real leva em consideração o contexto escolar, as características dos estudantes e as competências dos professores, tornando-se mais flexível e dinâmico.

O currículo oculto, conforme Libâneo (2015), diz respeito aos valores, atitudes, crenças e normas que são transmitidos de forma implícita no ambiente escolar. Ele está presente nas relações interpessoais, nas práticas e rotinas da escola, influenciando o comportamento dos alunos e a construção de sua identidade. O currículo oculto pode reforçar estereótipos, preconceitos e desigualdades sociais, sendo importante que os educadores estejam atentos a essas mensagens implícitas e busquem promover uma educação mais inclusiva e igualitária.

Portanto, o currículo oculto está ligado à rotina escolar, levando em conta os valores e identidades do grupo, e a rotina escolar pode intensificar as interações sociais. Portanto, o currículo oculto se refere às práticas e experiências compartilhadas na escola e no ambiente de

sala de aula, que não são oficialmente registradas. Entre essas experiências, estão as vivências relacionadas aos estudantes com TEA. As interações, atividades em grupo e dinâmicas típicas do cotidiano escolar, oferecidas na turma onde o aluno com TEA está incluído, são ocasiões em que o currículo oculto se revela e se faz sentir.

Para Sacristán (2017), o currículo representa o meio pelo qual adquirimos conhecimento, seu significado não pode ser completamente esgotado de maneira estática, pois depende das condições sob as quais é implementado e se transforma em uma forma específica de interação com a cultura (p. 15). O autor argumenta que o currículo é uma prática que expressa a função socializadora e cultural da escola, abrangendo uma série de subsistemas e diversas práticas, uma delas é a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares, a qual denominamos ensino.

Ainda conforme Sacristán (2017, p. 16), “o currículo é um projeto fundamentado em um plano estruturado e ordenado, associado à conexão entre certos princípios e sua realização”. Esta conexão entre princípios e realização é crucial para assegurar que o currículo cumpra sua função de promover uma educação de qualidade e relevância, o que não ocorre de maneira isolada. Ao contrário, é uma prática que envolve o diálogo e a interação entre vários agentes sociais, elementos técnicos, alunos e professores.

Para o autor entender o currículo como ação prática, é preciso reconhecer que sua implementação não é apenas uma questão de seguir um plano pré-estabelecido, mas sim de ajustar o currículo de acordo com as características e necessidades específicas de cada contexto educacional. Isso significa que o currículo é flexível e dinâmico, que se molda de acordo com as demandas e desafios presentes na realidade educacional (Sacristán, 2017, p. 17).

A implementação do currículo como projeto baseado em um plano construído e ordenado requer ações e estratégias. Primeiro, é preciso envolver todos os agentes educacionais, desde os professores até os gestores e alunos, no processo de elaboração e implementação do currículo, isso garante que diferentes perspectivas sejam consideradas e que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e participativa. Nesse contexto, Roldão (1999) ressalta a importância do professor como agente de gestão do currículo, que tem o dever de direcionar o conhecimento e orientar a aprendizagem curricular na escola. Ao assumir essa função, o professor pode assegurar que os alunos tenham acesso ao conhecimento.

A autora relaciona o termo currículo a dois significados: o processo de transmissão de conhecimentos para alguém e o percurso pelo qual se passa, sendo esse percurso construído

tanto pelo currículo quanto pelo sujeito, de forma que a passagem de conhecimento realmente ocorra. Tomando como ponto de partida esses conceitos, nos quais o currículo é analisado e utilizado como referência para tomada de decisões, Roldão (2018, p. 7) destaca a importância do currículo escolar, enquanto um conjunto de conhecimentos e habilidades considerados necessários pela sociedade em determinado tempo e contexto, e que cabe a escola a responsabilidade de garantir e de organizar tais aprendizagens. A autora salienta que as decisões curriculares são influenciadas por uma variedade de atores, incluindo os formuladores de políticas educacionais, educadores e os próprios alunos. Assim, torna-se crucial entender a dinâmica do poder e o papel crucial das decisões na modelagem do currículo.

É necessário esclarecer como a autora descreve os diferentes níveis de tomada de decisões para podermos compreender em qual nível a alfabetização do aluno autista vai ser adotado como perspectiva do objetivo desse estudo. Primeiramente, é importante definir que a tomada de decisões faz parte da gestão curricular e é orientada pelas finalidades a serem alcançadas, e isso implica analisar a situação, avaliar e revisar a decisão.

Roldão (2018) define quatro níveis de decisão curricular: central, responsável por estabelecer o currículo nacional definido pela administração central, o qual é concretizado por meio da prescrição de aprendizagens comuns a serem promovidas na escola, seja por meio de programas, ou por orientações curriculares e documentos similares; institucional, referente à adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas. Isso é feito através da elaboração de um projeto curricular, que é um instrumento de gestão educativa que expressa a visão da escola e orienta a ação educativa no contexto específico; grupal, relacionado à adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma ou grupo de trabalho e aprendizagem. É formulado pelo grupo de professores, pelo conselho de turma ou pela equipe educativa, que trabalham em conjunto com a turma ou grupo de alunos; por fim, o nível individual, em que compete às ações educativas diárias e às opções tomadas pelos professores individualmente na sala de aula.

A efetivação da ação educativa, segundo a autora, é resultado da interligação entre o currículo nacional, projeto curricular, projeto curricular da turma e as determinações tomadas individualmente pelo professor em sua disciplina ou área, no contexto da sala de aula ou similar. Sendo que os três últimos níveis se conectam e se influenciam reciprocamente em um processo circular, tendo como referência o currículo nacional (Roldão; Almeida, 2018, p. 21).

A gestão curricular individual envolve a escolha do conteúdo a ser ensinado, a definição das estratégias de ensino apropriadas, a determinação do momento certo para

ensinar e decidir como avaliar o aprendizado dos alunos. Essas são questões fundamentais que os educadores precisam enfrentar e responder na prática diária das escolas. Desse modo, é importante que os educadores tenham consciência da importância da gestão curricular e estejam preparados para tomar decisões que promovam a aprendizagem pretendida.

Nessa perspectiva, a gestão do currículo dentro da prática docente implica em escolher e organizar os conteúdos e metodologias de ensino para promover uma educação significativa e contextualizada, considerando as necessidades e interesses dos alunos, bem como os objetivos educacionais estabelecidos. Dessa forma, o professor precisa ser um gestor do currículo, capaz de tomar decisões fundamentadas, baseadas em evidências e em reflexões constantes sobre sua prática. Considerando esses conceitos de currículo, e as diferentes manifestações do currículo no contexto escolar, buscaremos compreender a prática curricular inclusiva, conforme apontado por autores que se dedicam a pesquisar essa temática.

A prática curricular, por sua vez, refere-se à aplicação concreta do currículo no cotidiano escolar, envolvendo as atividades realizadas em sala de aula e outras experiências educativas. É por meio dessa prática que os conceitos são apresentados, discutidos e aplicados, com o objetivo de construir conhecimento de forma significativa. Nesse processo, é fundamental que as ações estejam alinhadas às demandas de cada estudante, respeitando suas particularidades e potencializando seu desenvolvimento.

Mendes (2017, p. 05) define as práticas curriculares como “aqueles implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espacó) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares”. Isso implica conceber que o currículo é desenvolvido dentro desses limites, considerando a seleção e a distribuição dos conhecimentos escolares. Segundo a autora, ao estudarmos a escola como um todo, nos deparamos com essas práticas curriculares, que são caracterizadas como o exercício da instituição de ensino na organização e desenvolvimento do currículo. É neste contexto que os conteúdos são selecionados, as formas de transmissão são estabelecidas e as atividades e tarefas são propostas.

### **2.2.2 Prática Curricular Inclusiva**

No contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a prática curricular precisa ser planejada e executada de forma a promover a participação ativa desses alunos no ambiente escolar. Essa prática curricular inclusiva busca assegurar que todos, independentemente de suas características ou necessidades específicas, tenham acesso ao mesmo currículo e às mesmas oportunidades de aprendizagem. Para isso, é necessário

articular estratégias pedagógicas que combinem teoria e prática, respeitando os princípios de individualização e equidade.

Com base em autores como Pletsch (2014), Libâneo (2015), Sacristán (2017), Mendes (2017) e Mesquita e Rocha (2017), entendemos que a prática curricular inclusiva vai além da simples adaptação de conteúdos. Ela exige um trabalho colaborativo entre professores, gestores e demais profissionais da escola, com o objetivo de criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral de todos os estudantes, em especial daqueles com TEA.

No contexto do ensino inclusivo, a condução do currículo torna-se ainda mais relevante, pois exige ajustes que respeitem as necessidades específicas dos estudantes, garantindo equidade no acesso e na participação. Para tanto, é necessário relacionar conteúdos e metodologias de forma integrada, além de avaliar constantemente os impactos da prática curricular no aprendizado. A prática curricular, que consiste na aplicação concreta do currículo no ambiente escolar, é o meio pelo qual as intenções educativas se tornam realidade. Essa prática exige um trabalho reflexivo e contextualizado por parte dos professores, que devem considerar a diversidade de seus alunos e planejar estratégias que promovam o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, a integração entre currículo e prática curricular é essencial para assegurar que os objetivos de ensino sejam atingidos de maneira significativa e inclusiva.

A prática curricular inclusiva refere-se a uma abordagem que visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais. Nesse contexto, o currículo é entendido como um instrumento flexível, que busca atender a diversidade de perfis dos estudantes, promovendo uma educação de qualidade e equitativa (Mendes, 2017).

Pletsch (2014), ao contextualizar as práticas curriculares levando em consideração o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, defende que “é necessário implementar alternativas e/ou mudanças nas práticas curriculares para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam participar das atividades escolares” (Pletsch, 2014, p. 171).

Segundo a autora, cada aluno possui habilidades e capacidades distintas, e é crucial buscar práticas curriculares que permitam a participação e o desenvolvimento de todas. Ela enfatiza que essas mudanças devem constituir caminhos pedagógicos alternativos para alcançar os mesmos objetivos. Ou seja, os alunos com necessidades educacionais especiais não devem ser excluídos do currículo comum, mas sim ter acesso a conhecimentos

significativos, assim como seus colegas. Isso implica em repensar as estratégias de ensino e buscar alternativas que sejam adequadas às suas necessidades.

A educação inclusiva se empenha em assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, é crucial alinhar as práticas curriculares de maneira a atender às necessidades dos alunos que são o público-alvo da educação especial, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizado. Para Mesquita e Rocha (2017), a adoção de uma prática curricular inclusiva consiste em:

Assumir que uma prática curricular inclusiva é aquela que possibilita ao aluno em situação de deficiência participar/produzir/se apropriar da cultura escolar, não significa assumir que a organização pedagógica da escola é intocável, e nem que a forma cristalizada da prática curricular é a melhor forma de fazer educação, mas que, por trás desses conteúdos, métodos de ensino, de avaliação, existe uma forma de socialização, a forma escolar de socialização, que é reclamada por todos aqueles que frequentam ou que buscam a escola (Mesquita; Rocha, 2017, p. 371).

De acordo com os autores, a prática curricular inclusiva visa estabelecer um ambiente educacional onde alunos com deficiência possam se sentir integrados, acolhidos e alcançar a aprendizagem, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno. Para isso, é imprescindível repensar a estrutura escolar, em que se busque promover a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas limitações. O que requer a criação de ambientes acessíveis, onde as barreiras físicas, pedagógicas e curriculares sejam superadas para assegurar que todos tenham a oportunidade de participar das atividades escolares.

Portanto, a prática curricular inclusiva envolve o desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos que respeitam a singularidade de cada indivíduo, valorizando suas potencialidades e garantindo seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar. Partindo desse olhar individualizado, o Plano Educacional Individualizado (PEI) torna-se um instrumento que pode colaborar significativamente no atendimento do aluno PAEE, desde que construído e utilizado de forma adequada.

Segundo Costa et.al. (2023), a colaboração é essencial para a eficácia do PEI, pois promove a troca de conhecimentos, experiências e práticas entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. A individualização é princípio fundamental do PEI, pois reconhece a singularidade de cada aluno e a importância de práticas para atender às suas necessidades específicas. Nesse sentido, é essencial que os professores conheçam bem cada

aluno, suas habilidades, dificuldades e interesses, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Pletsch et. al. (2013), descreve que o PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma. É um planejamento realizado de forma individualizada, com avaliações periódicas e revisões constantes, levando em consideração o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, assim como sua idade cronológica, nível de escolarização alcançado e objetivos educacionais a curto, médio e longo prazo. Leva ainda em consideração as expectativas familiares e do próprio estudante (Pletsch et. al., 2013, p. 84).

Conforme ressaltado por Magalhães et. al. (2013), a base para elaboração do PEI é a necessidade individual do aluno. Nele devem ser priorizadas tarefas e métodos de avaliação que visem atender a essa necessidade específica do aluno atendido. Para tanto, é essencial realizar uma avaliação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, levando em conta o seu conhecimento prévio, a fim de identificar tais necessidades e, a partir disso, elaborar o plano adequado. No PEI deve-se registrar, com base na observação em sala de aula e nas informações fornecidas pelos envolvidos no processo, como professores, família e outros sujeitos que convivam com o aluno.

Sendo assim, não basta somente inserir o aluno com TEA porque a lei obriga, mas sim oferecer-lhe apoio através de uma prática fundamentada em paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, consistindo em um processo social complexo que ocasiona ações estabelecidas por diferentes agentes e que estejam envolvidos com o processo de ensino aprendizagem (Benitez; Domeniconi, 2015).

Conforme Minetto (2021), a adoção da abordagem de flexibilização curricular é essencial para assegurar uma educação inclusiva nas escolas. Esta prática permite que o plano de ensino seja ajustado de acordo com as características individuais, habilidades e interesses dos alunos. Para isso, é necessário fundamentar a flexibilização curricular em dois princípios essenciais. O primeiro é a normalização, que busca garantir o acesso igualitário a serviços educacionais básicos, adaptando-os às necessidades de cada aluno.

O segundo princípio é a individualização, que reconhece a singularidade de cada estudante e propõe uma abordagem personalizada, adaptando o currículo de acordo com suas necessidades específicas. A autora destaca a importância de adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos, levando em consideração suas características, habilidades e interesses. Essa abordagem proporciona oportunidades de aprendizado significativas.

Alinhada a essa proposição, Orrú (2019) propõe que devemos nos esforçar para compreender o aprendiz autista, prestando mais atenção aos sinais, que ele nos dá sobre seus interesses. A partir dessas informações, podemos traçar seu caminho de aprendizado em conjunto (p. 159), e assim ajustar práticas, que não devem se limitar aos déficits ou àquilo que o aprendiz não domina. Pelo contrário, trata-se de contemplar o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito em constante aprendizagem, além de criar condições para que ele se manifeste à sua própria maneira. O objetivo não é que ele necessariamente assimile os conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar-lhe espaços e momentos de aprendizado a partir de seus interesses, considerando que seus interesses podem ser os mesmos de outros colegas sem autismo.

A flexibilização curricular é a resposta que possibilita ao professor oferecer, aos alunos com TEA, o acesso a um currículo com as devidas modificações que possibilite aprendizagem desse público, assegurando acesso, permanência e sucesso no ensino aprendizagem. Assim, percebe-se a necessidade dessa flexibilização para desenvolver um olhar individualizado, mas que, ao mesmo tempo, possibilite a inclusão desse indivíduo no ambiente escolar (Chaves; Abreu, 2014).

Considerando as particularidades que envolvem o aluno com TEA, as instituições de ensino precisam organizar o currículo a fim de possibilitar o avanço no processo educativo para esses estudantes. Assim, a flexibilidade no cumprimento dos elementos curriculares pode propiciar uma aprendizagem mais inclusiva:

adequação da temporalidade escolar às particularidades da aprendizagem do estudante com autismo, como a necessidade de um tempo maior para processamento das informações, sua tendência em focar em detalhes e dificuldade em organizar os compromissos escolares (Vasconcellos et al., 2020, p. 562).

Neste cenário, observa-se que estudos realizados indicam que essas adequações contribuem para que haja um maior entendimento dos enunciados por parte do estudante com autismo. Por conseguinte, após a implementação da flexibilização curricular em associação às demais intervenções institucionais, constatou-se que houve um progresso no desempenho escolar desse estudante (Vasconcellos et al., 2020).

Assim, o professor precisa ser um investigador, no sentido mais literal da palavra, observador minucioso que busca apurar, sondar, indagar, inquirir, averiguar com o intuito de tornar este momento mais eficaz, respeitando o aprendiz como sujeito que pensa e sente.

Entre professores e pais, observa-se a existência de um sentimento de urgência na localização de intervenções instrucionais eficazes para crianças com TEA, visto que as leis concentraram a atenção dos educadores para as leituras, como orientação para ensinar todas as crianças a ler, incluindo aquelas com dificuldades para tal atividade. Entretanto, estudos realizados apontam para um sentido de urgência na identificação de intervenções eficazes para fornecer a esse público as competências necessárias para atuar na sociedade (Batisti; Heck, 2015).

Desse modo, observa-se a premência de se ter um novo conceito acerca do modo de pensar e tratar o autismo e de como é possível se sobrepor às dificuldades e obter resultados para o ensino e a aprendizagem através de um currículo inclusivo, uma vez que as propostas envolvendo a flexibilização curricular têm sido apresentadas como estratégias pedagógicas significativas, restando investir neste paradigma educacional para o aluno autista.

Neste estudo, as práticas curriculares inclusivas visam o processo de alfabetização de alunos com TEA, que costumam enfrentar desafios relacionados à comunicação e à linguagem. Antes de explorar esse tema, é importante compreender a alfabetização nos primeiros anos escolares, levando em consideração os conceitos de autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Mendonça e Mendonça (2008) e Kramer (2019).

### **2.2.3 Alfabetização nos anos iniciais**

Neste tópico, será abordada inicialmente a temática da alfabetização, destacando seus conceitos, fundamentos e desafios no contexto escolar. Em seguida, serão apresentadas reflexões sobre as práticas curriculares docentes voltadas para a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais, considerando estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas para atender às especificidades desses estudantes.

De acordo com Mendonça (2008), a história dos métodos de alfabetização pode ser dividida em três grandes períodos. O primeiro período, que se estende desde a antiguidade até a idade média, tem como destaque o método de soletração. Já o segundo período, entre os séculos XVI e XVIII, até a década de 60, é marcado pela rejeição ao método anterior e pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos. O terceiro período, “marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciado em 1986, com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita” (Mendonça. 2008, p. 20).

No primeiro período, o método de soletração, também conhecido como alfabetítico, consistia em um processo gradual, o aluno começava memorizando os nomes das letras, em

seguida passava a associar os sons ao grafema correspondente. Na sequência, as famílias silábicas eram introduzidas de forma gradativa.

Já no segundo período, surgem críticas ao método de soletração, dando origem a novas abordagens, como os métodos fônico e silábico. O método fônico, por exemplo, enfatizava a associação entre letras e sons, enquanto o método silábico priorizava a formação de sílabas e palavras. Os métodos sintéticos, como a soletração, o fônico e o silábico, partem da unidade menor em direção à maior, enquanto os métodos analíticos, como a palavrão e a sentenciação, partem de unidades com significado para análises em partes menores.

O terceiro período tem como referência as pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que desenvolveram suas pesquisas com fundamentos psicolinguísticos, inspiradas na teoria piagetiana (Mendonça, 2008, p. 42).

Neste contexto histórico, dos métodos utilizados para ensinar as crianças a ler e escrever, Mendonça destaca a importância do material didático, as cartilhas, que têm papel fundamental nas discussões sobre a alfabetização (Mendonça, 2011, p. 29). Desde o século XVI, várias cartilhas foram publicadas e, mesmo com as mudanças ao longo dos séculos, elas ainda mantiveram uma estrutura clássica para o ensino da língua escrita e da leitura. A autora ressalta a influência desses materiais no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando sua relevância na história da alfabetização no Brasil.

Durante décadas, a escola alfabetizou por meio da cartilha e, com a evolução dos conhecimentos sobre a alfabetização, observamos que tal metodologia se tornou insuficiente para atender as exigências da sociedade atual. Hoje, não basta o aluno saber apenas codificar e decodificar sinais. Não é suficiente conseguir produzir um pequeno texto, há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente, por meio da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso (Mendonça, 2011, p. 33).

Na história recente da alfabetização, sobretudo a partir dos princípios construtivistas, ou seja, no terceiro período, citado acima, apresenta uma abordagem teórica que valoriza a singularidade dos alunos e alerta os professores sobre a importância de não se limitarem a um único método de ensino, diante da diversidade presente nas salas de aula. Segundo essa visão teórica, o problema do analfabetismo não será solucionado apenas com a adoção de um método de ensino específico.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o ensino tradicional de leitura e escrita negligenciava o aspecto cognitivo e linguístico das crianças, concentrando-se unicamente na memorização de letras e palavras. As ideias propostas pelas autoras destacam a importância

de compreender o processo de aquisição da escrita e considerar o nível de desenvolvimento das crianças. Elas defendem que as crianças constroem gradualmente seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, passando por fases de hipóteses e concepções próprias.

Nesse sentido, o ensino deve acompanhar essa evolução, proporcionando oportunidades para reflexão e diálogo, em vez de simplesmente impor regras preestabelecidas. Ferreiro (2011) sustenta que a alfabetização não deve ser um processo mecânico de decodificação de letras e combinação de sons, mas sim um processo no qual o aluno atribui significado e compreensão ao que está lendo e escrevendo. É essencial que os educadores estejam atentos aos estágios de desenvolvimento da escrita das crianças e identifiquem em qual fase cada uma se encontra e adequem as atividades e estratégias de ensino de acordo com suas necessidades.

Os estágios do desenvolvimento da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. É importante ressaltar que a passagem entre os estágios não é necessariamente sequencial e definitiva. As crianças podem, em determinado momento, regredir, voltando a uma fase anterior antes de avançar novamente. Assim como a duração de cada fase pode ser bastante variável de uma criança para outra.

O primeiro estágio, denominado estágio pré-silábico, ocorre quando a criança inicia suas tentativas de escrita, mas ainda não possui uma compreensão completa das regras ortográficas e fonéticas da linguagem escrita. Nesta fase, as crianças geralmente utilizam rabiscos e desenhos para representar suas ideias. É um período de exploração e descoberta, onde a criança começa a entender que a escrita é uma forma de expressão e comunicação.

No estágio silábico, a criança começa a utilizar sílabas para representar palavras. Ela reconhece que a escrita é composta por segmentos sonoros e tenta representar essas unidades na sua escrita. Por exemplo, a criança pode escrever "ma" para representar a palavra "mamãe". No estágio silábico-alfabético, a criança incorpora as letras de forma isolada na sua escrita, começa a perceber que as letras têm um valor sonoro e utiliza esse conhecimento para representar as palavras. Nessa fase, a criança pode escrever "ka" para representar a palavra "casa".

Finalmente, no estágio alfabético, a criança domina as regras ortográficas e fonéticas da escrita, comprehende que as letras representam sons específicos e utiliza essa compreensão de forma consistente e correta. Nesse estágio, a criança escreve de forma convencional, seguindo as convenções ortográficas da língua. No contexto da alfabetização, a psicogênese se tornou um marco fundamental para entender como as crianças aprendem a ler e escrever.

Para Teberosky e Teresa Colomer (2003, p. 18), os conteúdos das diversas áreas do conhecimento desempenham um papel crucial no suporte tanto da alfabetização quanto do letramento. Respectivamente, a alfabetização e o letramento atuam como ferramentas indispensáveis para a construção dos conhecimentos específicos dessas áreas. À medida que as crianças são expostas a experiências enriquecedoras e têm contato frequente com a escrita, desenvolvem uma compreensão mais aprofundada das múltiplas funções da leitura e da escrita. Esse processo facilita a apropriação efetiva do sistema de escrita alfabética, permitindo que, de maneira progressiva, alcancem autonomia em suas habilidades de leitura e escrita.

Assim, as crianças aprendem sobre as funções da linguagem escrita e sua estrutura, sobre o tipo de discurso e de texto, sobre as convenções e conceitos relativos ao material impresso. Estabelecem relações entre a escrita e a linguagem, entre a escrita e a leitura, constroem aprendizagens relacionadas aos conceitos de valor sonoro de correspondências fonográficas e de unidades linguísticas: textos e palavras. Ademais, desenvolvem o conhecimento metalinguístico (Teberosky; Colomer, 2003).

Mendonça e Mendonça (2008) descrevem o método sociolinguístico de alfabetização, que tem conceitos fundamentados em Paulo Freire e busca integrar a linguagem e a cultura dos alunos ao processo de ensino da leitura e escrita:

Este método, denominado “Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire”, diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros passos, “codificação” e “decodificação”, busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da “leitura de mundo” enquanto, no terceiro e quarto passos (Análise e síntese e Fixação da leitura e da escrita), desenvolve a consciência silábica e alfabética, levando os alunos ao domínio das correspondências entre grafema e fonemas (Mendonça; Mendonça, 2008, p. 37).

O método sociolinguístico de alfabetização busca integrar as experiências e vivências dos alunos no processo de ensino, valorizando a diversidade linguística e cultural presente em nossa sociedade. Uma das principais características desse método é a valorização da oralidade e da escrita dos alunos, dando espaço para que expressem suas ideias e opiniões de forma autêntica e criativa. O uso de materiais de leitura e escrita precisam estar alinhados com a realidade dos estudantes, como textos que abordem temas relevantes para eles.

Segundo Kramer (2019, p. 243), o processo de alfabetização é complexo e diversificado, sendo estudado por profissionais de diversas áreas do conhecimento. Esses profissionais destacam aspectos diferentes em suas análises, o que pode resultar em

interpretações conflitantes ou divergentes, gerando assim um cenário de estratificação e falta de coesão no conhecimento disponível sobre o tema. Isso acaba por dificultar, ao invés de facilitar, o trabalho dos professores, que muitas vezes se veem diante de diferentes discursos sem conseguir se posicionar ou escolher o mais adequado.

Ao refletir sobre os estudos de naturezas distintas, Kramer sugere que há necessidade de adicionar uma nova perspectiva de análise da alfabetização, a perspectiva pedagógica. De acordo com a autora, ao trazer pontos de convergência entre diferentes abordagens em desenvolvimento, a perspectiva pedagógica da alfabetização deve sistematizar e explicar os mecanismos presentes na interação entre professores e alunos. Isso inclui relações de poder e autoridade, disciplina e afetividade, papéis desempenhados por todos os envolvidos na educação; ela ainda enfatiza a importância da leitura, do pensamento crítico e da socialização (Kramer, 2019, p. 244).

Para Kramer (2019), essa perspectiva busca compreender como os professores atribuem significado à leitura para as crianças, como influenciam o processo de alfabetização e o que fazem para promover a aprendizagem, independentemente do método utilizado. Uma perspectiva pedagógica da alfabetização pode contribuir para a construção de uma teoria abrangente, servindo como ponto de convergência entre diferentes estudos e aproximando a teoria da prática educacional. Isso pode reduzir a distância entre o conhecimento teórico sobre a alfabetização e os desafios enfrentados por professores, alunos e especialistas no contexto escolar.

Existem diversas perspectivas que abordam o processo de alfabetização sob diferentes aspectos. Diante dessa diversidade de abordagens, é fundamental que os educadores conheçam e compreendam as diferentes perspectivas de alfabetização. Neste estudo exploramos as análises dos dados na perspectiva da psicogênese, destacando sua ênfase no processo de alfabetização do aluno com TEA.

#### **2.2.4 Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista**

A alfabetização de alunos com TEA é um desafio que requer uma abordagem diferenciada e individualizada, levando em consideração as características e necessidades específicas desses estudantes. Segundo Serra (2023, p. 35), os precursores da linguagem são habilidades que precedem a aquisição da fala e da linguagem escrita, que incluem o olhar, o sorriso responsável e o comportamento de atenção compartilhada, que para crianças com TEA, podem estar comprometidos, o que pode dificultar o processo de alfabetização.

Segundo a autora, o gesto de olhar desempenha um papel fundamental na aprendizagem, pois permite avaliar se a percepção visual está sendo utilizada como um meio de absorção de informações. Durante o processo de alfabetização, é essencial que o aluno seja capaz de visualizar as atividades e propostas pedagógicas, a fim de interagir de forma eficiente com os materiais e com o mediador, garantindo assim um melhor aproveitamento do aprendizado.

O sorriso responsável, como reação ao nosso sorriso ou olhar, é o primeiro passo para estabelecer um diálogo sem palavras, esse gesto pode ser visto como o início de uma comunicação não verbal. A partir desse momento, o cuidador adulto inicia uma análise emocional, fundamental para a compreensão mais profunda de mensagens e textos, permitindo a habilidade de inferir os estados mentais do interlocutor.

A atenção compartilhada é a capacidade de dividir a atenção com outra pessoa em relação a um objeto, evento ou atividade. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar dificuldades em manter a atenção conjunta, o que pode prejudicar na compreensão de conceitos e na aquisição de novos conhecimentos. Essa dificuldade pode afetar diretamente o processo de alfabetização, uma vez que a atenção é essencial para a aprendizagem da leitura e escrita.

Diante dessas dificuldades, é fundamental que os educadores estejam preparados para trabalhar de forma individualizada, a autora destaca a importância de utilizar estratégias e recursos específicos para apoiar o desenvolvimento da linguagem e aquisição da leitura e escrita em crianças com TEA. Avaliar as necessidades específicas de cada criança e elaborar um plano de intervenção personalizado, para isso sugere alguns questionamentos que o professor pode fazer no início do processo de alfabetização para, então, utilizar estratégias e recursos específicos que apoiem esse processo, os quais descrevo no quadro 07 a seguir, conforme a autora.

**Quadro 07 - Precursors da Linguagem que interferem na alfabetização da criança com TEA e estratégias de intervenção pelo professor.**

Precursor de linguagem	Como o professor pode observar	Estratégias sugeridas ao professor
------------------------	--------------------------------	------------------------------------

O olhar	<p>O aluno olha nos seus olhos e mantém o olhar por alguns segundos?</p> <p>O olhar tem qualidade comunicativa, ou seja, expressa sentimentos?</p> <p>Quando você aproxima muito o seu rosto ao de seu aluno, ele reage negativamente? A expressão facial musa?</p> <p>O aluno olha nos olhos enquanto você fala ou canta?</p> <p>O aluno mantém o seu olhar direcionado mais para a metade inferior da face?</p> <p>f) O aluno segue um foco de luz?</p>	Apoio de recurso luminoso como: lanterna, para direcionar o olhar; brincadeiras na frente de espelho, uso de adereços e objetos que emitam sons.
Sorriso responsivo	<p>Há um engajamento afetivo quando você sorri para o seu aluno?</p> <p>a) O sorriso vem acompanhado do olhar?</p> <p>Quando há mudança de intensidade ou tonalidade da voz, esse comportamento é notado pela criança?</p> <p>O sorriso existe e é compatível com as estimulações ambientais, ou ocorrem sem motivos aparentes?</p>	Apresentação de vídeos familiares, fotos e imagens conhecidas pela criança.
Comportamento de atenção compartilhada	<p>a) O aluno olha na mesma direção que o professor quando há um convite ou espontaneamente?</p> <p>b) Aponta em alguma direção chamando o adulto ou outro colega para compartilhar algo que considera interessante?</p> <p>c) Entrega um brinquedo para que o adulto o monte e o faça funcionar?</p> <p>d) Imita quando solicitado ou possui imitação atrasada?</p> <p>Imita arbitrariamente as ações que lembra, de forma contextualizada?</p>	Estímulo com atividades visuais, que direcione atenção da criança.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Serra (2023).

A avaliação da criança através de “observações e tarefas”, de acordo com Serra (2023), pode revelar pontos cruciais para uma melhor alfabetização da criança com TEA. A partir dessa avaliação, é possível identificar aspectos como níveis de ansiedade e atenção, que desempenham papéis fundamentais no processo de aprendizagem. Esses fatores podem influenciar diretamente a capacidade de foco e o engajamento da criança com o conteúdo proposto, sendo essencial para os professores adaptarem suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Se um estudante com TEA apresenta altos níveis de ansiedade, sua atenção será prejudicada e, consequentemente, a aprendizagem também. Neste caso, uma das providências pedagógicas será o fracionamento do tempo das atividades para garantir a diminuição da ansiedade e melhorar a qualidade da atenção (Serra, 2023, p. 43).

Outro ponto fundamental, para autora, é estabelecer uma parceria entre familiares e escola, uma vez que os pais possuem informações valiosas que podem contribuir significativamente com o planejamento das intervenções educacionais para crianças autistas. Essa parceria pode ser concretizada através de serviços de aconselhamento, que auxiliam na redução da ansiedade, e garantem a motivação necessária para dar continuidade ao aprendizado em casa (Serra, 2010, p. 49).

Segundo Ribeiro et al., (2021), a criança com TEA geralmente demonstra ter capacidades de reconhecimento de palavras, mas a sua compreensão de leitura é prejudicada. Para os autores, há uma vasta gama de habilidades de reconhecimento de palavras que se desenvolvem antes da compreensão da leitura, denominado hiperlexia e que está relacionada ao autismo. Todavia, tal dessemelhança entre descodificação e compreensão também acontece entre leitores com dificuldades e sem deficiências identificadas.

Crianças com TEA apresentam uma combinação única de pontos fortes e desafios que impactam seu desenvolvimento acadêmico. Estudos indicam que essas crianças frequentemente enfrentam dificuldades na área de alfabetização, como evidenciado por Ribeiro et al., (2021). Para os autores, alguns indivíduos com TEA demonstram uma habilidade particular para aprender o alfabeto, incluindo o reconhecimento de letras e sons, além de uma habilidade notável na leitura de palavras.

Essa habilidade na leitura de palavras nem sempre está associada a uma compreensão de leitura adequada, o que ressalta a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para o desenvolvimento pleno dessa competência, pois crianças com TEA, muitas vezes, têm dificuldades na área da comunicação social, o que pode inibir a sua capacidade de compreender textos narrativos.

Entretanto, há estudantes identificados com autismo que podem participar com sucesso em experiências ricas de alfabetização para toda a turma, com o tipo certo de apoio, desde que sejam aplicadas estratégias apropriadas de planejamento de aulas, envolventes e desafiadoras para todos os alunos na sala de aula inclusiva (Cabral, 2022).

De acordo com Cabral (2022), embora os alunos com TEA estejam cada vez mais inseridos em salas de aula do ensino geral, eles são frequentemente excluídos de experiências de alfabetização ricas e significativas, como por exemplo, ler e escrever histórias, não sendo incomum que eles sigam um currículo diferente daquele que é disponibilizado aos seus colegas. É importante que os professores promovam estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno; sendo essencial promover a comunicação e a

interação social, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e escrita de forma significativa e prazerosa.

A alfabetização de uma criança com TEA requer a escolha de um caminho de reflexão constante. Nesse caminho, o professor alfabetizador aprende os passos a seguir observando cuidadosamente todo o contexto e, principalmente, os alunos que estão envolvidos nele. Nas suas reações, falas, silêncios e encontros e desencontros com seu professor, colegas e comunidade escolar, este aluno deixa as pistas. Além disso, quando deixa tais sinais por onde passa, logo se torna essencial uma comunicação constante e consistente com a família (Almeida, 2019, p. 125).

Assim, retornando a reflexão sobre o currículo real, de Libâneo, que representa o que realmente é ensinado e aprendido em sala de aula, considerando os ajustes feitos pelos professores, às necessidades dos alunos e as competências dos docentes e as práticas curriculares no processo de alfabetização das crianças se mostra fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes.

Sendo essenciais para o sucesso do processo de alfabetização e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, considerar a individualidade de cada aluno, suas experiências prévias, o uso da tecnologia e as mudanças sociais, a fim de garantir uma aprendizagem significativa e eficaz. A integração entre teoria e prática, bem como a adaptação do currículo para atender às necessidades específicas de cada turma,

Esses conceitos, ao abordar o desenvolvimento da leitura e da escrita, em que Ferreiro e Teberosky destacam os estágios pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, ressaltando que a passagem entre esses estágios não é linear e definitiva, podendo haver regressões e variações de uma criança para outra, justamente como ocorre na alfabetização de criança com ou sem TEA. Leva-nos a considerar que a prática curricular docente para alfabetização do aluno com TEA, precisa considerar pontos importantes.

O professor, antes de iniciar o processo de alfabetização da criança com TEA deve avaliar o aluno, considerando o nível de suporte e as especificações que mais lhe comprometem. Ao compreender as principais características do aluno com TEA, o professor poderá planejar a seleção e distribuição dos conhecimentos escolares, o que implica em um currículo a ser desenvolvido levando em consideração os condicionantes escolares, como tempo e espaço, e as características dos estudantes (Almeida, 2019). A partir das contribuições dos autores mencionados, podemos sugerir algumas estratégias para auxiliar os professores na alfabetização de alunos com TEA.

É importante selecionar os conteúdos do currículo levando em consideração as características individuais de cada estudante e adotar atividades que respeitem as particularidades e ritmos de aprendizagem de cada criança. Sendo fundamental estar atento à passagem entre os estágios de desenvolvimento, pois podem ocorrer regressões e variações individuais. Assim, é possível compreender melhor as dificuldades e desafios enfrentados durante o processo de alfabetização.

É imprescindível que os professores estejam prontos para realizar a flexibilização do currículo, visando proporcionar uma aprendizagem relevante aos estudantes. Além de constantemente estimular a comunicação e a interação social durante as aulas, a partir da utilização de atividades como jogos em grupo e trabalhos em dupla, e incentive o aluno com TEA a se expressar por meio de gestos, imagens ou comunicação alternativa.

Assim como o trabalho do professor, é importante contar com o apoio de profissionais especializados no atendimento de pessoas com TEA, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, pois estes profissionais podem contribuir com orientações e estratégias específicas para o processo de alfabetização do aluno.

A formação continuada constante, não apenas do professor, mas de toda equipe que auxilia no ensino aprendizagem do aluno é importante, como o acompanhante do aluno com TEA, o um colaborador com papel fundamental em busca de estratégias para melhor atendimento do aluno.

Portanto, a alfabetização é um processo fundamental na vida de qualquer pessoa, pois é a base para o desenvolvimento da leitura e escrita, habilidades essenciais para a comunicação e inserção social. Para um aluno com TEA, a alfabetização pode representar um desafio ainda maior, pois esse transtorno pode afetar a comunicação, interação social e aprendizado.

### **3. METODOLOGIA**

Nesta seção, descrevemos o método utilizado para realizar a pesquisa, incluindo a abordagem, o tipo de pesquisa, o lócus, o participante envolvido, a técnica de coleta de dados e procedimentos implementados. Estes procedimentos foram organizados em três momentos: fase exploratória, trabalho de campo e tratamento e análise dos dados.

#### **3.1 Abordagem e tipo de pesquisa**

Neste estudo, buscando facilitar a compreensão da prática curricular do professor na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, optamos por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Na abordagem qualitativa, o observador não tem a pretensão de comprovar teorias nem realizar grandes generalizações, o objetivo é compreender a situação, descrevê-la em seus detalhes e revelar os diversos significados dos participantes, embasado no aporte teórico (Gatti; André, 2013, p. 32).

Segundo Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de motivações, significados, aspirações, crenças e valores que não podem ser quantificados. Neste sentido, torna-se relevante a investigação da prática curricular do professor na alfabetização do aluno autista, considerando suas escolhas, atitudes e valores.

Por sua vez, Flick (2013, p. 23) ressalta a importância de destacar, na pesquisa de campo, a interação entre pesquisador e sujeitos, a análise de dados e a busca por generalizações teóricas. Para o autor, a pesquisa qualitativa deve ser conduzida em contextos naturais, a fim de capturar a complexidade e a dinamicidade das situações estudadas. Ele enfatiza a necessidade de se estabelecer um relacionamento próximo e empático com os sujeitos, buscando uma compreensão aprofundada de suas experiências e pontos de vista.

Diante dessas considerações, esta pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, do tipo de pesquisa estudo de caso. Segundo Gil (2008, p. 57) “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Sendo assim, a escolha pelo estudo de caso se justifica por possibilitar uma análise de um contexto específico, no caso em questão, a atuação prática de uma professora ao alfabetizar uma aluna diagnosticada com TEA. Outro fator que justifica tal escolha foi a seleção do lócus, a escola em questão, que atende grande número de alunos com TEA, conforme será descrito a seguir.

### 3.2 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi uma instituição de ensino pública, vinculada ao Sistema Municipal de Ensino (SME) de Belém, que oferta as séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, além da modalidade de ensino de educação especial. A escola possui 225 alunos matriculados, sendo 20 PAEE, desses 07 com Transtorno do Espectro Autista. A turma selecionada foi do 3º ano do ensino fundamental. Para a seleção do lócus da pesquisa, inicialmente, levamos um ofício a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) no dia 05 de outubro de 2023. Neste, foi encaminhado a Carta de Apresentação da Pesquisadora, o objetivo da pesquisa, assim também, a solicitação de informações sobre: o número de alunos atendidos pelo Sistema Municipal de ensino de Belém, Público da Educação Especial (PAEE), quantos são identificados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e em quais escolas esses alunos estão matriculados.

O ofício foi transformado em processo pela SEMEC, que encaminhou as solicitações ao Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE)<sup>1</sup>. Foi feito o contato pessoalmente com o CRIE para apresentar a pesquisa e destacar a importância das informações para o andamento do projeto. Após diversas tentativas, por meio de contato telefônico e visitas ao local, foi possível estabelecer contato com os técnicos responsáveis pelos dados, e no dia 06 de novembro de 2023 recebemos o quadro “Alunos por idade, turma e deficiência por unidade - SIGA - Sistema de Informações de Gestão Acadêmica”. Neste, constava somente de alunos matriculados nas escolas do Distrito de Belém (DABEL)<sup>2</sup>, identificando o PAEE, com as específicas deficiências. Fizemos novo contato explicando que o pedido inicial foi de todos os distritos, porém não obtivemos do Sistema Municipal todo, apesar de constante solicitação.

Diante da dificuldade do órgão em disponibilizar dados mais abrangentes, bem como pelo prazo para submeter a pesquisa à banca de qualificação, com dados coletados, a necessidade de submeter ao comitê de ética, com as devidas autorizações do lócus da pesquisa; e do cumprimento do cronograma elaborado; decidimos fazer o levantamento apenas dos dados fornecidos pela SEMEC/CRIE, a saber, escolas que compõem o DABEL.

Mediante as informações do CRIE, elaborei um quadro com a quantidade de alunos com TEA matriculados no DABEL, nas escolas municipais de Belém, com as seguintes informações: O DABEL é constituído de 08 bairros, sendo Batista Campos, Campina, Cidade

<sup>1</sup> O Crie se destina a promover e fomentar a inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede de ensino municipal de Belém. A unidade promove a formação dos profissionais da rede que atuam no AEE e nas salas regulares.

<sup>2</sup> O município de Belém possui oficialmente 8 (oito) distritos administrativos.

Velha, Marco, Nazaré, Reduto, São Brás e Umarizal, todos localizados na região central de Belém, neste distrito há 08 escolas da RME de Belém, que oferta os anos iniciais do ensino fundamental<sup>3</sup>, nestas escolas, foi contabilizada a presença de 36 alunos matriculados diagnosticados com TEA.

**Quadro 08:** Levantamento de alunos matriculados com TEA no Distrito de Belém (DABEL), nas escolas do Sistema Municipal de Belém / 2023.

Escolas <sup>4</sup>	Quantidade de alunos com TEA
Escola Amanhecer	06
Escola Viver	07
Escola Saber	06
Escola Esperança	04
Escola Feliz	06
Escola Bonita	04
Anexo da Escola Bonita	02
Anexo da Escola Amanhecer	01
<b>Total</b>	<b>36</b>

Fonte: CRIE/SIGA/SEMEC

Considerando os critérios de escolha do lócus da pesquisa, qual seja: maior número de alunos com TEA, e de ter alunos com TEA frequentando o 3º ano do ciclo 1, a Escola Viver foi selecionada. A Escola Viver<sup>4</sup> é uma instituição de ensino localizada no bairro de São Brás, que oferece educação infantil e ensino fundamental 1. Com 12 turmas distribuídas nos ciclos 1 e 2, a escola atende os alunos em dois turnos, manhã e tarde.

A equipe da Escola Viver é composta por 16 professores, sendo 12 responsáveis pela sala de aula regular, 1 para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 para educação física, 1 para arte e 1 para a sala de informática. Em relação às instalações, possui 06 salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, um laboratório de informática, uma quadra de esportes, uma sala de leitura e uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) destinada ao atendimento dos alunos PAEE, e salas específicas para os professores, coordenação pedagógica e direção.

<sup>3</sup> No SME de Belém, a organização do ensino fundamental é por ciclos. Os ciclos são divididos em duas etapas: o ciclo I, contemplando do 1º ao 3º ano, e o ciclo II, abrangendo do 4º ao 5º ano. Sendo assim, iremos fazer referência ao 3º ano do ciclo I, que é a série que o aluno avança para o próximo ciclo, estando alfabetizado.

<sup>4</sup> A identificação das escolas é fictícia, considerando as normas éticas e de sigilo referentes à proteção de dados dos participantes.

### **3.3 Participante da pesquisa**

A participante da pesquisa é uma professora do 3º ano, do ciclo 1, da Escola Viver, sendo servidora pública da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Belém há nove anos, todos na Escola Viver. Atua na docência há 17 anos, também trabalha na rede estadual de ensino do Pará, como professora de séries iniciais, pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), totalizando uma carga horária mensal de 200 horas. Ela tem 40 anos de idade, é formada há 18 anos em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Possui Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Ideal (FACI). Quando questionada sobre a formação na área de educação especial, especialmente em Transtorno do Espectro Autista, a participante mencionou que recebe formação apenas pela SEDUC.

A turma da professora participante da pesquisa é composta por 24 alunos, dos quais uma aluna é diagnosticada com TEA, a aluna possui laudo, porém foram várias tentativas para obtê-lo, mas sem sucesso, segundo relato da professora a aluna possui grau 2 de suporte, é uma aluna verbal, faz atendimento no contra turno da SRM, é assídua, participa tranquilamente até o horário do intervalo das atividades, depois tem dificuldade para concertar-se. A aluna com TEA dispõe de uma acompanhante escolar desde o segundo ano, que mesmo com a mudança de série continuou com ela, assim já possui um vínculo bem próximo com a mesma.

### **3.4 Instrumentos e procedimentos**

No levantamento, utilizamos dois instrumentos: um formulário para identificar o perfil da participante e a entrevista semiestruturada. No primeiro (apêndice A), os itens envolveram questões sobre idade, formação inicial e continuada, experiência na docência, tempo de atuação no SME de Belém, e perfil da aluna com TEA. Além desses, utilizamos um levantamento documental, como uma forma de entender o contexto da educação especial inclusiva no município de Belém.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados, seguindo as diretrizes de Marconi e Lakatos (2007), que a definem como um encontro entre duas pessoas para obtenção de informações sobre um determinado assunto de forma profissional. Este tipo de entrevista é uma técnica comum de coleta de informações em pesquisas científicas, sendo utilizada no trabalho de campo para obter dados relevantes para a pesquisa. De acordo com Minayo (2016) o entrevistador aborda temas pertinentes ao objetivo do estudo, buscando informações importantes.

Concordando com a conclusão desses autores, a entrevista partiu da elaboração de um roteiro, que está em anexo (apêndice B), composto por perguntas que abordam objetivos da pesquisa, com os seguintes indicadores:

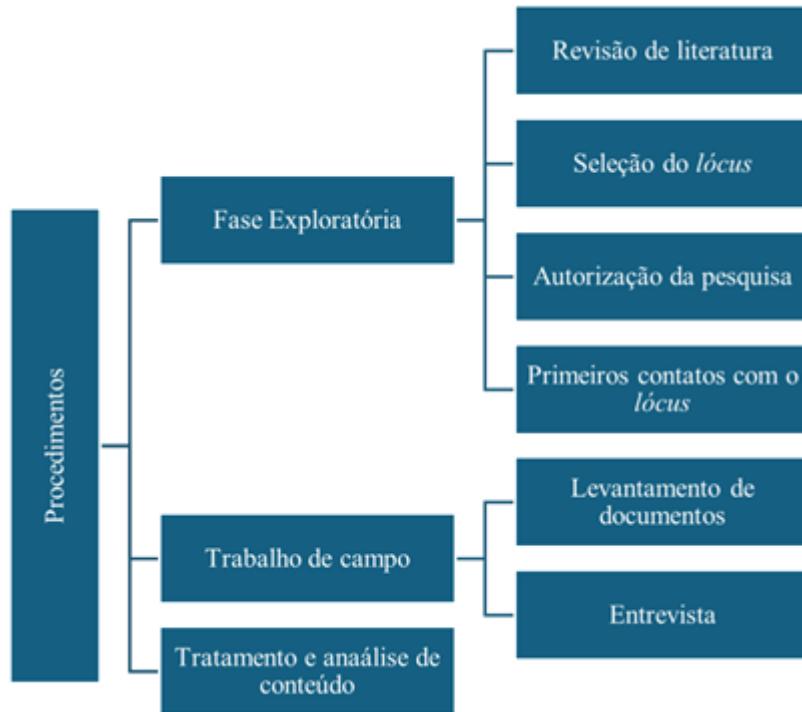
- Quanto à organização da prática curricular para alfabetização da aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Quanto à seleção de conteúdo para alfabetização da aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Quanto às atividades propostas a aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Organizamos o procedimento da pesquisa em três momentos: fase exploratória, trabalho de campo, e análise de dados. Na fase exploratória fizemos a revisão de literatura, solicitamos a autorização para a realização da pesquisa na instituição, e na plataforma Brasil, selecionamos a escola. No trabalho de campo fizemos a entrevista, com a professora participante da pesquisa. No tratamento dos dados utilizamos a análise do conteúdo de Bardin (2011), procedimento que está disposto na figura 02.

A fase exploratória de um estudo é importante para aprofundar a compreensão sobre o tema a ser investigado. Essa fase representa o primeiro passo de uma pesquisa mais ampla, sendo necessária para esclarecer e definir o objeto de estudo. Para isso, foi fundamental realizar uma revisão da literatura e delimitar o problema, o que permitiu que a questão inicial fosse refinada, facilitando investigações mais detalhadas por meio de métodos mais estruturados (Gil, 2008, p. 27).

Na Figura 02, é possível identificar dois procedimentos principais utilizados: a revisão da literatura e a seleção do lócus da pesquisa. Essas subetapas ocorreram de forma concomitante, e a seguir será detalhado como esses procedimentos foram realizados.

**Figura 02:** Momentos da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pela autora.

#### A) Revisão de literatura

Considerando o objeto da pesquisa, realizamos uma revisão de literatura com o objetivo de aprofundar a fundamentação teórica sobre os principais conceitos relacionados à problemática do estudo, como: a escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista, prática curricular, alfabetização nos anos iniciais e práticas curriculares docentes para a alfabetização de alunos com TEA. Diversos autores contribuíram para enriquecer essa revisão, oferecendo conhecimentos e perspectivas fundamentais. Para isso, utilizamos fontes variadas, como o banco de teses e dissertações da CAPES, revistas digitais e livros especializados, o que nos permitiu reunir um acervo relevante de informações para embasar a pesquisa.

A utilização dessas e de outras fontes consultadas contribuiu significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa, fornecendo subsídios teóricos que enriqueceram o debate e a compreensão dos temas abordados.

#### B) A entrada na escola

A entrada na escola ocorreu em novembro de 2023, havendo contato inicial com a coordenadora para explicar os objetivos da pesquisa, a seleção da escola e a importância da colaboração. Foi agendada uma reunião com o diretor afim de obter autorização para realizar a pesquisa e, na ocasião, a coordenadora gentilmente forneceu o nome e contato da professora

que atendia aos critérios de inclusão: ser professora do 3º ano do ciclo 1 do ensino fundamental e ter aluno (s) com Transtorno do Espectro Autista matriculado (s) e frequentando suas aulas.

No dia 22 de novembro de 2023, houve uma reunião com o diretor da escola para esclarecer e apresentar os dados da pesquisa, incluindo o levantamento do DABEL fornecido pelo CRIE, os quais foram determinantes para a seleção da escola (conforme mencionado anteriormente no item “lócus da pesquisa”). O diretor assinou o termo de autorização da instituição, documento essencial a ser apresentado ao comitê de ética.

Diante disso, houve o primeiro contato com a professora participante, porém devido ao término do ano letivo, em que os professores têm diversas tarefas finais, com relatórios, avaliações e programações, nosso encontro foi agendado somente para o dia 04 de dezembro de 2023. Durante essa reunião, novamente, foi apresentada a pesquisa, seus objetivos e a importância da colaboração da professora. Com a concordância da professora em participar, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foi solicitado o preenchimento do formulário de identificação da professora para caracterização da participante.

Após a assinatura de todos os documentos necessários, eles foram encaminhados para o comitê de ética para a autorização. A pesquisa foi aprovada em janeiro de 2024, mediante o parecer nº.6.30.483 (anexo B). A qualificação foi realizada em março e, após receber as considerações para aprimorar a pesquisa, com as devidas autorizações, em maio, retornoi à escola para entrevistar a professora. Decidimos então atualizar e conduzir a entrevista, baseando-se na turma do 3º ano do ciclo 1, no ano letivo de 2024.

No primeiro momento, foi solicitado o planejamento anual da turma elaborado pela professora no início do ano letivo. Ela forneceu o material e agendamos um dia para a realização da entrevista, que ocorreu em uma terça-feira, durante a Hora Pedagógica (HP) dela. No dia combinado, houve a gravação da entrevista, na qual garantimos a privacidade dos envolvidos, sem a divulgação de nomes. Foi apresentado o roteiro de perguntas e a professora concordou com elas. Durante o encontro, seguimos o roteiro proposto e a professora respondeu todas as perguntas. A entrevista foi gravada e em seguida feita a transcrição em *word*, assim obtivemos um extenso material para análise.

No decorrer da pesquisa, logo após a autorização do CEP, entre janeiro e outubro de 2024 realizamos o levantamento sobre os documentos normativos que abordam a Educação Especial Inclusiva no Sistema Municipal de Educação de Belém. Obtive esses documentos nos sites da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), do Conselho Municipal de

Educação (CME) e do Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE). Dentre eles: Lei nº9.129 de 2015, que trata do Plano Municipal de Educação; Resolução nº 02 de 2022, do CME, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, no SME de Belém/PA; Resolução nº 045 de 2023, do CME, que define diretrizes para o atendimento de estudantes com deficiência, TEA, Altas Habilidades e Superdotação; e a Resolução nº 032, de 19 de junho de 2024, do CME, que trata do Projeto Político Pedagógico do CRIE. Após uma leitura detalhada, destaquei as normas específicas relacionadas à Educação Especial Inclusiva, as quais descrevo na seção educação especial inclusiva no SME de Belém: contextos atuais, os dados foram relevantes para realizar uma análise comparativa com as falas da professora, verificando se as diretrizes descritas nos documentos estão realmente sendo implementadas na prática da sala de aula regular, como, por exemplo, o atendimento na SRM e a oferta de formação continuada para os professores.

### C) Tratamento e Análise dos dados

A organização e tratamento dos dados foram efetivados por meio da técnica de análise de conteúdo, baseado em Franco (2005) e Bardin (2020). De acordo com Franco (2015), o ponto inicial da análise de conteúdo é a mensagem em suas diversas formas: verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. No caso desta pesquisa, a mensagem analisada foi obtida durante a entrevista.

Bardin (2020, p. 121) propõe que essa etapa da pesquisa seja dividida em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, conforme demonstrado na figura 03:

**Figura 03:** Organização da análise de conteúdo:



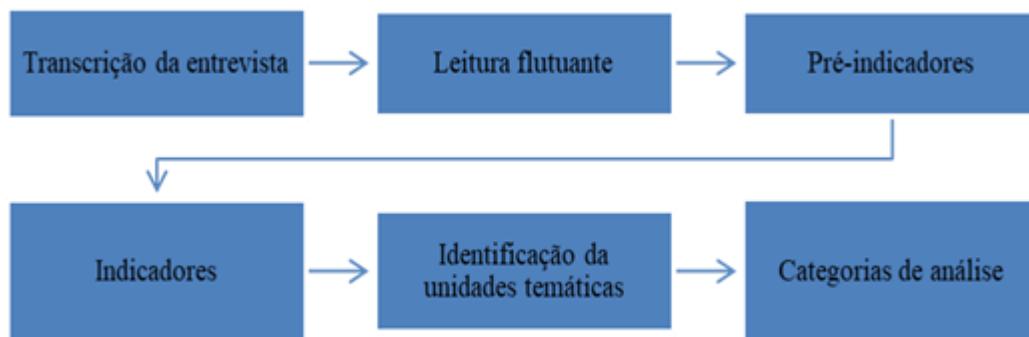
**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Bardin (2020).

Para obter o corpus de análise, as falas da entrevista foram transcritas fielmente. Em seguida, foi realizada a primeira fase de pré-análise, conhecida como leitura flutuante, conforme descrito por Franco (2015). O corpus da pesquisa é composto pelas falas da participante na entrevista e pelos documentos analisados. Nessa etapa, foram sistematizadas as ideias iniciais para elaborar um plano de análise, que envolve a seleção dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores para embasar a interpretação final no procedimento de análise, conforme Bardin (2020).

A fase de exploração do material envolveu a organização de um segundo quadro onde foi possível construir as unidades temáticas e as categorias de análise. Segundo Franco (2015, 57) “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”, que pode ser estabelecido a priori ou a posteriori, na primeira os indicadores são predeterminados, pois se busca uma resposta específica, na segunda ocorrem conforme o conteúdo das respostas obtidas.

No caso, desta pesquisa adotamos a criação de categorias a posteriori, pois à medida que fizemos a leitura mais detalhada da entrevista, dados novos foram surgindo. Para melhor compreensão do percurso seguido no tratamento dos dados, apresentamos a figura 04:

**Figura 04:** Passos da construção das categorias de análise



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Para identificação, utilizamos as unidades de registro e de contexto, nas unidades de registro retiramos palavras e temas, alinhados aos objetivos da pesquisa. Em seguida, combinamos essas unidades de registro para facilitar o agrupando as informações dos dados em temas. Ao fazer o cruzamento de todos os dados das fontes de pesquisa, identificamos as categorias para análise. Segundo Franco (2005), a unidade de contexto se refere a uma parte mais abrangente do conteúdo a ser analisado, sendo essencial para uma análise e interpretação adequadas.

Diante dessa definição, identificamos as legislações vigentes que dão suporte a inclusão da aluna na sala de aula regular e o planejamento anual para a turma, elaborado pela professora. Ao considerar as legislações vigentes, a professora precisa estar sempre atualizada quanto às diretrizes e normas educacionais estabelecidas pelos órgãos competentes. O planejamento da professora também desempenha um papel fundamental, pois a partir da definição de objetivos, da seleção de conteúdos e da escolha de metodologias adequadas, a professora planeja sua prática curricular. Para melhor organização optamos em descrever essas unidades numa subseção dentro dos resultados e discussões neste relatório.

Para analisar os dados da entrevista, as informações foram catalogadas após a transcrição, permitindo a categorização do material conforme sua relevância e frequência na fala da professora. Os dados foram tratados inicialmente com a construção dos pré-indicadores e indicadores. Após a transcrição literal das informações da entrevista e organização em quadros, identificamos os dados mais recorrentes na fala da professora, percorrendo os seguintes passos:

No primeiro quadro, organizei os objetivos da pesquisa e o que foi identificado nas falas da professora, pré-indicadores e unidades de registro, conforme figura 05:

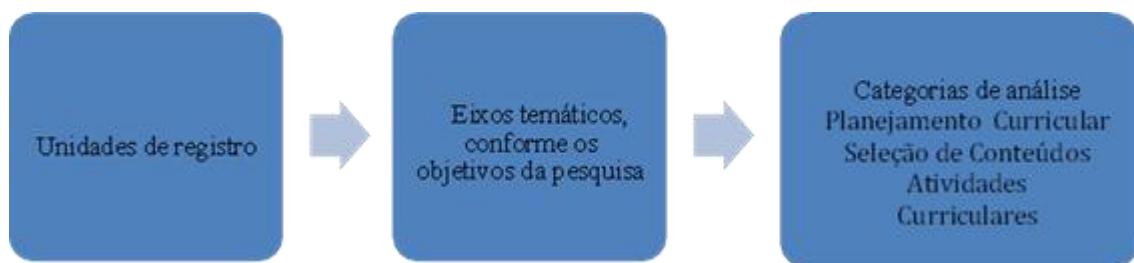
**Figura 05:** Elaboração das unidades de registro



**Fonte:** elaborado pela autora

De posse das unidades de registro, elaborei um segundo quadro para retirar as categorias de análise, com os seguintes passos, de acordo com a figura 06:

**Figura 06:** Construção das categorias de análise



**Fonte:** elaborado pela autora

Na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, retomamos os objetivos da pesquisa, confrontamos ao referencial teórico para se tornarem significativos e obtivemos as seguintes categorias de análise: Planejamento Curricular, Seleção de Conteúdos e Atividades Curriculares, que serão explorados na seção seguinte de resultados e discussões da pesquisa.

Antes de prosseguir para os resultados, faremos uma breve análise do contexto em que se encontra a oferta da educação especial inclusiva, no SME de Belém, descrevendo as legislações vigentes, como o aluno PAEE deve ser inserido na sala regular e quais suportes as documentações lhe garantem o direito de serem atendidos, logo de aprendizagem e alfabetizados.

### **3.4.1 Os documentos da educação especial inclusiva no S.M.E. de Belém: contextos atuais.**

O município de Belém é a capital do estado do Pará, está localizada na região norte do Brasil, sendo uma das cidades mais populosas da região. Sua população total estimada pelo IBGE, em 2024, é de 1.398.531 habitantes, composto por quatro ilhas: Caratateua, Cotijuba, Mosqueiro e Combu. Ainda, conforme IBGE, no SME de Belém possui 137 escolas, localizadas nas áreas urbana e rural, no caso nas ilhas no entorno de Belém, ofertando para população a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conta com 1675 professores, sendo 1008 nos anos iniciais. De acordo com dados do Censo Escolar 2023, formam matriculados 65.672 alunos na rede municipal, sendo que 28.675 nos anos iniciais do ensino fundamental e 2.817 na Educação Especial.

A organização da educação no SME de Belém adota a política de ciclos, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 (Brasil, 1996). A educação básica poderá organizar- se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

De acordo com a Resolução n.º 40/2011 – CME, de 21 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização e diretrizes do ensino fundamental no SME de Belém, artigo 4º, o ensino fundamental ocorre em Ciclos de Formação, distribuídos em 9 anos, sendo: Ciclo I: com três anos de duração, abrangendo o 1º, 2º e 3º anos; Ciclo II: com dois anos de duração, abrangendo o 4º e 5º anos; Ciclo III: com dois anos de duração, abrangendo o 6º e 7º anos; Ciclo IV: com dois anos de duração, abrangendo o 8º, e 9º anos.

Dentro dessa organização, a Educação Especial Inclusiva é assegurada por meio de documentos legais, que acompanham as políticas nacionais implementadas ao longo dos anos. Para isso, há diversos documentos normativos que orientam as ações a serem adotadas para garantia do direito aos alunos com deficiência, os quais, podemos destacar os mais recentes e vigentes no quadro 09.

**Quadro 09:** Documentos Normativos da SME de Belém, que tratam sobre a Educação Especial Inclusiva.

Documento	Normativa
Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015.	Plano Municipal de Educação
Resolução nº 02, de 09 de setembro de 2022. Conselho Municipal de Educação.	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - Ciclos de Formação I, II, III e IV e Educação de Jovens, Adultos e Idosos – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Totalidades na Rede de Municipal de Ensino de Belém/PA.
Resolução nº 045, de 13 de dezembro de 2023. Conselho Municipal de Educação.	Fixa diretrizes, normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação.
Lei nº. 9.995, de 19 de janeiro de 2024.	Institui o novo Sistema Municipal de Educação do Município de Belém – SME.
Resolução nº 032, de 19 de junho de 2024. Conselho Municipal de Educação.	Projeto Político Pedagógico do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE/DIED/SEMEC).

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015, instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) de Belém, tem duração de 10 anos (2015 - 2025), visando estabelecer metas e estratégias para o desenvolvimento da educação na cidade. No que se refere a Educação Especial Inclusiva, prioriza o acesso, permanência e sucesso dos estudantes com deficiência, prevê a capacitação contínua dos profissionais da educação para melhor atender a esses alunos. Dentre as diretrizes do documento, destaca-se a meta 4, que é específica da educação especial, visa garantir o direito à educação básica para todas as crianças, desde a educação infantil até o ensino médio, busca “universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação”. Essa universalização deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com a oferta de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, tanto públicos quanto conveniados.

A Resolução nº 02, de 09 de setembro de 2022, do Conselho Municipal de Educação de Belém, aprova as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental na Rede Municipal de

Ensino (DCEF). O documento reforça o que assegura o capítulo V, da LDBN Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que “orientam os sistemas de ensino a matricularem todos os estudantes e as unidades escolares organizarem-se para atender aqueles que apresentam deficiências e que assegurem condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

Essas diretrizes estabelecem princípios e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão dos estudantes com deficiência, enfatizando outras modalidades de ensino, a saber: a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar para Indígenas, imigrantes e Refugiados, garantindo uma educação de qualidade e respeito à diversidade, sendo assim estabelece que

faz-se necessário a integração das políticas educacionais de cada modalidade de ensino na RMEB, com perspectiva de dar visibilidade aos territórios de onde os estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação estão inseridos, principalmente, aos jovens, adolescentes e idosos em que as práticas pedagógicas possam explorar suas potencialidades, diante de um currículo transversal, acessível e que objetive a aprendizagem e a terminalidade de estudo com sucesso, pois são sujeitos de direitos (Belém, 2022, p. 126).

Isso significa que as escolas devem estar preparadas para atender às necessidades específicas de cada aluno, seja ele pessoa com deficiência, transtorno, altas habilidades/superdotação, jovem, adulto, idoso, indígena, imigrante, refugiado, quilombola, entre outros, levando em consideração suas especificidades e necessidades. O currículo deve ser transversal, acessível e focado na aprendizagem e na terminalidade de estudo com sucesso.

Como essa pesquisa se refere a compreensão da prática curricular da professora na alfabetização do aluno com TEA, vale destacar que as DCEF do SME de Belém, institui que:

No que se refere ao Ciclo de Formação I, tem-se como idade de referência os 6, 7 e 8 anos, com três anos de duração. Este ciclo se caracteriza como o ciclo de alfabetização, na perspectiva do letramento, no qual os alunos iniciam seu processo de apropriação dos conhecimentos básicos pertinentes para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mediados pela articulação dos componentes curriculares previstos nesta Diretriz e dispostos de acordo com os organizadores curriculares adiante. Corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (Belém, 2022, p. 243).

Esse processo deve ocorrer de forma articulada com as diferentes áreas do conhecimento, que são: área de linguagens, que compreende em língua portuguesa, artes e

educação física; matemática; ciências da natureza, que corresponde a ciências, história, geografia e ensino religioso. O documento descreve os objetivos de aprendizagens e as competências, de cada área que deve ser alcançada, e reforça que devem ser adaptados e orientados conforme o contexto escolar e seu Projeto Político-Pedagógico.

A Resolução nº 045, de 13 de dezembro de 2023, descreve diretrizes, normas educacionais e pedagógicas mais específicas para o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação, caracteriza de forma mais detalhada o público da educação especial, conforme a seguir:

Art. 10, Resolução nº 045/2023 – CME/Belém/PA. Os/as estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades e superdotação são aqueles que requerem, no processo educacional, metodologias e recursos específicos para atender as diferentes formas, domínios, ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, cujas necessidades são decorrentes de:

I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (não vinculadas a uma causa orgânica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências);

II – Dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos/as demais estudantes, demandando a utilização de línguas, linguagens e códigos aplicáveis;

III – Altas habilidades e superdotação, elevada facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimento, atitudes e competências.

a) As deficiências, transtorno de espectro autismo, altas habilidades e superdotação podem ter caráter temporário, permanente ou circunstancial e poderão ser identificados ao longo de todo processo educacional e avaliativo.

b) A dificuldade de aprendizagem tem caráter temporário e pode ser revertida a partir de atuação fisioterapêutica, pedagógica, psicológica e/ou de assistência à vulnerabilidade social (Belém, 2023).

Para isso, a resolução em questão estabelece os seguintes pontos: identificação e avaliação dos estudantes com deficiência, TEA, Altas Habilidades e Superdotação, por meio de uma equipe multidisciplinar; planejamento pedagógico, com base na avaliação diagnóstica; formação de professores para o AEE; a garantia de recursos e materiais pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes, bem como a promoção da acessibilidade física nas escolas; parceria com a família, garantindo uma relação de colaboração com a escola. No que se refere a organização curricular e avaliativa, o artigo 38, enfatiza que deve ser flexível e aberto, considerando os aspectos sócio- culturais, locais e as peculiaridades do/as estudantes e contemplar as diversas áreas do conhecimento.

A Lei nº. 9.995, de 19 de janeiro de 2024, que institui o novo Sistema Municipal de Educação do Município de Belém (SME), dentre os princípios e fins da educação, baseada nas diretrizes e bases da educação nacional, nos princípios da inclusão social, no artigo 3º, X:

Igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os educandos, possibilitando a inclusão, no processo escolar, de segmentos sociais frequentemente excluídos como as pessoas com deficiência, com necessidades educacionais especiais, pessoas não alfabetizadas, jovens e adultos trabalhadores, crianças e adolescentes em situação de risco social.

Ou seja, reafirma o que fora estabelecido pelo Conselho Municipal de Educação, que a educação especial inclusiva possibilita o atendimento de um público mais abrangente, não somente da pessoa com deficiência, conforme descreve Pletsch (2014) “a legislação nacional parte do pressuposto de que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação do acesso à educação de grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência, etc.” (p. 77).

A Resolução nº 032, de 19 de junho de 2024 - CME, trata do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE/DIED/SEMEC). O CRIE está vinculado à SEMEC dispõe de equipe multiprofissional como: acompanhantes escolares, assistentes sociais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e professores licenciados plenos em diversas áreas da educação especial. Tem como principal atribuição coordenar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no SME, por meio de avaliações sócio psicopedagógicas, assessoramento e atendimento especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), Núcleos e Programas.

O documento descreve as atribuições dos profissionais que atendem os alunos com deficiência, entre eles o Acompanhante Escolar Especializado, que até então não havia uma definição bem esclarecida nas regulamentações. O PPP do CRIE define que, “este profissional é portador de ensino médio completo, com conhecimento na área de cuidador, técnico de enfermagem ou estar cursando graduação e ter cursado algum componente curricular relacionado a educação inclusiva (Belém, p. 54, 2024).

O acompanhante escolar especializado é responsável por acompanhar e assistir estudantes com necessidades especiais na escola. Suas funções incluem realizar o acolhimento

na entrada e saída da escola, garantir a acessibilidade dos alunos com mobilidade reduzida, auxiliar nas atividades de locomoção, higiene e alimentação, administrar medicamentos, preencher fichas de rotina, entre outras. O profissional deve atuar de forma articulada com os professores regentes das salas regulares, da SRM, salas ambientes, entre outros espaços do contexto escolar e participar de formações para aprimorar seu trabalho (PPP/CRIE, p. 56, 2024).

Outro profissional que atua diretamente no atendimento do PAEE é o professor da SRM, ainda de acordo com o PPP/CRIE é um profissional com diploma de licenciatura, com aperfeiçoamento ou especialização na área de educação especial e inclusiva. Suas atribuições incluem a identificação e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos da educação especial, a elaboração e execução de planos de atendimento educacional especializado, a organização dos atendimentos na sala de recursos, o acompanhamento dos recursos pedagógicos na sala de aula regular, a parceria com outras áreas na disponibilização de recursos de acessibilidade, a orientação de professores e famílias sobre esses recursos e o ensino e uso de tecnologias assistivas (p. 60).

Diante desse diálogo pode-se compreender que há o reconhecimento nas documentações vigentes, da importância do trabalho multidisciplinar, da valorização dos profissionais da educação especial e a criação de estruturas como o CRIE. Observa-se mais claramente o estabelecimento de critérios para a atuação do acompanhante escolar especializado e do professor da SRM, refletidos no Projeto Político Pedagógico do CRIE, essas medidas visam assegurar um suporte mais adequado aos estudantes PAEEE, matriculados no SME, e caso bem conduzidos refletem na prática da sala de aula.

Sobre o planejamento anual elaborado pela professora (Anexo A), extraímos informações relacionadas à alfabetização, que incluem as competências específicas, conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Esses dados foram obtidos a partir do planejamento documentado pela professora, disponível no Anexo A. A partir dessa análise, foi possível identificar os principais direcionamentos para o processo de alfabetização dentro do planejamento escolar.

As competências incluem identificar letras, perceber sílabas, compreender a relação entre letras e fonemas, dominar convenções gráficas, entre outras. Os conteúdos abordam aspectos como o alfabeto, vogais e consoantes, pontuação, tipos de frases, ortografia, leitura e interpretação de textos, entre outros.

O planejamento também contempla as áreas de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária. São propostas atividades como

expressar-se oralmente, ler com fluência e compreensão, planejar e revisar textos, conhecer o alfabeto, segmentar palavras em sílabas, usar adequadamente os sinais de pontuação, entre outras.

O processo de avaliação inclui avaliação diagnóstica, contínua e integradora, com a aplicação de atividades para conhecer os alunos, organizar seus conhecimentos prévios e identificar dificuldades. No entanto, não foi identificado no texto nenhuma menção específica sobre alunos com PAEE e mesmo sua aluna com TEA.

A seguir apresentamos o resultado da coleta de dados, com a professora entrevistada, que conduz a alfabetização de uma aluna com TEA, apresentando os pontos mais relevantes encontrados na pesquisa.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados, decorrente dos dados da entrevista, sendo organizada em três categorias: o planejamento curricular para alfabetização da aluna com TEA, a seleção de conteúdos para alfabetização da aluna com TEA e as atividades curriculares para alfabetização da aluna com TEA.

Na análise da categoria planejamento curricular para alfabetização da aluna com TEA emergiram da entrevista as seguintes unidades de sentido: utilização de avaliação diagnóstica; conhecimento individual dos alunos; estratégias de ensino lúdico e uso de jogos; utilização de mídias e músicas; atenção ao tempo de concentração dos alunos.

Na categoria seleção de conteúdos para alfabetização da aluna com TEA emergiram as seguintes unidades de sentido: planejamento específico dentro do contexto geral; sequenciamento do ensino do macro para o micro; utilização de fábulas e imagens para ensino; ajuste de conteúdo para o nível da aluna com TEA; envolvimento de diferentes métodos pedagógicos.

Na categoria atividades curriculares para alfabetização da aluna com TEA, as unidades de sentido foram identificadas: integração de atividades lúdicas; parceria com a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); avaliação contínua com ajustes necessários; monitoramento constante e feedback às famílias; e flexibilidade nas atividades de acordo com as necessidades.

### **4.1 Planejamento curricular para alfabetização da aluna com TEA.**

Em sua narrativa, a professora informou diversos modos de organizar o planejamento para atender às necessidades da aluna com TEA no processo de alfabetização. Inicialmente, começa pelo planejamento anual (Anexo A), elaborado com foco na alfabetização e contendo competências específicas, conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo. Esse planejamento orienta as ações pedagógicas e foi apresentado como um documento oficial.

Além disso, a professora relatou que planeja semanalmente estratégias específicas, como a diversificação de métodos de ensino e o uso de materiais concretos, que têm como objetivo captar a atenção da aluna e facilitar sua aprendizagem. Nesse contexto, conta com a colaboração com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI). Ela enfatizou que esses são essenciais para nortear as adaptações pedagógicas realizadas. A professora também mencionou a aplicação, no início do

ano letivo, de uma ficha de anamnese que possibilita a identificação de necessidades e potencialidades dos alunos, fornecendo subsídios para a organização do trabalho pedagógico.

Com base nesses dados, a discussão teórica abordará como essas práticas curriculares e o suporte de instrumentos como o AEE e o PEI dialogam com os conceitos de flexibilização curricular, alfabetização inclusiva e adaptação de práticas curriculares, de acordo com autores especializados na área.

Com base nos dados apresentados, a discussão teórica abordará de que forma as práticas curriculares, aliadas ao suporte de instrumentos como o AEE e o PEI, se relacionam com os conceitos de planejamento docente, flexibilização curricular, alfabetização e práticas curriculares, conforme a perspectiva de autores especializados na área.

O planejamento do currículo, segundo Libâneo (2015) deve contemplar a seleção de metodologias e recursos didáticos adequados, o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dele que se define o caminho a ser seguido para alcançar os objetivos educacionais propostos.

Conforme Minetto (2021), a adoção da abordagem de flexibilização curricular é essencial para assegurar uma educação inclusiva nas escolas. Esta prática permite que o plano de ensino seja ajustado de acordo com as características individuais, habilidades e interesses dos alunos. Ela é uma ferramenta que permite substituir um modelo rígido por um mais aberto e participativo, onde os alunos se tornam ativos em sua própria formação. Isso cria oportunidades de aprendizagem mais amplas e significativas, ampliando a percepção crítica e promovendo experiências diversificadas que enriquecem o processo educativo.

A flexibilização curricular, portanto, deve ser vista como uma abordagem transformadora, que vai além de simples ajustes pontuais. Ela desafia as práticas educativas tradicionais, propondo um ensino mais personalizado e humanizado, onde cada aluno é valorizado em suas potencialidades.

Benitez e Domeniconi (2015) ressaltam que a alfabetização de alunos autistas vai além da aquisição de habilidades linguísticas; é um processo que promove a inclusão social e a autonomia do aluno, permitindo que ele participe ativamente das interações sociais. Essa inclusão deve ser cuidadosamente planejada para atender às necessidades específicas de cada aluno, com um foco especial na criação de estratégias de ensino que ajudem a superar barreiras comunicacionais e comportamentais.

Nesse contexto, o planejamento curricular se destaca como um componente essencial na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, especialmente para alunos com TEA. A alfabetização, neste caso, vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e

escrita; ela é um meio crucial para a inserção do indivíduo na sociedade, facilitando a compreensão e a participação nas interações sociais. Dada as dificuldades específicas que alunos com TEA enfrentam, principalmente em termos de comunicação e interação social, o planejamento curricular deve ser cuidadosamente adaptado para criar um ambiente de aprendizagem que acolha e respeite essas diferenças individuais, promovendo assim a inclusão e o desenvolvimento integral do aluno.

Uma ação no planejamento curricular para alunos com TEA é a utilização da avaliação diagnóstica no início do processo educativo. Para conhecer as necessidades e particularidades de cada aluno antes de planejar e executar as atividades:

Eu sempre inicio com uma avaliação diagnóstica [...] é uma semana que eu tenho para conhecer um pouco socialmente o jeito deles, como é que é cada um na questão da atenção, organização. (Trecho da entrevista)

Nesta fase inicial, é fundamental identificar os pontos fortes e os desafios específicos de cada aluno, o que possibilita um planejamento personalizado e eficaz. Segundo Roldão (2018), a gestão curricular individual abrange a escolha dos conteúdos a serem ensinados, a definição de estratégias de ensino adequadas, a determinação do momento oportuno para ensinar e a decisão sobre como avaliar o aprendizado dos alunos. Para autora essas são questões essenciais que os educadores enfrentam no dia a dia das escolas.

O conhecimento individual dos alunos desempenha um papel central nesse processo, especialmente no contexto de alunos com TEA, que apresentam um conjunto único de habilidades e desafios. A professora entrevistada destaca que seu planejamento começa com um entendimento profundo das características da turma, inclusive dos alunos com TEA:

O primeiro ponto que eu parto exatamente é conhecendo a minha turma [...] isso independentemente de eu ter um aluno com TEA ou não. (Trecho da entrevista)

Essa abordagem personalizada permite que o planejamento curricular seja ajustado continuamente para refletir as necessidades em evolução dos alunos, alinhando-se aos princípios de flexibilidade curricular defendidos por Minetto (2021). A adaptação contínua e responsável é uma prática que encontra respaldo na literatura como uma estratégia essencial para a inclusão de alunos com TEA. Segundo Serra (2023), a flexibilidade no planejamento e na execução das atividades é vital para manter os alunos envolvidos e para maximizar suas oportunidades de aprendizado.

A avaliação diagnóstica inicial serve como base para essas adaptações, garantindo que as estratégias pedagógicas sejam realmente eficazes e alinhadas às necessidades individuais dos alunos. Essa prática é refletida na abordagem da professora, que enfatiza o valor de entender cada aluno de forma individualizada para melhor ajustar o conteúdo e as atividades ao longo do tempo.

Além da avaliação diagnóstica, em seu planejamento, a professora também integra estratégias lúdicas e o uso de jogos como componentes centrais do processo de alfabetização para alunos com TEA. Ela relata que os jogos são ferramentas eficazes em sua sala de aula, facilitando a aprendizagem e mantendo o engajamento dos alunos:

Uma estratégia bem utilizada na minha sala com meus alunos com TEA é a questão dos jogos que é algo que eu gosto muito e que eu vejo resultados positivos. (Trecho da entrevista)

Orrú (2019), destaca a importância de incorporar atividades lúdicas no currículo para tornar o aprendizado mais acessível e atraente, especialmente para alunos que respondem melhor a estímulos interativos e visuais.

O uso de jogos pedagógicos no planejamento curricular, particularmente aqueles que incluem elementos visuais como imagens, é uma estratégia que facilita o reconhecimento de palavras e a construção de significados para alunos com TEA. Segundo Orrú (2019) os jogos educativos, no ensino de alunos com TEA, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, e no eixo de interesse linguístico, pois os alunos têm a oportunidade de aprimorar habilidades comunicativas e de interpretação por meio da leitura, produção de textos, debates e recursos audiovisuais.

Além dos jogos, a professora entrevistada relata evidenciar em seu planejamento curricular para a aluna com TEA, o uso de mídias e músicas como uma estratégia eficaz para capturar a atenção dos alunos e facilitar o processo de alfabetização:

"Inclusive essa parte das mídias, as músicas, filme... é outro apoio também que eu tenho que conseguir chamar a atenção deles." (Trecho da entrevista)

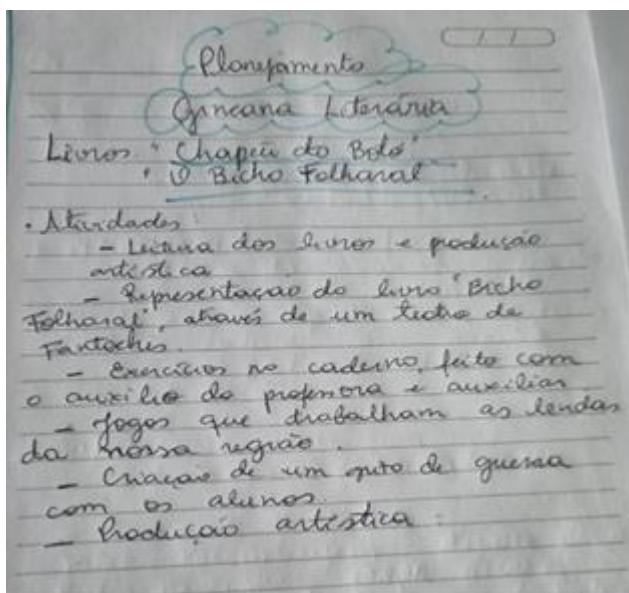
A integração de diferentes tipos de mídia no planejamento curricular amplia significativamente as possibilidades de ensino, permitindo ao professor adaptar as atividades para atender a diferentes estilos de aprendizagem. Essa abordagem é especialmente relevante para alunos com TEA, que frequentemente possuem preferências sensoriais específicas ou respondem melhor a certos tipos de estímulos visuais e auditivos. De acordo com Zanon e

Backes (2015), a utilização de recursos multimídia pode aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, ao mesmo tempo, que facilita a compreensão de conteúdos complexos por meio de representações visuais e auditivas que complementam o ensino tradicional.

O planejamento curricular específico para a aluna com TEA dentro do contexto geral da turma, segundo a professora, permite que a aluna participe das atividades coletivas, mas com as devidas adaptações que facilitam sua compreensão e participação ativa. A professora descreve como realiza essa integração.

A seguir o plano adaptado que a professora fez para aluna na atividade chamada de “Gincana Literária”.

**Figura 07:** Plano adaptado para aluna com TEA.



**Fonte:** caderno de planejamento da professora entrevistada

A prática curricular da professora da sala regular de criar um plano específico para a aluna com TEA dentro do contexto da turma é um exemplo claro de como o currículo pode ser modificado para incluir todos os alunos, respeitando suas individualidades e promovendo um aprendizado que é tanto significativo quanto acessível.

Essas estratégias demonstram a importância de um planejamento curricular que não apenas reconhece as diferenças individuais dos alunos com TEA, mas que também ajusta o ensino para acomodar essas diferenças, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz.

Deste modo, comprehende-se que o planejamento curricular para a alfabetização de alunos com TEA deve ser visto como um processo dinâmico e reflexivo, que evolui conforme

as demandas do contexto. A flexibilidade deve ser a base de qualquer proposta curricular inclusiva, garantindo que os conteúdos e métodos de ensino sejam organizados conforme as particularidades de cada aluno. Ao adotar uma postura inclusiva e flexível, a escola não só cumpre seu papel social de garantir o acesso à educação para todos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Minetto, 2021).

Em seu relato a professora enfatizou que o planejamento das atividades é baseado em um plano geral para toda a turma, mas com adaptações específicas para atender às necessidades da aluna com TEA:

Eu faço um planejamento geral citando todos esses pontos que você falou (a mesma se referiu ao conteúdo, método, avaliação) e eu faço um específico para a minha aluna. (trecho da entrevista)

Essa prática curricular está alinhada com as abordagens destacadas por Sacristán (1998), que define a prática curricular como um conjunto de ações, orientadas pela flexibilidade e pela necessidade de ajustes contínuos para garantir a inclusão de todos os alunos.

Minetto (2021), destaca a importância da flexibilização curricular como uma abordagem essencial para assegurar a educação inclusiva. A flexibilização permite que o plano de ensino seja ajustado de acordo com as características individuais, habilidades e interesses dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e personalizado.

Para alunos com TEA, essa abordagem pode ser particularmente eficaz, pois muitas vezes eles têm afinidade com padrões repetitivos e estruturas visuais, o que pode ser explorado através de vídeos, músicas e outros recursos audiovisuais. Ao utilizar mídias diversificadas, a professora não apenas diversifica as formas de apresentação do conteúdo, mas também cria múltiplas oportunidades para os alunos interagirem com o material de uma maneira que melhor se adapta às suas necessidades individuais.

O planejamento curricular para atender às necessidades dos alunos com TEA é um processo dinâmico que exige ajustes contínuos. A professora exemplifica como esses ajustes são realizados na rotina da sala de aula, considerando que a aluna tem seu tempo de concentração, e assim muda seu planejamento para respeitar o ritmo de cada aluno, de acordo com seu depoimento

Ela tem um tempo para aquela compreensão, para concentração dela [...] por exemplo: quando eu trabalho a escrita, os exercícios que eu passo para todos ela faz, porém se ela de repente não concluir eu entendo eu acompanho eu chamo logo ela na minha mesa. (trecho da entrevista)

Essa abordagem de adaptação contínua é essencial, pois reconhece que o tempo e a maneira como os alunos com TEA processam a informação podem diferir significativamente dos demais alunos. Segundo Minetto (2021), a inclusão efetiva requer que os educadores estejam dispostos a adaptar suas expectativas e estratégias pedagógicas para acomodar essas diferenças, promovendo um ambiente onde cada aluno possa aprender no seu próprio ritmo.

Essa prática curricular também é apoiada por Serra (2023), que enfatiza a importância de um currículo responsivo que se ajuste às mudanças nas necessidades dos alunos ao longo do tempo. Um ensino verdadeiramente inclusivo deve ser flexível o suficiente para ajustar não apenas os conteúdos, mas também os métodos e tempos de ensino, permitindo que cada aluno, especialmente aqueles com TEA, alcance seu pleno potencial. A professora, ao respeitar os ritmos individuais da aluna, demonstra uma aplicação prática desses princípios teóricos, garantindo que o aprendizado não seja forçado, mas ocorra de maneira natural e significativa.

#### **4.2 Seleção de conteúdos para alfabetização da aluna com TEA.**

Nesta subcategoria, analisamos, com base na entrevista, como a professora seleciona e trabalha os conteúdos com a aluna autista. Segundo a participante, ela se esforça ao máximo para transmitir o mesmo conteúdo da turma à aluna, com os devidos ajustes, de forma mais lúdica. A professora exemplifica a sequência didática em que ela utilizou uma fábula para ensinar interpretação textual, mas para aluna enfatiza os personagens.

Partindo das palavras, eu vou pra turma toda, trabalhando a questão da interpretação, então eu pego um ponto faço meu planejamento dentro do meu caderno, aquele planejamento da semana, o mesmo conteúdo eu faço específico para ela, onde eu vou estar começando aos poucos, com pequenos pontos, para depois ampliar e ela conseguir participar das atividades gerais, mas já um trabalho específico. (trecho da entrevista)

Após os personagens eu parto para a questão daquelas palavras que ela... ela... se ela... uma palavra que ela mesmo me conte o que é que ela pode se ela de repente não quiser falar não quiser apontar eu parto para um desenho. (trecho da entrevista)

De acordo com o relato, a professora busca utilizar conteúdos gerais para turma, e adaptar a mesma atividade para aluna, pois ao não querer falar, a professora demonstra figuras

com os personagens da fábula. Sobre o uso desse recurso podemos exemplificar nas figuras a seguir, que mostram uma sequência de recursos utilizados pela professora na atividade, já citada “Gincana Literária”.

**Figura 08:** Livros apresentados para turma.



**Fonte:** material pedagógico da professora

Na figura 08 são apresentados os livros que a escola utilizou para gincana, os quais foram apresentados para a turma.

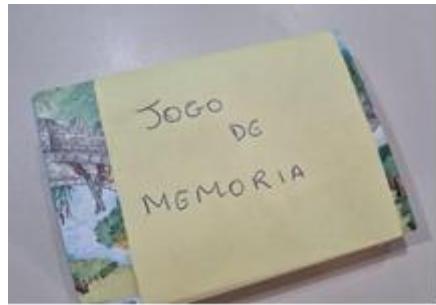
**Figura 09:** Livro utilizado para Gincana Literária



**Fonte:** material pedagógico da professora

A figura 09 é o livro selecionado pela turma, que a professora desenvolveu as atividades e tarefas da gincana.

**Figura 10:** Jogo da memória sobre as fábulas



**Fonte:** Material pedagógico da professora

E a figura 10 é um jogo da memória construído com a turma, incluindo a aluna com TEA para apresentar na gincana, assim como uma apresentação teatral no dia da gincana. A prática de sequenciamento do ensino do macro para o micro, utilizada pela professora, se refere que, a professora parte de um conteúdo mais amplo e geral para a turma toda e para aluna, em questão, como apresenta tempo limite de concentração, especifica as palavras dos nomes dos personagens com recursos mais lúdicos. Podemos referenciar essas escolhas da professora ao que Roldão (2018), destaca como modos de funcionamento e organização das aulas, em que o nível individual de decisão curricular cabe ao professor, conforme suas estratégias, seguências, previsão ou complementaridade, durante o desenvolvimento das aulas (p, 32). Ela descreve essa abordagem da seguinte forma:

“Eu começo do macro, eu faço geral apresentação geral, e depois eu passo pro micro, onde eu começo sempre destacando, por exemplo, em outras palavras, os personagens. Após os personagens, eu parto para a questão daquelas palavras que ela... ela... se ela... uma palavra que ela mesmo me conte, o que é que ela pode, se ela de repente não quiser falar, não quiser apontar, eu parto para um desenho, eu volto a citar aqui... esse ano específico a aluna gosta muito de trabalhar com imagem, então é algo que eu sempre vou estar repetindo porque é uma... é um recurso que sempre está me ajudando muito nesse apoio. Então eu parto do macro porque eu faço sempre o meu planejamento geral e depois eu vou no específico para ela, pontuando também dentro planejamento e na atividade na sala de aula.” (Trecho da entrevista)

Este método, que envolve começar com uma visão geral do conteúdo antes de entrar nos detalhes, é particularmente benéfico para alunos com TEA, que frequentemente necessitam de uma estrutura clara e sequencial para melhor compreensão dos conteúdos. Segundo Serra (2023), é fundamental que o professor adapte as práticas pedagógicas às características específicas do aluno com TEA, respeitando o ritmo e as formas de aprendizado de cada estudante para promover o desenvolvimento integral.

A professora cita utilização de fábulas e imagens como recursos para facilitar a compreensão dos conteúdos:

"Eu vou destacar algumas palavras de destaque da fábula e começo a trabalhar individualmente com ela essa parte primeiro com as palavras.". (Trecho da entrevista)

Esta fala da entrevistada, reflete as recomendações de Zanon e Backes (2015), que destaca a importância de integrar múltiplos recursos e estratégias que respondam às necessidades individuais dos alunos, promovendo um aprendizado mais engajante e acessível.

A utilização de fábulas e imagens pela professora, destacada na entrevista como uma forma de tornar o conteúdo mais acessível conecta-se com os aportes de Orrú (2019), que sugere que o ensino deve se basear nos interesses e habilidades dos alunos com TEA, inclusive usando alguns hiperfocos a favor do processo pedagógico, para maximizar a compreensão e o envolvimento.

Foi relatado pela professora a importância de trabalhar os mesmos conteúdos alinhados ao nível da aluna com TEA, destacando que esses ajustes são fundamentais não apenas para simplificar os conteúdos, mas para adaptá-los ao ritmo e estilo de aprendizagem da aluna:

"Sim, sim, vou respeitando vou trabalhando. Eu não fiz essa mudança para ela". (Trecho da entrevista)

Esse respeito pelo tempo e pelas necessidades individuais é um componente essencial na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde o foco não é apenas o que é ensinado, mas como é ensinado.

Em termos de ajuste de conteúdo para o nível da aluna, a professora entrevistada enfatiza a importância das adaptações contínuas para garantir que o material esteja alinhado com as capacidades específicas da aluna com TEA. Essas adaptações podem envolver a simplificação de textos, a modificação de atividades escritas para formatos mais visuais, ou a personalização de exercícios para permitir uma participação mais ativa e significativa da aluna:

"Se eu estou desenvolvendo um projeto para a semana do livro em que a gente trabalhou um determinado livro e após o Recreio a atividade seria uma escrita um reconto da história ela faria mas ela já faria do meu lado". (Trecho da entrevista)

Esse cuidado em ajustar o ensino às necessidades individuais da aluna reflete os princípios defendidos por Mendes (2018), que destaca a importância de um currículo adaptável, capaz de atender às demandas específicas dos alunos com TEA, promovendo a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral.

Os estudos de Minetto (2021) reforçam essa abordagem, destacando que a adaptação dos conteúdos curriculares para alunos com TEA não se limita à simplificação, mas inclui a criação de oportunidades de aprendizagem que sejam significativas e acessíveis para esses alunos. A autora argumenta que a utilização de materiais visuais, a modificação das atividades para facilitar a compreensão e o engajamento, e a personalização dos métodos de ensino são estratégias cruciais para maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos com TEA. A prática da professora, ao realizar essas adaptações de forma contínua, está alinhada com essa perspectiva, enfatizando a importância de um ensino responsivo e centrado nas necessidades individuais dos alunos.

O uso de diferentes métodos, com outras estratégias, é relatado pela professora na seleção de conteúdos, combinando múltiplos recursos como músicas, jogos e atividades práticas para enriquecer o processo de alfabetização:

"Partindo dessa parte da imagem eu sigo para o lúdico englobando todos como uma música com uma atividade... com um ditado diferente por exemplo ditado estourado em que eu vou usar um balão que já é algo que chama atenção para ela." (Trecho da entrevista)

Mendes (2018) observa que tais práticas não apenas diversificam o ensino, mas também promovem um ambiente mais engajador e dinâmico, especialmente para alunos com TEA, que se beneficiam de estímulos interativos e menos formais.

O trabalho com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado na SRM é descrito pela professora de forma colaborativa, desde o início do ano letivo, com a triagem e uso de formulário, pois a professora relata:

"Sim... no início do ano, é o trabalho que eles fazem. Primeiro, realizar a seleção de todos os alunos presentes na escola e, logo na primeira semana, quando mencionei aquela anamnese que eu também realizei, foi feito um trabalho complementar Foi entregue para cada professora uma ficha para que pudéssemos pontuar (...) se a gente observasse algum aluno com algum comportamento que chamou a nossa atenção."

"...e foi assim que eu comecei o meu trabalho com a minha aluna. Então o primeiro ponto que a gente fez foi essa primeira avaliação, foi um relatório

eu coloquei tudo que eu tinha visto com relação ela comportamento e aprendizagem. Após isso foi entregue, eles na sala sentaram, dentro da equipe deles, eles selecionaram os alunos e foram começando a direcionar os professores de apoio. E aí eu recebi a minha professora que trabalha junto comigo e a minha aluna.” (Trecho da entrevista)

A comunicação entre os professores regulares e os especialistas do AEE é fundamental para assegurar que o ensino e aprendizagem ocorra de maneira adequada, refletindo não apenas as diretrizes educacionais, mas também as necessidades e potencialidades dos alunos com TEA. Ao integrar o PEI ao cotidiano escolar, a professora e a equipe do AEE garantem que as adaptações sejam mais precisas e eficazes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e responsável.

Ao ser abordado se a professora tem acesso ao PEI da aluna com TEA, a mesma diz que “sim”, que entregou seu planejamento para equipe de AEE acompanhar e elaborar o plano individualizado para aluna, em sua fala a professora fez o seguinte relato.

“...eu entreguei para eles o planejamento das turmas do terceiro ano e entreguei também uns pontos que eu já comecei a trabalhar específico ali, por exemplo, início do ano: alfabeto, sílabas encontro vocálico, consonantal, dígrafos, primeiros assuntos. E eles já pensaram também em alguns jogos e alguma atividade escrita mesmo que pudesse me dar esse apoio. Então tem todo esse trabalho conjunto... e um ponto também... é... eu lembrei agora, que caso a aluna, pela questão do comportamento, esteja muito agitada, uma mudança de medicação que é algo que a família sempre está colocando para mim, ela não consiga ficar na sala, mesmo com apoio das crianças, mesmo com o trabalho lúdico, ela fica na sala do AEE. Ela fica lá seguindo com as atividades.” (Trecho da entrevista)

O relato da professora não converge ao que autores como Pletsch e Magalhães (2013) descrevem como PEI, sendo um instrumento de constante avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da aluna com TEA, percebe-se que descreve como sendo um roteiro de atividades, combinadas com seu planejamento.

A seleção de conteúdos no currículo para alunos com TEA deve, portanto, incluir estratégias que promovam a compreensão da leitura de forma acessível às necessidades desses estudantes. Essas estratégias precisam ser desenvolvidas com base em uma compreensão profunda das dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos com TEA, descritas no PEI, e devem ser suficientemente flexíveis para se ajustar às necessidades individuais de cada aluno.

A alfabetização de crianças com TEA não segue um caminho uniforme, pois cada aluno apresenta um perfil de habilidades e desafios específicos. Enquanto alguns alunos podem desenvolver habilidades de leitura precoces, como a hiperlexia, outros necessitam de

suporte adicional para alcançar o domínio da leitura e escrita. Segundo Serra (2023), antes de iniciar o processo formal de alfabetização, é essencial que as crianças com TEA desenvolvam habilidades básicas, como o reconhecimento de letras, a distinção de formas e cores, e a capacidade de concentração em atividades específicas. Esses pré-requisitos são fundamentais para que os alunos com TEA possam progredir na leitura e escrita, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico.

Um currículo efetivo para alunos com TEA deve, portanto, abraçar a diversidade de interesses e trajetórias de vida desses alunos, oferecendo mais do que um conjunto padronizado de conteúdos obrigatórios. A seleção de conteúdos deve dialogar com os desejos e necessidades dos alunos, respondendo de maneira adaptativa às suas perspectivas e propensões, em vez de impor conteúdos de forma arbitrária e descontextualizada.

Como mencionado por Benitez e Domeniconi (2015), a flexibilização curricular envolve uma constante revisão do projeto político-pedagógico das instituições, ajustando diretrizes para que possam incluir e valorizar as diversas experiências e saberes dos indivíduos. Esse processo colaborativo e interativo fomenta um ambiente de aprendizado dinâmico, onde professores, alunos e gestores contribuem para a construção de um espaço educacional que respeita e atende às diferenças. A flexibilização curricular, portanto, não é apenas uma mudança estrutural, mas uma transformação que requer a participação ativa de todos os agentes do processo educacional.

A flexibilização curricular envolve uma série de práticas que podem incluir desde ajustes no conteúdo até a modificação de métodos de ensino e avaliação. Estratégias eficazes, como o uso de recursos visuais, a criação de rotinas estruturadas e o desenvolvimento de atividades que considerem os interesses específicos dos alunos com TEA, são fundamentais para garantir uma educação inclusiva e eficaz (Battisti; Heck, 2015). Essas estratégias requerem uma abordagem diferenciada que respeite as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno, que não se limita à escolha de materiais didáticos, mas envolve um ajuste contínuo do conteúdo, métodos pedagógicos e formas de apresentação para tornar o processo de aprendizagem mais acessível e significativo.

Em suma, a seleção de conteúdos na alfabetização de alunos com TEA é um processo dinâmico e altamente adaptável, que requer uma combinação de planejamento cuidadoso, flexibilidade na execução e colaboração contínua com outros profissionais da educação. As práticas descritas pela professora demonstram uma abordagem inclusiva e centrada no aluno, que valoriza a individualidade e busca criar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor,

estimulante e acessível para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas como os alunos com TEA.

#### **4.3 Atividades curriculares para alfabetização da aluna com TEA.**

Nesta subcategoria, são apresentados os dados levantados e analisados sobre como a professora entrevistada integra as atividades curriculares para atender uma aluna com TEA. Ela adota uma abordagem macro, em que segundo ela, aplica uma visão geral das atividades para toda turma, e posteriormente, a medida que observa o envolvimento da aluna, faz ajustes específicos para a aluna. A parceria com a SRM é bem destacada pela professora, assim como a colaboração com a família da aluna. A prática da professora destaca a importância de ajustes contínuos no planejamento curricular para atender às necessidades individuais da aluna com TEA e envolvê-la com a turma.

A professora entrevistada destaca a importância da integração de atividades lúdicas no planejamento curricular, adaptando essas atividades para atender às necessidades específicas da aluna com TEA:

“Monto uma sequência didática durante uma semana toda, onde eu vou trabalhar características, vou trabalhar conceito, leitura e escrita. Especificamente, para a minha aluna, ela iniciou o processo em grupo, onde eu faço a explicação geral e até a questão, dessa concentração dela, no início – logo no início da manhã – ela é muito tranquila. Então, ela participa, ela consegue compreender esse primeiro momento em que eu tô, simplesmente, só na minha explicação. E, no segundo momento, em que a gente vai pro trabalho mais no caderno. Aí como é que eu faço: ela consegue fazer a atividade no caderno e eu entro com as imagens.”

“Como eu já destaquei, que foi uma, é um ponto que chama muito a atenção dela, que ela realmente se concentra, que ela consegue participar das atividades quando tenho o recurso da imagem. Eu uso também a questão das músicas, seja a música de interação geral ou uma música especificamente junto dela, para poder lembrar, para poder dar um apoio.

“Os jogos, os jogos pedagógicos, seja um jogo de memória, por exemplo, seja um jogo de juntar as sílabas, montar as palavrinhas, separar as letras, procurar o nome dela, fazer um caça palavras com o próprio nome. Então, entra aí a parte da questão de jogos.” (Trecho da entrevista)

Essa estratégia de modificações é corroborada por autores como Pletsch (2014), que argumentam que práticas curriculares inclusivas devem permitir que alunos com necessidades educacionais especiais participem das atividades escolares de forma significativa, ajustando as abordagens de ensino para contemplar as diferenças individuais.

A parceria com a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um aspecto vital para a efetividade das atividades curriculares, pois proporciona suporte contínuo e personalizado para a aluna. A professora pontou na sua fala que tem feito essa parceria:

"Esse ano posso destacar que o trabalho está sendo bem positivo."

"...essa semana nós vamos trabalhar a questão das unidades, dezenas e centenas. Eu vou selecionar o material dourado, então vai ta ali do lado, ela vai me ajudar ali junto com a aluna, pra dar esse apoio. Então, um primeiro ponto é parceria e a gente senta junto com o início da semana já para explicar como é que vai ser o trabalho ao longo da semana". (Trecho da entrevista)

De acordo com Minetto (2021), a prática curricular inclusiva exige um ambiente educacional onde os alunos com deficiência se sintam integrados e acolhidos, e a professora ao criar um ambiente de colaboração junto ao professor facilitador, faz com que o ambiente da sala de aula demonstre esse acolhimento a aluna.

A colaboração com a SRM é fundamental no processo de seleção de conteúdo, segundo a professora, ela trabalha em parceria com a equipe de AEE, pois ao longo do ano, a professora e a equipe da SRM revisam e ajustam as estratégias para garantir que o planejamento atenda às evoluções e desafios que surgem, mantendo sempre o foco no desenvolvimento integral do aluno. Esse trabalho conjunto inclui não apenas a adaptação das atividades, mas também o envolvimento da família, que recebe feedback regular sobre o progresso da aluna, permitindo um apoio ainda mais abrangente:

"Esse ano a gente conseguiu fazer um trabalho para envolver os 3... (a professora se referiu a sala de aula, SRM e família), esses 3 pontos que eu falei a família constantemente é chamada pra gente dar o feedback para a gente dar um retorno... para ela também contar como é que está a aluna em casa, a evolução". (Trecho da entrevista)

Dessa forma podemos verificar que a prática da professora corrobora com o que Serra (2010) descreve que uma parceria entre familiares e escola, podem contribuir significativamente com o planejamento das intervenções educacionais para crianças autistas. Um bom planejamento curricular pode impactar significativamente a alfabetização de alunos com TEA. Órru (2019) também pontua

que o contato próximo à família é indispensável, pois o professor poderá ter conhecimento das preferências do aluno, seja em casa ou em outro ambiente, seus interesses por objetos específicos e assim o professor poderá pensar em estratégias próximas a sua realidade (p. 225).

A professora entrevistada sublinha a importância do monitoramento constante e do feedback à família como elementos cruciais no suporte ao aprendizado da aluna com TEA. A colaboração com a família é considerada um recurso valioso, especialmente quando a aluna encontra dificuldades para concluir as atividades na escola:

"A mãe inclusive é excelente. A professora que fica comigo na sala vai muito em parceria. Todas as vezes que, de repente, não teve um rendimento depois do lanche é reportado para a família, que a mãe inclusive é muito presente, tem acesso à escola, tem acesso, conversa comigo. Sempre me pergunta como ela está. No final da semana, se eu ver de alguma coisa que alterou, algo diferente, a gente conversa com a mãe e a mãe da esse apoio em casa. Então, se é alguma atividade não foi feita depois, eu fico tranquila que eu sei que, em casa, a mãe dela vai de forma dela, na forma que ela achar mais tranquila, ela consegue fazer." (Trecho da entrevista)

Essa prática de envolvimento familiar é fundamental, pois amplia o ambiente de aprendizagem para além da sala de aula, proporcionando suporte contínuo também em casa. O diálogo constante com a família permite que as adaptações sejam personalizadas e respondam diretamente às necessidades do aluno, criando um vínculo de confiança que é essencial para o progresso educacional. Almeida (2019) destaca que a parceria escola-família deve ser vista como uma extensão do ambiente educativo, onde os pais não apenas acompanham, mas também participam ativamente do desenvolvimento acadêmico e social de seus filhos. A professora, ao envolver a família de forma colaborativa, está alinhada com essa perspectiva, reconhecendo o papel central que a família desempenha na construção de um percurso educacional inclusivo e significativo.

A avaliação contínua e os ajustes constantes são práticas essenciais mencionadas pela professora nas atividades propostas, de acordo com o progresso da aluna:

"O que eu posso dizer, assim, o que hoje na minha aluna dentro da alfabetização, nesse processo de leitura e escrita, alfabetização... Então, quando é que eu vejo esse retorno dela? Quando ela vem, exatamente, me contar sobre algo que foi trabalhado relacionado ao projeto como, por exemplo: um ponto que ela me deu retorno foi justamente foi me contando quem era o Ziraldo, quem ele era, me contando do livro, identificando as palavras do livro.

Aí no português específico, ela já escreve o nome dela, tranquilamente, o nome completo, ela escreve e identifica o nome. Ela consegue já identificar

as letras do alfabeto, ela reconhece todas as letras do alfabeto; sílabas, ela já consegue montar as sílabas, ela consegue ler palavras com sílabas canônicas e sílabas não-canônicas, ela consegue separar em sílaba, porém palavras pequenas". (Trecho da entrevista)

Essa abordagem é alinhada com as ideias de Serra (2023), que enfatiza que a avaliação deve ser utilizada para identificar pontos críticos, ajustando o tempo das atividades e o uso de recursos conforme necessário para maximizar o engajamento e a aprendizagem.

A flexibilidade nas atividades conforme a necessidade é um dos pilares do trabalho da professora com a aluna com TEA, permitindo que o ensino se adapte às variações diárias no estado emocional e na capacidade de concentração da aluna. Ela explica que ajusta as atividades conforme com o que observa na aluna ao longo do dia:

"Onde está o que eu vejo que ainda é um pouco a dificuldade dela? É o texto, é uma frase, é uma escrita, porque aí entra também no tempo dela, que tem um tempinho ali que ela tem pra aquela concentração em atividades que são mais rápidas, mais lúdicas, em que eu consigo responder com uma música, é algo menor, vamos dizer assim, "mais rápido", eu vejo esse retorno. Porém no texto, algo mais escrito, uma frase, ela geralmente não consegue fazer, e é onde eu vejo que ela senta, tem um momento que ela se irrita, que ela mesmo diz que é muita coisa para ela, então isso aí a gente está com muita calma, muito delicado, devagar trabalhando, mas eu vejo essa avaliação nesse retorno que ela me dá." (Trecho da entrevista)

Segundo Minetto (2021), a flexibilidade curricular é uma característica fundamental para a inclusão, pois permite que o planejamento pedagógico seja continuamente ajustado, promovendo um ambiente que acolhe e valoriza as diferenças individuais.

Essa abordagem flexível é sustentada por Serra (2023), pois parte de um processo dinâmico, ajustando-se conforme a evolução do aluno. O uso de estratégias flexíveis, como modificação de atividades ou ajuste no ritmo de ensino, é particularmente eficaz para alunos com TEA, que podem ter dificuldades em manter a concentração ou se engajar em atividades estruturadas por longos períodos. A professora entrevistada demonstra essa prática, enfatizando a necessidade de um ensino que seja não apenas inclusivo, mas também sensível às condições diárias do aluno.

O planejamento semanal com o professor facilitador é outro elemento-chave na organização das atividades curriculares, permitindo uma abordagem colaborativa. A professora relata que, no início de cada semana, ela se reúne com a professora facilitadora para revisar e ajustar o planejamento das atividades, assegurando que as necessidades da aluna com TEA sejam contempladas:

“Primeiro o meu trabalho de professora com o meu professor facilitador é de parceria. Então toda semana na segunda-feira eu já me sento com a minha colega, eu já presento meu planejamento da semana, junto com ela, eu já vou pontuando.” (Trecho da entrevista)

Essa prática de planejamento conjunto é fundamental para garantir a consistência e a relevância das adaptações, permitindo que as estratégias sejam constantemente ajustadas com base nas observações e no feedback acumulado ao longo da semana.

Essa abordagem colaborativa no planejamento é amplamente apoiada por Mesquita e Rocha (2013), que ressaltam a importância da Co-construção do currículo como um processo participativo, envolvendo múltiplos atores do ambiente escolar. Ao trabalhar em parceria com o professor facilitador, a professora não apenas distribui responsabilidades, mas também enriquece o planejamento com diferentes perspectivas e conhecimentos, o que é essencial para uma abordagem verdadeiramente inclusiva. A colaboração semanal permite que os ajustes sejam feitos de forma ágil e precisa, atendendo às demandas específicas de cada aluno de forma mais eficaz.

Além disso, a prática de planejamento colaborativo fortalece a capacidade da escola de responder de maneira holística às necessidades dos alunos, criando um ambiente onde as decisões pedagógicas são informadas por um entendimento profundo e compartilhado dos desafios e progressos dos alunos. Serra (2024) aponta que o trabalho em equipe é um componente vital da prática pedagógica inclusiva, pois promove uma cultura de suporte mútuo e compartilhamento de responsabilidades entre os educadores, resultando em um impacto positivo direto no aprendizado dos alunos.

Os ajustes ao longo do dia é uma prática central no trabalho da professora com a aluna com TEA, especialmente diante das variações de concentração da aluna. A professora observa que, após o recreio, a concentração da aluna tende a diminuir, o que demanda ajustes específicos nas atividades para manter o engajamento e a eficácia do ensino:

“Após o lanche é aí que vai entrar no meu trabalho com jogos. Entra o meu trabalho com atividade diferenciada dentro do assunto, porém diferenciada.” (Trecho da entrevista)

Compreender e respeitar o ritmo de aprendizagem da aluna, também colabora para criar um ambiente mais acolhedor e responsável às necessidades individuais. Segundo Cunha

(2022), a flexibilidade no planejamento das atividades é essencial para acomodar as flutuações de atenção e

energia dos alunos com TEA, garantindo que o aprendizado ocorra de maneira mais natural e envolvente. Essa abordagem é particularmente importante para alunos que podem apresentar dificuldades em manter um nível constante de engajamento ao longo do dia, destacando a necessidade de uma pedagogia que se adapta às mudanças diárias no desempenho dos alunos.

Outro aspecto relevante na execução das atividades curriculares é a escolha de materiais específicos, como imagens e jogos, que são altamente eficazes para captar e manter a atenção dos alunos com TEA. A professora explica que opta por jogos que incluem muitas imagens, pois percebe que eles facilitam a compreensão da aluna:

“Os jogos que eu opto para dar esse apoio são jogos assim com muitas imagens muita imagem que eu vejo que ela reconhece que é algo que facilita a compreensão dela.” (Trecho da entrevista)

O uso de recursos visuais é amplamente apoiado por autores como Mendes (2018), que enfatizam que materiais visuais podem ajudar a compensar desafios na comunicação verbal, oferecendo uma alternativa mais acessível para a construção de significados. Isso é especialmente relevante para alunos com TEA, que frequentemente apresentam uma forte resposta positiva a estímulos visuais, tornando esses materiais um recurso pedagógico valioso.

A escolha de materiais pedagógicos que se alinham com as preferências sensoriais dos alunos é uma estratégia recomendada por Pletsch (2014), que defende a personalização do ensino como um pilar fundamental para a inclusão. O uso de jogos e imagens não apenas facilita o aprendizado, mas também promove um envolvimento mais profundo e significativo com os conteúdos. Ao integrar essas preferências sensoriais na seleção de materiais, a professora cria um ambiente de aprendizagem centrado nas necessidades individuais da aluna, uma prática que exemplifica os princípios de um ensino inclusivo e personalizado.

A professora enfatiza a importância de planejar atividades que permitam uma participação ativa da aluna junto aos colegas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de habilidades sociais, sobre isso ela faz o seguinte relato:

“Ela chega, ela fala com todos. Quando eles gostam, como eu falei, eles gostam de trabalhar em grupo. Eles chamam a aluna, eles convidam ela para participar. Eu vejo nas outras disciplinas, arte, educação física e leitura - que eles também têm a sala – e informática. Os próprios professores me falam

que os colegas brincam com ela, chamam, ela interage muito bem. E ela interage, também, com os outros colegas da outra turma. Então, eu já vi ela falando de um amigo do 5º ano, por exemplo. Eu já vi ela próximo, no recreio, dos colegas do 1º ano. A gente só fica mesmo atenta para algumas brincadeiras que acabam sem querer machucando, que para ela é uma brincadeira, é um correr e acabar empurrando, mas acaba machucando.” (Trecho da entrevista)

O relato da professora fortalece o que Minetto (2021) explica, a inclusão bem-sucedida de alunos com TEA depende de uma rede de suporte robusta, que inclua não apenas professores regulares, mas também especialistas e profissionais de apoio, assim como os próprios colegas de turma, que possam contribuir com suas experiências e seu desenvolvimento.

Deste modo, as atividades curriculares na alfabetização de alunos com TEA devem ser organizadas de maneira flexível, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente inclusivo e engajador. A prática da professora, conforme descrito na entrevista, demonstra uma abordagem centrada no aluno, onde a integração de atividades lúdicas, a avaliação contínua, o monitoramento constante, e a parceria com a AEE e a família se combinam para criar um processo de ensino-aprendizagem que é tanto inclusivo quanto eficaz. Essa abordagem não apenas apoia o desenvolvimento acadêmico da aluna, mas também contribui para seu crescimento social e emocional, preparando-a para participar ativamente de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

A seleção dos conteúdos deve ser feita de maneira cuidadosa, levando em consideração o nível de desenvolvimento e os interesses dos alunos, para que o aprendizado seja significativo e relevante para suas vidas. No caso da aluna, é importante ressaltar que a professora leva em conta o tempo necessário para que ela assimile os conteúdos e consiga acompanhar o ritmo da turma. As atividades lúdicas apontadas pela professora são ferramentas para estimular a aprendizagem e tornar o processo mais divertido e envolvente para os alunos, incluindo a aluna com TEA.

A relação de parceria com a família também é fundamental para o sucesso da prática curricular da professora. O diálogo entre escola e família deve ser constante e transparente, visando o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. A professora desenvolve atividades próprias para potencializar a aprendizagem da aluna, logo alfabetizá-la, mesmo que de forma informal, já que em seu planejamento anual não foram identificados cuidados específicos para atender as necessidades da aluna, realizando avaliações diagnósticas e flexibilizando ao longo do processo de ensino, aparentemente de forma improvisada. Foi

percebido que talvez haja falta de maior engajamento com a equipe da SRM, ou a apropriação de conhecimentos prévios sobre o perfil da aluna, através da construção colaborativa do PEI, ou a formação específica que promova a melhoria necessária no atendimento educacional da aluna.

As atividades curriculares precisam ser desenhadas com base nas experiências e nas necessidades dos alunos, tornando o processo educacional significativo e conectado com a vida de cada um. A flexibilidade no planejamento dessas atividades é fundamental para incluir as vivências dos estudantes, permitindo que o aprendizado vá além da simples aquisição de informações e se transforme em um processo ativo de construção de conhecimento. Nesse sentido, os alunos deixam de ser receptores passivos e se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado (Almeida; Ribeiro, 2022).

A diversidade de habilidades e a valorização das diferenças individuais são aspectos centrais na organização de atividades curriculares inclusivas. Isso implica não apenas em reconhecer, mas também em acolher as múltiplas formas de aprendizado, valorizando as experiências únicas de cada aluno como parte integral do processo educativo. Para os alunos com TEA, as atividades curriculares devem buscar responder suas necessidades específicas, respeitando seus ritmos de aprendizagem e proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante. Nesse contexto, a flexibilização das atividades curriculares encontra seu maior potencial, ao transformar a sala de aula em um espaço de troca, onde todos têm a oportunidade de aprender e ensinar, contribuindo com suas próprias experiências e visões de mundo (Nunes et al., 2021).

Para Almeida e Ribeiro (2022), a flexibilização curricular, particularmente nas atividades diárias, é crucial para a criação de um espaço escolar inclusivo, onde a permanência e o sucesso de todos os alunos, especialmente aqueles com TEA, sejam promovidos. Essa abordagem permite um ensino mais individualizado, no qual as habilidades e dificuldades específicas dos alunos são levadas em consideração. Isso significa que as atividades curriculares devem ser suficientemente flexíveis para acomodar diferentes estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento, assegurando que o processo educativo seja significativo para cada aluno. As atividades curriculares não podem ser estáticas e únicas para todos; devem ser revisadas e ajustadas continuamente para atender às necessidades em evolução dos alunos.

A flexibilidade deve ser a base de qualquer proposta curricular inclusiva, garantindo que os métodos de ensino e os materiais utilizados sejam moldados conforme as particularidades de cada aluno. Por exemplo, enquanto alguns alunos com TEA podem

responder melhor a atividades visuais ou lúdicas, outros podem se beneficiar mais de instruções verbais claras e estruturadas. Essa personalização das atividades é crucial para promover o engajamento e a participação ativa dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz e prazerosa (Nunes et al., 2021).

Portanto, podemos considerar que a prática curricular da professora é um processo complexo que envolve a seleção adequada dos conteúdos, o respeito ao tempo da aluna, a promoção de atividades lúdicas, a parceria com a família e o AEE. No entanto, é importante uma maior integração com a equipe da SRM e uma formação específica sobre as necessidades individuais dos alunos com TEA.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral compreender as práticas curriculares adotadas por uma professora no 3º ano do Ciclo I, em uma escola do SME de Belém, no processo de alfabetização de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, foram definidos como objetivos específicos: descrever o planejamento curricular da professora para a alfabetização da aluna com TEA; identificar os critérios adotados pela professora na seleção dos conteúdos curriculares para alfabetização da aluna com TEA; e analisar as atividades curriculares propostas na alfabetização da aluna com TEA, no 3º ano do ciclo I do ensino fundamental no SME de Belém.

A pesquisa exploratória realizada mostrou a escassez de estudos sobre práticas curriculares para crianças com TEA, ressaltando a importância e originalidade do estudo. Como questões problemas o estudo apontou o analfabetismo no Brasil, as políticas públicas implementadas ao longo dos anos e a inclusão escolar do aluno com TEA. A pesquisa se propõe a responder como as práticas curriculares são organizadas para alfabetizar crianças com TEA, incluindo o planejamento, critérios de seleção de conteúdos e tipos de atividades propostas.

A revisão de literatura foi fundamental para a análise do tema em questão e alcançar os objetivos propostos, explorando sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), prática curricular inclusiva, alfabetização e prática curricular docente na alfabetização de alunos com TEA. Foram apresentadas as definições e evoluções do entendimento do TEA, sua inclusão escolar; conceitos fundamentais da prática curricular, alfabetização nos anos iniciais e práticas curriculares docentes. Sendo destacadas as contribuições de diversos autores e pesquisadores, com o intuito de fornecer um panorama abrangente sobre o assunto.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso, para se obter o lócus da pesquisa, realizou-se uma análise dos alunos com TEA matriculados nas escolas municipais de Belém, em específico do DABEL. A professora responsável pela alfabetização de um aluno com TEA na Escola Viver foi escolhida como participante da pesquisa, e a coleta de dados foi realizada por meio de um formulário do perfil da mesma e uma entrevista semiestruturada.

Ainda na pesquisa exploratória fizemos o levantamento do cenário atual da educação especial inclusiva no SME de Belém, descrevendo as diretrizes e documentos normativos adotados para garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Nos resultados, pode-se perceber que a legislação vigente

prioriza o acesso, permanência e sucesso dos estudantes, bem como a formação contínua dos profissionais da educação.

Entre os documentos vigentes no SME de Belém que buscam concretizar a educação especial inclusiva na cidade, e a prática curricular da professora entrevistada, há uma convergência no que diz respeito às legislações, como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado na SRM, a presença do acompanhante para a aluna com TEA e os ajustes necessários na rotina escolar para atender adequadamente a aluna. Porém, a análise também revelou lacunas, como na formação da professora, especialmente no que diz respeito à compreensão das especificidades do TEA. Os dados

indicaram também que, apesar de desenvolver atividades inclusivas e buscar estratégias inovadoras, a integração limitada com a equipe da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a escassez de formações específicas apresentam-se como desafios. Esse contexto ressalta a necessidade de maior apoio institucional e colaborativo, a fim de fortalecer as práticas docentes e promover o sucesso educacional da aluna com TEA.

O planejamento anual elaborado pela professora foi analisado, o mesmo continha as competências, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, abordando aspectos como identificação de letras, compreensão da relação entre letras e fonemas, leitura, escrita, entre outros. No entanto, não foram identificadas menções específicas sobre a avaliação dos alunos com PAEE, incluindo a aluna com TEA.

A análise dos resultados da entrevista com a professora discutiu-se em três categorias: planejamento curricular para alfabetização da aluna com TEA, seleção de conteúdos para alfabetização da aluna com TEA, atividades curriculares para alfabetização da aluna com TEA.

Na categoria de planejamento curricular para alfabetização da aluna com TEA, a professora destaca a importância da avaliação diagnóstica, do conhecimento individual dos alunos, da utilização de estratégias lúdicas e jogos, do uso de mídias e músicas, e da atenção ao tempo de concentração dos alunos.

Na categoria de seleção de conteúdos para alfabetização da aluna com TEA são destacados o planejamento específico, o sequenciamento do ensino, o uso de fábulas e imagens, a adaptação do conteúdo e o envolvimento de diferentes métodos pedagógicos.

Na categoria de atividades curriculares para alfabetização da aluna com TEA, a integração de atividades lúdicas, a parceria com a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a avaliação contínua, o monitoramento constante e a flexibilidade nas atividades são abordadas.

A professora enfatiza o uso de jogos, mídias e músicas como ferramentas eficazes para promover o engajamento e facilitar o processo de alfabetização. Além disso, ela destaca a importância de respeitar o ritmo da sua aluna, adaptando as atividades de acordo com suas necessidades.

De acordo com análise dos resultados, apesar da professora entrevistada desenvolver atividades para potencializar a aprendizagem da aluna com TEA, observa-se que há uma pequena integração com a equipe da SRM e pouca formação específica sobre as necessidades individuais dos alunos com essa condição. Assim, a prática curricular da professora, que se constitui em um processo complexo que envolve não só a seleção adequada dos conteúdos, mas também o respeito ao tempo do aluno, a promoção de atividades lúdicas e a parceria com a família e o atendimento educacional especializado, pode ficar prejudicada ou até mesmo sobrecarregar a professora, em somente ela ser a responsável pela aprendizagem da aluna em questão.

Destacamos que a prática curricular docente, em especial no processo de alfabetização de alunos com TEA, exige um olhar atento e às especificidades sensíveis de cada aluno, bem como uma articulação entre diferentes profissionais que compõem a rede de apoio escolar. O papel do professor vai além do planejamento das atividades, abrangendo também a buscar por estratégias que proporcione aprendizagem, e a flexibilidade curricular.

O estudo também aponta que o sucesso da educação especial inclusiva está intrinsecamente ligado ao fortalecimento do diálogo entre escola e família. Essa parceria possibilita que as necessidades do aluno sejam específicas de forma ampla, contribuindo para que as instruções pedagógicas sejam mais específicas e direcionadas. Além disso, a valorização do trabalho interdisciplinar, incluindo o envolvimento de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da SRM, é essencial para garantir o suporte necessário ao professor e ao aluno.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa confirmamos a importância das práticas curriculares na alfabetização de crianças com TEA, estando alinhados com conceitos defendidos por estudiosos e pesquisadores da área da educação escolar e inclusiva. A análise da prática curricular da professora responsável pela alfabetização de uma aluna com TEA em Belém certamente contribuiu para ampliar o entendimento sobre os desafios e estratégias relacionados a esse processo educacional.

As contribuições desta pesquisa para a área da educação básica são relevantes, pois ampliam o entendimento sobre a alfabetização inclusiva de alunos com TEA, além de oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores e gestores escolares. O estudo destaca a

necessidade de planejamento individualizado, uso de metodologias que promovam a aprendizagem do aluno com TEA, de acordo com suas especificidades, e suporte multiprofissional como pilares fundamentais para o sucesso do processo educativo do PAEE, em especial do aluno com TEA, interesse deste estudo.

Com base nos resultados, recomenda-se a implementação de formações continuadas voltadas para a educação inclusiva e específicas para o atendimento a crianças com TEA. Também se sugere o fortalecimento da parceria entre professores, equipes de apoio escolar e familiares. Além disso, novas pesquisas podem ser exploradas, as quais posso sugerir sobre a relação entre práticas curriculares e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças com TEA; estudos sobre a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como recurso também utilizado pelo professor da sala de aula regular; ou mesmo investigar sobre o impacto da formação docente voltada para educação especial inclusiva, no ensino aprendizagem.

Concluímos que a pesquisa cumpriu seus objetivos, destacando a relevância das práticas curriculares inclusivas para a alfabetização de crianças com TEA e apontando caminhos para aprimorar a inclusão e a qualidade do ensino. Acreditamos que os resultados apresentados poderão servir como referência para o fortalecimento da prática docente no contexto da educação especial e inclusiva.

A divulgação desses resultados pode sensibilizar a sociedade sobre a importância da inclusão e promover um ambiente mais acolhedor e inclusivo nas escolas. Assim, esperamos que este estudo possa gerar reflexões e ações concretas para a melhoria da educação de crianças com TEA e de todos os alunos que necessitam de práticas educacionais inclusivas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ana et al. Prática pedagógica e os desafios na inclusão escolar da pessoa com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão integrativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 3-20, 2019.

ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM -5 -TR**. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023. ISBN: 978- 65-5882-093-2.

ARAUJO ALMEIDA, Izabel Cristina; RIBEIRO, Solange Lucas. Alfabetização de alunos com TEA: a centralidade nas diferenças e potencialidades do sujeito. **ECCOM: Educação, Cultura e Comunicação**, v. 13, n. 26, 2022.

ARAUJO, Flavia Aparecida Freire. Transtorno do Espectro Autista (TEA): um breve relato sobre as suas principais características. **Cadernos Macambira**, v. 7, n. 3, p. 420-426, 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSSA Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.

BATTISTI, Aline; HECK, Giomar. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. 2015. 47 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 40/2011** – CME, de 21 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização e diretrizes do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA, e dá outras providências. Belém: SEMEC, 2011.

BELEM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 045**, de 13 de dezembro de 2023. Fixa diretrizes, normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação. 2023.

BELEM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 032**, de 19 de junho de 2024. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE/DIED/SEMEC) e dá outras providencias. 2024.

BELÉM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02**, de 09 de setembro de 2022. Aprova as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental - Ciclos de Formação I, II, III e IV e Educação de Jovens, Adultos e Idosos – 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> Totalidades na Rede de Municipal de Ensino de Belém/PA.

BELÉM. **Lei nº 9.129**, de 24 de Junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e da outras providências. Belém, Pará, 2015.

BELÉM. **Lei nº. 9.995**, de 19 de janeiro de 2024. Institui o novo Sistema Municipal de Educação do Município de Belém – SME.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSA, Cleonice; TEXEIRA, MARIA. **Autismo**: avaliação psicológica e neuropsicológica. São Paulo: Editora Hogrefe, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL, **Decreto nº. 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1 - Extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019b.

BRASIL. **Lei nº 13.977**, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. 2015.

Cabral, M. S. Os desafios educativos para a inclusão de crianças com autismo no contexto escolar. **Revista Ciência Multidisciplinar Núcleo Conhecimento**, v. 7, n. 9, 78-91, 2022.

COSTA, Daniel; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.

CRUZ, Edneri; ABREU, Elzenita. Matemática Inclusiva no Ciclo de Alfabetização: revisão sistemática de artigos empíricos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e6/1–22, 2023. DOI: 10.5902/1984686X66304. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66304>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 9<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 6<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 16, p. 33–43, 2022. DOI: 10.47249/rba2022586. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/586>. Acesso em: 22 abr. 2024.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: Dilemas da Prática. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.340. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/340>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2015.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira da; SILVA, Suzanli Estef da. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MENDES, Geovana Mendonça. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: **Reunião do Observatório de Práticas Curriculares**, GT: Educação Especial. 2018.

MENDES, Geovana Mendonça; PLETSCH, Márcia; HOSTINS, Regina (orgs.). **Educação Especial e/na Educação Básica:** entre especificidades e indissociabilidades. 1. ed. Arararuara: Junqueira Marin, 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**, v. 2, p. 23-35, 2011.

MESQUITA, Amélia; ROCHA, Genylton. Prática curriculares com elementos de inclusividade: uma análise a partir da cultura escolar. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 169- 177, 2013.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. 2<sup>a</sup> ed. Curitiba: Intersaberes, 2021.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0212, 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo:** aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão:** os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

RIBEIRO, Camila Fragoso et al. Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0050, 2021.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo como projecto: o papel das escolas e dos professores. In: MARQUES, Ramiro; ROLDÃO, Maria do Céu (org.). **Reorganização e gestão curricular no ensino básico**. Porto: Porto, 1999a.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. **Gestão curricular para a autonomia das Escolas e Professores**. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE), 2018.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Curriculum:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**. v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

SERRA, Dayse. Autismo, Família e Inclusão. POLÊM!CA, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 40-56, 2012. DOI: 10.12957/polemica.2010.2693. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/2693>. Acesso em: 21 maio. 2024.

SERRA, Dayse. **Alfabetização de alunos com TEA**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2020. DOI: 10.47249/rba2019314. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314>. Acesso em: 19 maio. 2024.

SOUZA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de et al. A inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral: a percepção dos professores do ensino fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021.

SOUZA, Neide; OLIVEIRA, Luane. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Inclusão Escolar: Os sentidos dos professores do ensino fundamental. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 3, 43-56, 2022.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

ZANON, Regina; BACKES, Bárbara; Bosa, Cleonice. Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 2, p. 78-90, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Formulário

#### Identificação do professor

1. **E-mail \***
2. **Idade**
3. **Qual sua formação? Quantos anos? Que instituição?**
4. **Tem pós-graduação? Se sim, qual? Que instituição?**
5. **Possui formação específica na área de Educação Especial? Pós-graduação, aperfeiçoamento?**
6. **Você recebeu ou recebe alguma formação sobre a criança com TEA?**
7. **Tempo de atuação docente?**
8. **Tempo de atuação nos anos iniciais (ciclo)**
9. **Tempo de vínculo com a rede municipal de ensino de Belém?**
10. **Tempo de atuação na Escola atual?**
11. **Tem outros vínculos? Se sim, qual?**
12. **Trabalha em outra escola? Qual sua carga horária total?**
13. **Descreva sua aluna com TEA:**
14. **Grau de suporte?**

## 15. Frequentia a SRM?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B -Roteiro De Entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE SALA DE AULA REGULAR**

Mestranda: Helena Neuza Conde de Moraes

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as práticas curriculares utilizadas na alfabetização de crianças com TEA no 3º ano do ciclo I do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Belém.

Quanto a organização da prática curricular para alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Objetivo 1 - Analisar a organização do planejamento curricular docente para a alfabetização da criança com TEA, em uma turma do 3º ano do ciclo I do ensino fundamental, na rede municipal de Belém.

Como você organiza o seu planejamento para o(s) aluno(s) com TEA?

1. No planejamento, que estratégias você propõe para desencadear o processo de alfabetização?
2. Qual critério para definição dessas estratégias de planejamento?
3. As estratégias definidas também são desenvolvidas com alunos com TEA (planejamento)? Caso positivo, descreva (como)?
4. Você realiza algum nível de ajuste na organização de estratégias para alfabetização de alunos com TEA? Caso positivo, quais?

Quanto a seleção de conteúdos para alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Objetivo 2 - Identificar como a professora seleciona os conteúdos curriculares para alfabetização do aluno com TEA em uma turma do 3º ano do ciclo I do ensino fundamental na rede municipal de Belém.

1. Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados com o aluno com TEA?
2. Você faz algum nível de ajuste na seleção de conteúdo para alfabetização do aluno com TEA?
3. Você trabalha em consonância com a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Caso positivo, descreva como ocorre o trabalho colaborativo?
4. Nesse trabalho colaborativo foi feito o Plano Educacional Individualizado (PEI) para o(s) aluno(s) com TEA?

Quanto as atividades propostas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Objetivo 3 - Descrever as atividades curriculares docente na alfabetização do aluno com TEA no 3º ano do ciclo I do ensino fundamental na rede municipal de Belém.

1. Como você organiza os materiais e as atividades, direcionadas para alfabetização do(s) aluno(s) com TEA? Você faz modificações nessas atividades? Caso Positivo, quais?
2. Na realização das atividades de aluno com TEA, você conta com o facilitador? Caso positivo, qual o papel dele nas atividades curriculares na sala de aula?
3. Me fale sobre o facilitador, como você percebe sua função no apoio ao aluno com TEA?
4. Como você realiza a avaliação no processo de alfabetização com a turma? E com os alunos com TEA, que critérios utiliza?

Características da Turma:

1. Quais características do(s) seu(s) aluno(S) com TEA? Considerando os seguintes aspectos:

- Comportamento
- Comunicação
- Interação

2. Como o(s) aluno(s) com TEA expressa critérios base para a alfabetização (aprendizagem)?

## ANEXOS

### ANEXO A - Planejamento Anual Elaborado pela Professora

#### **PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PLANEJAMENTO ANUAL / 2024**

**TURMA: CI - 3º ANO**

#### **I-INTRODUÇÃO:**

Este documento apresenta os objetivos de aprendizagem e as atividades a serem desenvolvidas ao longo deste ano, nas turmas de terceiro ano do ensino fundamental.

Os objetivos apontados aqui devem ser trabalhados, sempre que possível, com um caráter interdisciplinar, de forma a aproximar cada vez mais as áreas do conhecimento, desenvolvendo um currículo que se aproxime do cotidiano dos nossos estudantes, efetivando na prática uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e com uma perspectiva de inclusão.

#### **II-OBJETIVOS GERAIS:**

A progressão e sistematização dos objetivos de aprendizagem são orientados por três termos: Introduzir, Aprofundar e Consolidar. O termo introduzir, é o primeiro passo no desenvolvimento, onde leva o aluno a se familiarizar com os conteúdos. Aprofunda o conhecimento, é o principal termo dentro da perspectiva de desenvolvimento no segundo ano do ensino fundamental, visto que se trata de trabalhar sistematicamente os conteúdos já vistos anteriormente para favorecer a aprendizagem. Por fim, o termo consolidar, é o principal foco dentro das perspectivas do terceiro ano, pois visa solidificar os avanços em seus conhecimentos.

##### - Objetivos gerais:

- Conduzir a criança ao conhecimento, em suas diversas possibilidades e situações, preparando-a para o cotidiano escolar.
- Desenvolver a habilidade de expressar as vivências emocionais.
- Oportunizar ao educando ser o sujeito de sua aprendizagem e que ao final do ano, ele possa ser capaz de ler, interpretar e escrever com autonomia.

##### - Objetivos específicos:

- Possibilitar ao educando a aquisição de conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento.
- Estudar as ciências da natureza e da sociedade ,refletindo o papel das mesmas no cotidiano do aluno.
- Explorar os diversos conteúdos da matemática, aproximando-os do dia a dia do aluno.
- Usar a língua portuguesa como principal veículo de comunicação.
- Estimular a interdisciplinaridade.
- Favorecer as práticas inclusivas dentro da sala de aula e da escola de forma geral.

### III- AVALIAÇÃO:

O processo de avaliação ocorrerá de forma contínua, onde as atividades e projetos desenvolvidos em sala e na escola de forma geral, servirão de instrumento de avaliação do aluno. As avaliações bimestrais, inseridas no planejamento da escola (avaliações estas discutidas previamente com o corpo docente e direção da escola), também servirão de material para a avaliação do educando.

### IV- METODOLOGIA:

Serão planejadas e desenvolvidas atividades em sala de aula que englobem a turma do segundo ano, assim como serão pensadas e executadas atividades que englobem a escola de forma geral. O uso do livro didático será também uma ferramenta de trabalho, dentro do processo de ensino. Os projetos que permeiam os trabalhos da escola, as avaliações bimestrais; serão práticas desenvolvidas ao longo do ano que contribuirão para o processo de aprendizagem do aluno.

### IV- PLANEJAMENTO ANUAL:

Competências Específicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar as letras do alfabeto.</li> <li>● Perceber as sílabas em sua variedade.</li> <li>● Compreender a relação entre letras e fonemas.</li> <li>● Compreender a diferença entre escrita e outras formas gráficas.</li> <li>● Dominar as convenções gráficas (letra maiúscula e minúscula, letra cursiva)</li> <li>● Conhecer o alfabeto</li> <li>● Saber decodificar palavras e textos escritos.</li> <li>● Utilizar-se da linguagem oral.</li> <li>● Localizar informações em textos de diferentes gêneros textuais.</li> <li>● Refletir sobre a nossa ortografia.</li> <li>● Reconhecer diferentes gêneros textuais.</li> <li>● Ler reconhecendo globalmente as palavras e ideias presentes nos textos.</li> <li>● Escrever frases.</li> <li>● Produzir escrita de textos de diferentes gêneros textuais.</li> <li>● Ler e interpretar texto de diferentes linguagens.</li> <li>● Diferenciar as características de cada texto</li> </ul>

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Constituição da identidade psicossocial em sala de aula, por meio da oralidade</li> <li>● Regras de convivência na sala de aula</li> <li>● Características da conversação espontânea</li> <li>● Aspectos não linguísticos do ato da fala</li> <li>● Finalidade da interação oral</li> <li>● Procedimento de escuta de texto</li> <li>● Relato oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expressar-se em situação de intercâmbio oral, com autoconfiança, liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</li> <li>● Combinar com o professor e os colegas para definição e acordos e regras de boa convivência.</li> <li>● Escutar com atenção e compreensão, instruções orais ao participar de atividades escolares.</li> <li>● Reconhecer características da conversão espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, formas de tratamento adequado, de acordo com a situação e posição do interlocutor.</li> <li>● Interpretar aspectos não linguísticos da fala, como gestos, sorrisos, olhares, movimentos de cabeça (concordância e discordância).</li> <li>● Identificar a finalidade de interação oral em diferentes contextos comunicativos</li> <li>● Usar estratégias de escuta de textos em diversas situações formais: formular perguntas de esclarecimentos.</li> <li>● Relatar experiências pessoais com observância da consequência dos fatos e do nível de informatividade necessários.</li> </ul>

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO LEITURA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fluência de leitura para compreensão de texto .</li> <li>● Objetivos de leitura</li> <li>● Autodomínio do processo de leitura</li> <li>● Localização e informação do texto,</li> <li>● Seleção de informação</li> <li>● Dedução e inferência de informações</li> <li>● Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.</li> <li>● Reflexão sobre o léxico do texto</li> </ul> <p>Avaliação dos efeitos do sentido produzido pelo texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler com autonomia e fluência, textos curtos, com nível de textualidade adequado silenciosamente e em voz alta.</li> <li>● Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola.</li> <li>● Formular hipóteses sobre os conteúdos do texto, com base nos manuseios do suporte, observando formato, imagens, informações da capa, entre outros, confirmando ou não as hipóteses.</li> <li>● Localizar em textos curtos, informações pontuais.</li> <li>● Buscar, selecionar e buscar textos em diferentes fontes para realizar pesquisas escolares.</li> <li>● Inferir em textos curtos, informações implícitas de fácil identificação.</li> <li>● Identificar a função sociocomunicativa de textos, que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos,</li> <li>● Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base do contexto da frase ou do texto.</li> <li>● Identificar o efeito do sentido produzidos pelos recursos expressivos, gráficos visuais.</li> </ul>

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Planejamento de texto</li> <li>● Relato informativo</li> <li>● Texto argumentativo ou persuasivo</li> <li>● Aspectos linguísticos-gramaticais e ortográficos.</li> <li>● Revisão do texto</li> <li>● Reescrita do texto</li> <li>● Edição de texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Planejar com o ajuda do professor o texto que será produzido, atentando para a estrutura, finalidade, linguagem, organização ,tema e assunto do texto.</li> <li>● Produzir pequenos relatos de observação de processos,de fatos,de experiências pessoais mantendo as características dos gêneros textuais.</li> <li>● Criar cartazes, anúncios, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais atuais, adequados ao gênero textual em questão.</li> <li>● Utilizar,ao produzir o texto,grafia correta,letras maiúsculas no início de frases,segmentação de palavras,uso de correto de palavras canônicas e não-canônicas,escrita do nome completo,uso do ponto final.</li> <li>● Reler as palavras, frases e textos produzidos com a mediação do professor, sozinho e com a ajuda de todos da turma , para fazer correções, acréscimos, retiradas ,reformulações necessárias.</li> <li>● Reescrever a palavra, frase ou texto incorporando as alterações discutidas previamente.</li> <li>● Editar a versão final do texto, em colaboração com colegas e com ajuda do professor.</li> </ul>

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecimento grafofonêmica</li> <li>● Consciência silábica</li> <li>● Conhecimento do alfabeto</li> <li>● Estruturas silábicas</li> <li>● Pontuação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas e correspondências regulares contextuais.</li> <li>● Segmentar palavras em sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, finais e mediais para criar novas palavras.</li> <li>● Recitar o alfabeto na ordem das letras</li> <li>● Escrever palavras, frases, textos curtos na forma impressa ou cursiva.</li> <li>● Ler e escrever palavras com sílabas CV,V, CVC,CCV identificando que existem vogais em todas as sílabas.</li> <li>● Ler e escrever palavras com marcas de nasalidade</li> <li>● Memorizar a grafia da palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos na sala de aula</li> <li>● Segmentar corretamente as palavras ao escrever palavras ou textos</li> <li>● Usar adequadamente os sinais de pontuação</li> </ul>

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa e verso ;estrutura narrativa e recursos expressivos.</li> <li>● Recursos da criação de efeitos de sentidos</li> <li>● Processo de criação</li> <li>● Apreciação do texto literário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução,além de palavras,expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.</li> <li>● Relacionar ilustrações de narrativas com texto verbal</li> <li>● Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor</li> <li>● Recitar parlendar ou poemas, além de cantar música ,paródias, canções com ritmo, melodia ,rimas.</li> <li>● Selecionar textos literários da biblioteca ou cantinho da leitura para leitura individual, na sala de aula ou em casa;após a leitura compartilhar com os colegas suas impressões do texto.</li> <li>● Ouvir com atenção a leitura feita pelo professor,ou ler de forma autônoma textos literários,e expressar suas preferências por gêneros ou autores.</li> </ul>

<b>AVALIAÇÃO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diagnóstica</li> <li>● Contínua</li> <li>● Final integradora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aplicação de atividades que visem conhecer o aluno e organizar seus conhecimentos prévios e suas dificuldades.</li> <li>● Diariamente na sala de aula .</li> <li>● Organização e verificação dos resultados obtidos em todo processo de ensino e aprendizagem.</li> </ul>

## ANEXO B

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Curriculares na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma escola da rede municipal de Belém/PA.

Pesquisador: HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76117523.4.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.630.484

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa em questão, denominado “Práticas Curriculares na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma escola da rede municipal de Belém/PA.”, tendo como responsável HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS e como Instituição proponente a Universidade Federal do Pará – UFPA, tendo por base problematizar a seguinte questão: Como o professor organiza as práticas pedagógicas curriculares para alfabetização da criança com TEA? Para responder esse questionamento, este estudo propõe compreender as práticas pedagógicas curriculares utilizadas na alfabetização de crianças com TEA, do 3º ano do ciclo I do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Belém. Diante desse questionamento, a pesquisa pode ser mais um trabalho a oferecer contribuições significativas para a área da educação e educação básica, fornecendo reflexões sobre as práticas curriculares adotadas na escolarização de

crianças com TEA. A pesquisa também pode servir como uma fonte útil para os profissionais da educação que trabalham na rede pública de ensino, que buscam compreender melhor a educação especial inclusiva.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Compreender as práticas pedagógicas curriculares utilizadas na alfabetização de crianças com TEA, do 3º ano do ciclo I do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Belém.

**Objetivo Secundário:**

1. Descrever a organização do planejamento docente para alfabetização da criança com TEA de uma turma do 3º ano do ciclo 1 do ensino fundamental, da rede municipal de Belém; 2. Analisar as práticas pedagógicas curriculares para alfabetização da criança com TEA, adotadas pelo professor de uma turma do 3º ano do ciclo 1 do ensino fundamental da rede municipal de Belém. 3. Identificar os instrumentos de acompanhamento e avaliação no processo de alfabetização da criança com TEA, no 3º ano do ciclo 1, do ensino fundamental da municipal de Belém.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No que diz respeito aos riscos, eles são mínimos e se referem ao desconforto e certo constrangimento ao preencher os formulários, sendo os benefícios elementos que podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no processo de alfabetização de crianças com TEA. Os resultados e as análises realizadas poderão fornecer subsídios para a formação de professores e para a elaboração de políticas públicas que garantam uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão encontra-se bem fundamentado no que diz respeito ao tema a ser tratado, sendo relevante do ponto de vista social e educacional ao tratar de uma temática bastante recorrente no contexto atual, contribuindo de certa forma para o caráter inclusivo da educação. Apresenta uma boa justificativa e objetivos bem delimitados, além de apresentar uma bibliografia robusta e atualizada para tratar do tema determinado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação estão de acordo com as normas estabelecidas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise desenvolvida sobre o Projeto de Pesquisa em questão concluímos pela aprovação do mesmo, salvo melhor juízo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2203941.pdf	27/11/2023 18:36:30		Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_assinado.pdf	27/11/2023 18:34:56	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Orçamento	Orcamento_do_projeto_assinado.pdf	27/11/2023 18:34:18	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Cronograma	cronograma_da_pesquisa_assinado.pdf	27/11/2023 18:33:23	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2203941.pdf	22/11/2023 15:54:59		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_consentimento_da_instituicao.pdf	22/11/2023 15:54:10	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Declaração do Patrocinador	declaracao_de_isencao_onus_financeiro_assinado.pdf	22/11/2023 15:44:12	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DEACEITE_DO_ORIENTADOR_assinado.pdf	22/11/2023 15:43:45	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	carta_encaminhamento_ao_cep_assinada.pdf	22/11/2023 15:42:41	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_de_compromisso_do_pesquisador_assinado.pdf	22/11/2023 14:53:47	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2203941.pdf	01/09/2023 16:15:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	01/09/2023 16:14:15	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	01/09/2023 16:14:15	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre.pdf	01/09/2023 16:12:46	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre.pdf	01/09/2023 16:12:46	HELENA NEUZA CONDE DE MORAIS	Recusado
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/09/2023 15:58:45	HELENA NEUZA CONDE DE	Aceito

Necessita Apreciação da CONEP: Não

BELÉM, 31 de Janeiro de 2024

Assinado por:

Wallace Raimundo Araujo dos Santos (Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM