

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Maria Carolina França Ribeiro**

**ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:  
EM PERSPECTIVA O DUA E AS CRIANÇAS COM E SEM TEA**

**São Caetano do Sul - SP  
2022**

**MARIA CAROLINA FRANÇA RIBEIRO**

**ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:  
EM PERSPECTIVA O DUA E AS CRIANÇAS COM E SEM TEA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders**

**São Caetano do Sul - SP  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

RIBEIRO, Maria Carolina França

Estratégias inclusivas no processo de alfabetização: em perspectiva o DUA e as crianças com e sem TEA / Maria Carolina França Ribeiro. – São Caetano do Sul: USCS, 2022.

132 p. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Alfabetização. 4. Transtorno do Espectro Autista. 5. Design Universal para Aprendizagem (DUA). I. Estratégias inclusivas no processo de alfabetização: em perspectiva o DUA e as crianças com e sem TEA. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 30/08/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Andrea Pereira (UFAL)

**Dedico este trabalho** aos meus pais, que sempre me apoiaram incondicionalmente em todas as etapas de minha vida e me ajudaram amorosamente nesta trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, Jesus e Nossa Senhora Aparecida, por me guiarem e me protegerem em minha caminhada.

À professora Dra. Elizabete Cristina Costa Renders, por ser amável e por aceitar orientar esta pesquisa, contribuindo grandemente com seus conhecimentos, fazendo com que eu evoluísse em minha jornada.

À professora Dra. Ana Sílvia Moço Aparício e a professora Dra. Andrea Pereira, por aceitarem participar da qualificação e da banca, agregando conhecimentos e compartilhando de ricas experiências que tanto me acrescentaram.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da USCS, por todas as aulas, ensinamentos e reflexões propiciados.

Às professoras colegas, que se dispuseram em participar das rodas de conversa e momentos de partilha, contribuindo e enriquecendo esta pesquisa com suas vivências e experiências na profissão.

Aos meus pais, José Antônio Moraes Ribeiro e Mônica Cintrão França Ribeiro, que sempre me apoiaram com muito amor, incentivaram e lutaram para que eu tivesse uma educação de qualidade e, além disso, que me deram uma educação ímpar, sendo meus exemplos de empatia e caráter.

Ao meu marido, Rodrigo Ferreira Vasconcellos, por respeitar e me acolher em todos os momentos em que me ausentei para a construção deste trabalho.

*A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,  
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,  
roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,  
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,  
as cem existem.*

*(Loris Malaguzzi 1920-1994)*



## RESUMO

Desde as primeiras formações os professores têm enfrentado desafios com relação às práticas inclusivas no contexto escolar. Seja por falta de apoio e de conhecimento da direção da escola ou pelo não cumprimento das leis, o trabalho com relação à inclusão é por vezes deixado de lado e abandonado. O interesse e o olhar atento a todos os alunos deveria existir em todos os espaços de aprendizagem. Esta pesquisa busca refletir sobre o processo inclusivo nas salas de aulas, tendo em vista a atitude do professor, que propicia diversas experiências pedagógicas com um olhar acolhedor. Essas práticas pedagógicas inclusivas podem acontecer com o respaldo do Design Universal para Aprendizagem, uma abordagem curricular acessível que vai ao encontro dos propósitos desta pesquisa. Nessa perspectiva, o Design Universal para Aprendizagem pode ser um suporte aos professores, à escola e aos pais, para que se desenvolva uma prática em sala de aula que seja inclusiva e respeite a todas as crianças. Para o desenvolvimento do estudo partiu-se da seguinte pergunta investigativa: Quais as contribuições do Design Universal para Aprendizagem no processo de alfabetização inclusivo, no contexto de uma sala de aula onde há crianças com e sem transtorno do espectro autista? O objetivo geral foi constituir um processo de alfabetização inclusivo, utilizando os princípios do Design Universal para Aprendizagem como uma prática de ensino também para alunos com transtorno do espectro autista, especificamente no processo de alfabetização. Os objetivos específicos foram definidos: 1. Levantar os desafios no processo de alfabetização inclusivo; 2. Caracterizar como o Design Universal para Aprendizagem pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização. 3. Inventariar estratégias inclusivas no processo de alfabetização de alunos com e sem transtorno do espectro autista. Partindo desse contexto, foi realizada uma pesquisa narrativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados as entrevistas e as rodas de conversa. Os sujeitos de pesquisa foram duas professoras com experiências em sala de aula com crianças com e sem TEA. As trocas nas rodas de conversa foram essenciais para que houvesse a reflexão que encaminhou a pesquisa, pois uma professora atuava com o atendimento educacional especializado e a outra em uma sala com crianças com e sem transtorno do espectro autista. Esta pesquisa seguiu as seguintes categorias teóricas: Educação Inclusiva; Alfabetização; Transtorno do Espectro Autista; Design Universal para Aprendizagem. Como resultados a pesquisa narrativa oportunizou uma reflexão acerca do contexto escolar evidenciado e possibilitou a construção de propostas inclusivas com base no DUA e na pedagogia dos multiletramentos. Como produto educacional foi construído um caderno didático para professores e professoras a fim de auxiliar o trabalho inclusivo com estratégias inclusivas no período de alfabetização. Importa informar, ainda, que esta pesquisa faz parte do macroprojeto “A Escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o design universal para aprendizagem”, que tem aprovação do Comitê de Ética, sob processo CEP 228229519 5 00005510.

**Palavras-chaves:** Educação inclusiva. Formação docente. Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Design Universal para Aprendizagem.

## ABSTRACT

Since the first training, teachers have faced challenges regarding inclusive practices in the school context. Whether due to a lack of support and knowledge from the school board or due to non-compliance with the laws, work on inclusion is sometimes left out and abandoned. The interest and attentive look at all students should exist in all learning spaces. This research aims to reflect on the inclusive process in classrooms, in view of the teacher's attitude that provides different pedagogical experiences with a welcoming look. These inclusive pedagogical practices can happen with the support of Universal Design for Learning, an accessible curriculum approach that meets the purposes of this research. From this perspective, Universal Design for Learning can support teachers, schools and parents in order to develop a classroom practice that is inclusive and respects all children. For the development of this study, we started with the following investigative question: What are the contributions of Universal Design for Learning in the inclusive literacy process, in the context of a classroom where there are children with and without autism spectrum disorder? The general objective was to constitute an inclusive literacy process, using the principles of Universal Design for Learning as a teaching practice also for students with autism spectrum disorder, specifically in the literacy process. The specific objectives were defined: 1. Raise the challenges in the inclusive literacy process; 2. Characterize how Universal Design for Learning can contribute to the teaching-learning process in the literacy cycle. 3. Inventory inclusive strategies in the literacy process of students with and without autism spectrum disorder. Based on this context, a narrative research was carried out, using data collection instruments, interviews and conversation circles. The research subjects were two teachers with classroom experiences with children with and without ASD. The exchanges in the conversation circles were essential for the reflection that led this research, as one teacher worked with specialized educational care and the other, in a room with children with and without autistic spectrum disorder. This research followed the following theoretical categories: Inclusive Education; Literacy; Autism Spectrum Disorder; Universal Design for Learning. As a result, this narrative research provided an opportunity to reflect on the evidenced school context and enabled the construction of inclusive proposals that permeated the DUA and the pedagogy of multiliteracies. A textbook was built for teachers in order to help an inclusive work with examples of didactic situations in the literacy period. In addition, this research is part of the macro-project "School for all: inclusive special education in interface with universal design for learning" that has been approved by the Ethics Committee, under process CEP 228229519 5 00005510.

**Keywords:** Inclusive education. Teacher training. Literacy. Autism Spectrum Disorder. Universal Design for Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos multiletramentos .....	56
Figura 2 – Princípios básicos do DUA.....	61
Figura 3 – Planejamento de aulas.....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas para coleta de dados.....	66
Quadro 2 – Situações didáticas.....	93
Quadro 3 - DUA.....	97

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Americana de Psiquiatria

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CRP – Conselho Regional de Psicologia

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: APROXIMAÇÕES COM O PARADIGMA DA INCLUSÃO</b> .....	22
2.1 Educação inclusiva como um paradigma emergente nas escolas .....	22
2.2 Desafios para a inclusão escolar de alunos com TEA .....	32
<b>3 ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS NO PROCESSO INCLUSIVO</b> .....	41
3.1 Uma visão panorâmica sobre os métodos de alfabetização .....	41
3.2 Os multiletramentos como uma perspectiva no processo inclusivo .....	51
3.3 O design universal para aprendizagem como apoio num processo de alfabetização inclusivo .....	59
<b>4 PERCURSO INVESTIGATIVO</b> .....	64
4.1 Campo e sujeitos de pesquisa .....	66
4.2 Etapas e procedimentos.....	66
4.3 O caminho com as professoras.....	67
4.3.1 Roteiro para entrevista .....	67
4.3.2 Relatos das professoras .....	68
4.3.3 As rodas de conversa .....	76
<b>5 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> .....	79
5.1 Principais desafios para a efetivação de um processo de alfabetização.....	79
5.2 Contribuições do DUA e da Pedagogia dos multiletramentos para o processo de alfabetização inclusivo.....	86
<b>6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	89
6.1 Contextualização e apresentação do produto .....	89
6.2 O trabalho com linguagens nos anos iniciais do EF segundo a BNCC .....	90
6.3 DUA e Pedagogia dos multiletramentos como base para um processo de alfabetização inclusivo .....	91
6.4 Situações didáticas num processo de alfabetização inclusivo .....	92
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>ANEXO A</b> .....	113

<b>ANEXO B</b> .....	126
<b>ANEXO C</b> .....	127

## MEMORIAL

Meu nome é Maria Carolina França Ribeiro, sou brasileira, nasci na capital de São Paulo, tenho 27 anos e vou contar trechos da minha trajetória escolar e profissional com relação à educação.

Meu pai se chama José Antonio Moraes Ribeiro e minha mãe Mônica Cintrão França Ribeiro. Ainda quando pequena, sempre frequentei os locais de trabalho dos meus pais e estive perto do esforço que sempre tiveram para me educar da melhor forma possível e oferecer conforto à nossa família.

Tive a sorte de poder conviver durante toda a minha infância ao lado das minhas avós maternas, Maria de Lourdes e Maria Luiza, que foram essenciais na construção da minha identidade e me permitiram ter, até hoje, memórias vivas de situações com elas. Além disso, carrego comigo o primeiro nome, Maria, em homenagem a elas.

Meu pai, farmacêutico, realizou a faculdade após meu nascimento e me orgulho muito por ele ter alcançado esta conquista, pois sei o quanto foi significativa para ele. Minha mãe foi quem me influenciou na decisão em seguir a área da educação. Psicóloga e professora universitária, atuou anos como orientadora educacional e por isso, ainda criança, tive vivências nas escolas onde ela trabalhava. Sempre estudou muito, por gostar e por precisar. Por ter uma jornada acadêmica com doutorado, me incentivou a seguir o caminho para o mestrado. Tenho muito orgulho do esforço dos meus pais e sei que minhas conquistas até hoje foram em função desse esforço em me oferecer uma educação completa e com qualidade.

Posso dizer que minha infância foi muito boa, marcada por momentos significativos de afeto e aprendizagem. Desde bem pequena até a adolescência estudei no mesmo colégio, por isso estabeleci fortes vínculos que me ajudaram a constituir minha personalidade e conhecimentos. A escola onde estudei foi um grande marco na minha história, lá conquistei meus melhores amigos e tive grandes referências de excelentes professores. O cheiro, os espaços, os momentos e vivências são fortes em minha memória. Tenho orgulho de ter vivido tudo aquilo tão intensamente.

Minha trajetória escolar foi bastante positiva na formação de vínculos. Meu bom desenvolvimento pedagógico se deu até o final do Ensino Fundamental II. Nessa



passagem, do Fundamental II para o Ensino Médio, algumas dificuldades na área de Exatas me marcaram.

A Matemática e a Física me atravessaram negativamente e carregou essa marca até os dias de hoje. Foram algumas recuperações e frustrações nesse sentido. Mais tarde, depois de formada, entendi que fui estigmatizada pela escola e compreendi que não conseguiram me ensinar de formas diferentes o que era passado de forma igual a todos. O igual não servia para mim, e repetir aquele padrão de explicação só me deixava mais angustiada, frustrada e exposta diante ao grupo. As provas, que antes faziam sentido, nos momentos de dúvidas só me aterrorizavam mais e eu me via com medo de perder meus amigos de anos, por talvez me repetirem de série.

Felizmente, com a mediação dos meus pais, minha mãe, amparada pela literatura, fez entender que o buraco em minha aprendizagem havia sido causado pela própria instituição, já que eu não havia estudado em outro lugar a não ser lá. A partir dessas conversas e mediações me aprovaram, mas as cicatrizes se fizeram presentes da mesma forma. Ao total foram quatorze anos estudando no mesmo lugar, anos felizes pelos meus vínculos e desafiadores em relação à aprendizagem.

Um pouco antes de me formar no Ensino Médio tive dúvidas sobre qual a melhor opção escolher para minha vida profissional; lembro-me da indecisão entre Jornalismo e Pedagogia. Jornalismo porque adorava escrever e era elogiada nas minhas produções, e Pedagogia por estar diretamente vinculada a essa área em função das vivências com a minha mãe. Aqui volto a colocar o meu horror com a área de Exatas, eu queria uma opção que fugisse de qualquer tipo de conta ou cálculo, em função das minhas experiências escolares.

A Pedagogia, tanto no meu círculo de amizades quanto para a sociedade, nunca foi valorizada e logo recebi algumas críticas vindas de alguns familiares e amigos quando optei por fazê-la. Mas as pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais, me apoiaram de prontidão. Então não tive dúvidas e segui o meu coração.

A faculdade de Pedagogia, cursada na Universidade Anhembi Morumbi, foi um grande marco no meu caminho. Estudava pela manhã e logo iniciei o estágio no período da tarde. Por ser ex-aluna me deram a oportunidade do primeiro trabalho na Educação Infantil na instituição onde me formei, para minha aprendizagem na prática. Tive sucesso nas matérias da faculdade e fiz vínculos que carregou até os dias de hoje.

No meu segundo e último ano de estágio me deparei com o primeiro desafio profissional. Tive uma aluna, com cinco anos, diagnosticada com autismo severo.

Diante daquela situação entendi que a professora, com anos de experiência, trabalhava comigo e me ensinava todos os dias; não sabia o que fazer e nem como proceder com aquele caso. Além da professora titular que não sabia o que fazer, havia uma equipe de professores que demonstravam alívio por não estarem passando pelo mesmo que a colega. Essas incertezas me impulsionaram a investigar e buscar algum tipo de conhecimento que pudesse fazer a diferença na vida escolar daquela criança.

A falta de respostas sobre a inclusão na Graduação me fez procurar a Pós-Graduação; assim que finalizei meu estágio comecei o primeiro curso, chamado Alfabetização e Letramento, e desde então, não parei de estudar. Assim que terminei comecei outros três cursos ao mesmo tempo: Psicopedagogia; Psicologia e Educação; Educação Infantil e Cultura. Ao mesmo tempo comecei meu primeiro trabalho como professora auxiliar registrada e tive o segundo contato com um aluno autista.

Agora eu estava em outra instituição, com diferentes profissionais e outra gestão, mas tinha o mesmo sentimento. Sentia que ninguém sabia ao certo como proceder, principalmente porque era um ano que precedia a alfabetização. O pânico em dar conta do material didático, em fazer dar certo as adaptações de atividades escondiam uma criança cheia de potencial. Mas eu conseguia enxergar esse potencial. Mais uma vez fui atravessada por uma insatisfação, por não ter voz ativa e não saber como poderia ajudar aquele aluno.

Meus estudos continuaram, com pós-graduações e cursos livres, e passei a entender que o meu incômodo era pontual perante a dinâmica escolar. Ver todas as crianças fazendo as mesmas coisas, em todos os momentos, me deixava inquieta. As generalizações e patologização da aprendizagem com uma medicalização desenfreada também fizeram com que eu procurasse outras fontes e autores para tentar entender tudo isso a partir de um referencial teórico.

A partir de todas essas indagações da escola tradicional, me encontrei nos princípios Antroposóficos de Rudolf Steiner quando fiz o curso de extensão “Antroposofia e Pedagogia Waldorf” por um ano. Portanto, a partir disso, compreendi que o olhar que se tem para cada um deve ser singular, respeitando o tempo e o limite de cada indivíduo em sua totalidade. Frustrrei-me, no entanto, pelo fato de esta ser uma pedagogia seletiva. Estava mais perto da classe média alta e seu corpo docente era restrito e fechado, o que dificultava o acesso de novos professores. Mas, mesmo

assim, desde então, levo comigo os ensinamentos e o olhar cuidadoso proferidos por Steiner em minha jornada profissional.

Durante a maior parte dos anos de minha jornada estive em contato com a Educação Infantil e nos últimos cinco anos estive nos segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental. Os anos iniciais, marcados pelo desenvolvimento completo dos alunos, sempre me chamaram atenção, principalmente pela alfabetização, período rico com diversas descobertas.

Para continuar minha formação acadêmica procurei o mestrado, a fim de finalizar e ao mesmo tempo começar a consolidar, um pensamento que iniciei no início da minha carreira. A opção por esse tema de pesquisa surgiu dessa necessidade de entender e respeitar as diferenças de todas as crianças em sua totalidade, ensinando a todos com amor e oferecendo diferentes possibilidades. É nisso que sempre acreditei, e vou continuar acreditando, em meu compromisso ético como pedagoga e como propósito ético de vida.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde as primeiras vivências na Pedagogia existe a possibilidade de contato e experiências com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Essas vivências, ocorridas desde a Educação Infantil, nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental I mostram as dificuldades da escola no trabalho pedagógico junto às crianças com TEA em relação às propostas pedagógicas ofertadas com o foco na alfabetização. Percebemos a inquietude dos professores com relação às práticas pedagógicas e a dinâmica do dia a dia em sala de aula. Os questionamentos e dúvidas permeiam o contexto, principalmente se as práticas desenvolvidas são de fato inclusivas e se respeitam o tempo e o limite de cada um, sendo crianças com TEA ou não.

Percebemos a falha na formação inicial com relação a essa temática e, por isso, ao longo dos anos notamos a importância da atualização em atividades profissionais sobre os mais diferentes temas relacionados à Educação, como a inclusão. As primeiras vivências ocorridas nos anos iniciais de profissão, como relatado no memorial, nos fazem entender que ainda existe dificuldade por parte da maioria dos profissionais da área de educação na construção de abordagens pedagógicas inclusivas. Mas podemos depositar toda a culpa da segregação ou exclusão escolar na falta de prática dos professores?

A partir de estudos e pesquisas feitas sobre o *Design Universal para Aprendizagem* - DUA entendemos que essa base conceitual busca apoiar os professores com estratégias de ensino que considerem todos os alunos; todos e cada um, pois a partir do conhecimento das redes neurais de aprendizagem busca ofertar múltiplas possibilidades para o ensino. O DUA se propõe a responder às necessidades de diferentes alunos, remover barreiras pedagógicas na escola para garantir a acessibilidade curricular e reduzir adaptações curriculares individuais.

O interesse desta pesquisa surgiu a partir da necessidade em investigar o *Design Universal para Aprendizagem* como uma estratégia inclusiva de ensino numa sala com alunos com TEA, no momento de alfabetização. A forma como a alfabetização acontece junto às crianças com TEA é um tema que afeta e desafia as escolas no processo de alfabetização, por isso a relevância em fazer uma pesquisa acerca desta temática. Com esta pesquisa buscamos refletir sobre a prática inclusiva

que precisa estar presente nas escolas, o que me faltou enquanto aluna há anos, conforme descrito no memorial.

Deste modo, respondemos a seguinte pergunta investigativa: Quais as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem* no processo de alfabetização inclusivo, no contexto de uma sala de aula onde há crianças com e sem TEA?

Esta pesquisa tem como objetivo geral constituir um processo de alfabetização inclusivo, aplicando os princípios do *Design Universal para Aprendizagem* no processo de alfabetização. Os objetivos específicos são: 1. Levantar os desafios no processo de alfabetização inclusivo; 2. Caracterizar como o DUA pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização. 3. Inventariar estratégias inclusivas no processo de alfabetização de alunos com e sem TEA.

Como resultado da pesquisa espera-se contribuirmos para que, de forma inclusiva, favoreçam-se situações de aprendizagem significativas na construção do pensamento alfabético também pelas crianças com TEA. Acreditamos que essas crianças necessitam de um olhar diferenciado no processo de ensino-aprendizagem, numa comunidade escolar que as respeitem e apoiem nesse processo. Tradicionalmente o tema tem sido abordado a partir do modelo médico, definindo e categorizando essa condição como uma patologia. No entanto, no campo da educação, o que deve nos pautar é o modelo social de deficiência que demanda constituir a acessibilidade pedagógica numa sala de aula.

Esta pesquisa, portanto, visa às estratégias pedagógicas na alfabetização de crianças com TEA e não se fixa às questões clínicas. Como pedagogas, entendemos que os alunos possuem capacidade de aprendizagem e características individuais que podem ser trabalhadas e aperfeiçoadas, o que exige o olhar questionador do professor nesse processo. Como podemos incluir os alunos para que se sintam pertencentes às propostas e ao dia a dia da escola? Qual a responsabilidade da comunidade escolar nesse processo? Cabe a nossa sociedade garantir a continuidade dos estudos e a busca de melhores maneiras de apoio às crianças visando uma educação inclusiva de fato. Aqui se coloca a relevância da pesquisa.

Considerando a abordagem adotada, optamos pela metodologia da pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento. Desse modo, ouvimos os professores e, juntamente com eles, desenvolvemos um objeto de aprendizagem com base no DUA que os apoie numa abordagem pedagógica inclusiva.

O texto está organizado da seguinte maneira: na seção dois é feita uma discussão sobre a importância da inclusão escolar e a contextualização dos desafios enfrentados no trabalho com alunos com TEA.

Na seção três é apresentado um breve panorama histórico sobre a alfabetização no Brasil e como pode acontecer o processo inclusivo nesse momento. Aponta-se também o multiletramento combinado com o *Design* Universal para Aprendizagem, como uma forma de apoio nas estratégias inclusivas. O DUA é trabalhado como uma proposta de inclusão de alunos com e sem TEA em situações de aprendizagem, com o foco na alfabetização.

O percurso metodológico, composto pelas etapas e procedimentos, está na seção quatro, que traz a contextualização das entrevistas e rodas de conversa a partir das experiências relatadas pelas professoras convidadas a participar da pesquisa.

A análise e a discussão dos resultados estão nas seções cinco e seis, respectivamente, onde acontece uma reflexão sobre as entrevistas e rodas de conversa, articuladas com a teoria que fundamenta esta pesquisa.

O produto educacional desenvolvido tem como objetivo oportunizar estratégias pedagógicas de ensino, com base no DUA e na pedagogia dos multiletramentos. Trata-se de um caderno didático contendo situações didáticas para serem desenvolvidas em sala de aula por professoras da educação básica, anos iniciais, essas situações apoiam uma abordagem pedagógica inclusiva no processo de alfabetização.

Importa mencionar que esta pesquisa faz parte do macroprojeto “A Escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o *design* universal para aprendizagem”, que tem aprovação do Comitê de Ética, sob processo CEP 228229519 5 00005510, subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Portanto, ela se submete ao mesmo parecer.

## **2 INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA: APROXIMAÇÕES COM O PARADIGMA DA INCLUSÃO**

O tema desta pesquisa se volta para o campo da educação inclusiva e da educação especial. Considerando o problema de pesquisa e os seus objetivos vamos trabalhar alguns conceitos nesta seção, como: educação inclusiva, alfabetização, desenho universal para aprendizagem e transtorno do espectro autista.

### **2.1 Educação inclusiva como um paradigma emergente nas escolas**

Atualmente entendemos a necessidade de as escolas públicas e privadas proporem mudanças em sua organização, de modo que reconheçam e valorizem as diferenças sem segregar e discriminar alunos. Em algumas delas ainda existe um discurso de homogeneização dos alunos e alega-se a desigualdade social como argumento a favor da exclusão (MANTOAN, 2006). No entanto, tem sido crescente o número de profissionais da educação e familiares que problematizam os modos tradicionais e engessados de ensino, os quais limitam e excluem tanto crianças com quanto sem deficiência. Questionar essas práticas tem sido fundamental no sentido de uma reflexão que abra vertentes de discussão acerca do que é a educação inclusiva e sua relevância para a escola brasileira.

Tanto no meio educacional como na sociedade como um todo precisamos de maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. A inclusão propõe a acessibilidade como forma de resgatar uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (MANTOAN, 2006). Esse novo paradigma propõe o ensino para todos e cada um, respeitando as diferenças sem hierarquizá-las, pensando que todos são capazes de aprender em diversos contextos.

A base da educação inclusiva é a construção de um sistema aberto a todos, para que todos consigam aprender, derrubando assim barreiras impostas pela marcação social da diferença com a discriminação e a exclusão. Há um grande grupo de pessoas que sofrem discriminação na escola, sofrendo preconceitos relacionados às questões étnicas, de gênero e de deficiência. Nas palavras de Mantoan:

[...] para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar

mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só essas últimas podem e devem ser eliminadas. (2006, p.18)

Ainda para a autora, precisamos reconhecer a igualdade do aprender como ponto de partida e as diferenças no ensino e aprendizagem como processo e ponto de chegada. Nesse sentido, importa salientar que o fôlego da vida é que nos torna iguais - o ato de nascer; depois disso tudo se modifica. Mas o que nos aproxima novamente é o direito à igualdade do aprender, que exige diferenças no modo e no fazer do ensinar e ser diferente nesse âmbito nos faz ser semelhantes. Nesse sentido, ao pensar a prática do professor em sala de aula, como podemos diversificar as propostas para que acolham a todos, sem limitar ou rotular?

A autora traz a ideia de que a escola defende o quanto os alunos são diferentes no momento da matrícula. Em contradição, deseja, como objetivo escolar, que no final do período letivo os alunos se igualem em um conhecimento padrão, pré-estabelecido para aquela série, caso contrário serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar grupos de reforços para aceleração da aprendizagem. O engessamento é presente desde o início, no momento da matrícula, levando a um processo embrutecedor de aprendizagem, limitador de criatividade e produtor do fracasso escolar.

Entende-se que os alunos jamais deverão ser “desvalorizados, inferiorizados e julgados negativamente pelas suas diferenças, independente do contexto e local de inserção. Nesse sentido, a inclusão é motivo e consequência de uma educação de qualidade aberta às diferenças” (MANTOAN, 2006, p. 22). Mas nem sempre é o que vemos nas escolas. Portanto, nos perguntamos: como efetivar a inclusão escolar, se a escola nem sempre está aberta às diferenças?

Existe uma resistência e uma incompreensão do que é realmente a inclusão escolar. Antigamente era comum uma exclusão por motivos frágeis, as crianças apontadas com algum tipo de deficiência eram castigadas e não poderiam frequentar a escola regular, também não havia o amparo da lei. A sociedade aprovava uma organização escolar destinada a alunos ideais, com uma padronização de ensino que exigia o correto e o inflexível. Hoje em dia temos o amparo da lei e novas referências na literatura, mas em contrapartida ainda permanece uma mentalidade de exclusão, por ainda exigirem padrões inflexíveis de ações com relação à aprendizagem. Essas reflexões me remetem ao período em que fui aluna, como relatado anteriormente. A



partir desses conhecimentos me pergunto se a escola onde estudei tinha princípios inclusivos ou se seguiam uma tendência de exclusão, mesmo com todas as leis vigentes.

Pensando no passado, as escolas especiais seguiam um modelo médico, entendendo a educação como um processo de reabilitação focado na normalização dos sujeitos, sendo este trabalho vinculado à área da saúde e não da educação. Hoje, mesmo com os novos conhecimentos, sabemos que essas visões são cíclicas, elas vão e vem. Por isso, nos tempos atuais as pessoas ainda se apoiam em algumas explicações patológicas para justificar a exclusão e passam essas crenças de geração em geração, alimentando o medo e o preconceito que levam à visão segregacionista e assistencialista.

Sabe-se que as escolas especiais não substituem as escolas comuns. Desde sempre elas excluem, segregam, discriminam e diferenciam pela deficiência. Mas a educação especial na perspectiva inclusiva contrapõe essa prática e pode ser vista como um complemento ao trabalho dentro das escolas comuns, quando foca no atendimento educacional especializado. Atualmente esses espaços poderiam ser ressignificados, sendo transformados em centros de treinamento para professores e colaboradores, focando nos serviços do atendimento educacional especializado.

Em uma análise ampla, as escolas especiais seguiam o padrão controlador das escolas tradicionais, pois inviabilizavam as mudanças e eram inflexíveis, desrespeitando os limites e condições apresentadas de formas diversas. No entanto, hoje, a escola que queremos é a que reconhece e valoriza as diferenças. Por isso, a seguir, é feita uma contextualização da importância das políticas públicas com olhar atento ao paradigma da inclusão.

Internacionalmente há marcos políticos importantes para a inclusão; como destaque do marco legal internacional podemos citar a Declaração Mundial sobre Educação para todos, apresentada na Conferência de Jomtien, em 1990, da UNESCO. Este foi um plano de ação que buscava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, afirmando que toda pessoa tem direito à educação. A educação é um direito fundamental, assim o documento trazia um enfoque na garantia da educação de meninas e mulheres, bem como indicava medidas para a igualdade de acesso à educação às pessoas com deficiência, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem. Há também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual critica os espaços excludentes e sinaliza a vontade de um grupo social em transformar

a educação no mundo todo. As crianças sem deficiência não sabiam que existiam crianças com deficiências por não poderem estar no mesmo espaço, e a melhor opção seria levar a escola especial para dentro da escola regular que já existia.

A Declaração de Salamanca enfrenta marcos regulatórios que proíbem crianças de irem às escolas comuns e luta contra essa segregação e exclusão. Além disso, o conceito necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e eles têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, as escolas são desafiadas ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (ONU, 1994), revelando uma mudança de foco. O foco deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no aluno e no êxito do processo de ensino e aprendizagem. Importa destacar, ainda, a Convenção de Guatemala (OEA, 1999), a qual lutou a favor da eliminação de toda forma de discriminação na escola; e, por fim, a Declaração de Durban (ONU, 2001) a favor da superação do racismo.

No Brasil existe um marco regulatório da educação inclusiva que é extenso, do qual destacamos a Constituição Federal, de 1988, que garante a igualdade de acesso à escola; a LDB N. 9394, de 1996, que destina um capítulo à Educação Especial; a Portaria N. 3284, de 2003, que se refere à inclusão na Educação Superior. Merecem destaque também: o Decreto de Acessibilidade N. 5296, de 2004, a Lei de Libras - N.10 436, de 2002, o Decreto de Libras - N.5626, de 2005, as Resoluções CNE/CEB – N.2, de 2001; N.4, de 2009, a Lei N. 11645, de 2011, que se destina à questão étnica na escola, o Decreto N. 7611/11, que dispõe sobre o AEE na escola, o Decreto N. 12.764, de 2012, que institui a proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, por fim, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei N. 13146/2015.

O paradigma da educação inclusiva que, nas últimas décadas, impulsionou mudanças significativas na educação em âmbito internacional, também fundamentou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento orientou a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, registrando uma evolução sem precedentes no acesso de pessoas com deficiência à escola comum (MANTOAN, 2015). A escola aberta a todos, portanto, envolve políticas educacionais que superam a segregação e a discriminação e assumem o compromisso com a identificação e a eliminação das barreiras à educação inclusiva. Mas, se somos amparados pelas leis

e pelo conhecimento da importância delas, por que ainda temos o padrão controlador e engessado de ensino que desconsidera a educação inclusiva?

Em um passado recente existiu uma realidade de exclusão escolar das pessoas com deficiência, mas ao longo do tempo o paradigma da inclusão foi ganhando força. Mesmo com importantes conquistas para a educação inclusiva, esse é considerado um processo lento e gradativo. Embora as políticas tenham melhorado, com a garantia de matrículas para todos e dos recursos de acessibilidade para a escola comum, ainda existem problemas históricos relacionados à garantia do direito à educação que ainda não foram resolvidos (MANTOAN, 2015). Constantemente ouvimos relatos sobre escolas particulares que recusam alunos com deficiência, a partir de desculpas como “não há vagas” ou “seu filho ficará melhor em outra instituição”. Sabemos que essa ação vai contra o que a lei exige, mas, se sabemos a importância dela, por que isso ainda acontece? O que faz algumas comunidades escolares agirem dessa forma?

Existe um padrão imposto e seguido pela sociedade e quando ocorre um desvio desse padrão o indivíduo passa a ser estigmatizado. Nesse sentido, nos termos de Amaral (1998), os chamados estigmatizadores, que são opressores, marcam o desvio do outro e os julgam inferiores. Sabemos que historicamente a escola não trabalha com desvios, nela tudo é planejado, calculado e organizado. Portanto, tudo que desestabiliza essa padronização causa desconforto e insegurança, exigindo uma outra forma de pensar e agir. Dessa forma, a deficiência ameaça, desorganiza e mobiliza sempre (AMARAL, 1998).

Num parêntese, compartilho minha experiência. Quando iniciei na profissão e ainda nos dias de hoje, independente da conduta seguida pelas escolas onde trabalhei, construí minha perspectiva como pedagoga em um olhar individualizado para cada aluno que encontrei em meu caminho. Constantemente percebi que tudo que fugia de um padrão desestabilizava a equipe pedagógica, sendo preferido por ela o caminho mais confortável, o que levava à manutenção dos estigmas e rotulações. Nesse cenário, uma saída era manipular o estigma, como uma forma de sobreviver nesse contexto e de ser aceito. Isso faz parte do jogo social, mas é violento, pois a pessoa se submete ao que certo grupo lhe determina.

Podemos observar a estigmatização no cotidiano social e escolar, por exemplo, quando mulheres e meninas esticam e alisam cabelos, sendo essa uma forma de manipular o estigma, rompendo o desvio estético por um momento (AMARAL, 1998). Nessa realidade trazida pela autora, importa questionar: como nós, professores,

podemos promover discussões a fim de modificar essa mentalidade e esse padrão social? Entendemos que a mobilização para esse assunto pode ser construída dentro da própria escola, para que exista reflexão e ação educativa a respeito.

Seguindo nessa linha de pensamento, a educação inclusiva veio para ressignificar todos esses processos e principalmente para nos fazer olhar a fundo quem é esse indivíduo se desenvolvendo em sua plenitude. A escola, de acordo com essa perspectiva, deve atuar como um espaço acolhedor e uma comunidade de conhecimento, eliminando possíveis obstáculos e apoiando a todos e cada um.

Nossa tendência é nomear a diferença, reduzindo o indivíduo e limitando-o. A escola costuma fazer isso o tempo todo, nomeando e classificando alunos. Quando identifico alguém como surdo, automaticamente o limita a essa característica, mas o que ele realmente é? Nomeei a diferença e o reduzi a ela. Nós, como seres humanos, temos percepções sobre tudo, mas a percepção pode ser falaciosa, nem sempre é o retrato da realidade. Por isso, os profissionais da educação precisam, criticamente, redobrar o cuidado para não cair nesta cilada. Muitas das nossas percepções são equivocadas e se constituem a partir da identidade, o que torna comum os julgamentos e rotulações descabidas (SILVA, 2000).

Fazendo uma análise de forma mais ampla, entendemos que o movimento da vida humana é muito maior do que julgamos e, como profissionais da educação, devemos saber que vemos com nebulosidade algumas situações. Temos fraquezas e por vezes julgaremos situações de forma errônea. Sabendo que a diferença é uma condição de todos, abre-se a vertente de consciência para que todos possam aprender, mas de maneiras distintas, entendendo a diferença como uma condição humana. Em uma perspectiva altruísta seria pensar que, se somos diferentes entre nós professores, então, por que os alunos precisam ser iguais?

Ao longo da existência humana a exclusão foi se fortalecendo por meio de algumas mentalidades preconceituosas. Antigamente existia a eliminação completa da deficiência, crianças marcadas pela diferença eram jogadas em rios, desconsideradas e eliminadas. A eliminação por acreditar em uma raça pura, com a eugenia, também era bastante comum nos tempos modernos; acreditar em sujeitos ideais para representar a raça, com uma purificação da sociedade, traz resquícios até hoje do preconceito velado existente.

As escolas especiais surgiram da necessidade de olhar essas pessoas em um momento em que ninguém educava e as instituições se fizeram presentes e tiveram

sua importância nesse sentido, mas persistiam na segregação e normalização. Ainda hoje essa condição é percebida nas mais diferentes instâncias, podemos citar a normalização do uso de papel e da caneta para escrever e dos olhos para ler. Escrever e ler uma carta em braile se tornava inviável, pois o instrumento imposto impossibilitava o sujeito cego. A comunicação com os surdos, por exemplo, não acontece porque não temos proficiência na língua de sinais, uma vez que a escola focava somente na oralização, menos para quem não ouve e não tem memória auditiva (COSTA-RENDERS, 2016). São as monoculturas que se impõem e tornam ausentes sujeitos e conhecimentos preciosos.

Hoje, ao discutir a educação inclusiva, um dos autores que nos ajuda a pensar como superar monoculturas é o Boaventura de Sousa Santos. Na sociologia das ausências (SANTOS, 2006) esse conceito traz reflexões interessantes e quando pensado no ambiente escolar traz uma amplitude para a discussão sobre o ensino inclusivo.

Considerar como as monoculturas são limitantes e excludentes no ambiente de aprendizagem nos faz repensar quais são as propostas ofertadas aos alunos. Quando retratamos o momento de alfabetização, foco desta pesquisa, sabemos a importância de oferecer aos alunos múltiplas possibilidades para estimular o seu protagonismo e tornar o aluno condutor de sua aprendizagem. Mas fazemos isso de fato? Ou somos atropelados por planejamentos anuais, sequências didáticas e ordens da coordenação?

As monoculturas focam em apenas uma possibilidade, em um saber, em um tempo cronológico e classificatório, reduzindo a um padrão e uma escala dominante e, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006), são de cinco tipos.

A primeira é chamada de rigor do saber; a segunda, tempo linear; a terceira, classificação social; a quarta é a escala dominante e a última seria a produtividade (SANTOS, 2006). Todas elas, quando consideradas no ambiente escolar, refletem a inflexibilidade e o rigor do saber. Diante desses conceitos, entendemos que sempre existiram padrões na aprendizagem, atravessados de rótulos implantados pela própria comunidade escolar; o aluno que tira as melhores notas e termina as atividades antes do tempo proposto é, quase sempre, o exemplo da classe, por ser considerado o mais inteligente.

Para contrapor as monoculturas, o autor trabalha com a sociologia das emergências e suas ecologias (SANTOS, 2006). Há o movimento de emergência que

aponta para um salto ético e abertura a compreender que as monoculturas são limitantes, pois o ser humano tem a capacidade de ser mais.

De acordo com Santos (2006), as ecologias acompanham a sequência das monoculturas, questionando-as. Em uma perspectiva escolar, a primeira, ecologia dos saberes, envolve a sabedoria e a valorização de outros tipos de saberes em sala de aula. Parte-se do pressuposto de que ninguém sabe tudo e por isso, todos os tipos de saberes são válidos e agregadores. A segunda, ecologia das temporalidades, questiona o tempo usado em sala de aula. Qual seria a forma correta de medir o tempo para a aprendizagem? Se todos somos diferentes, precisamos de tempos diferentes e isso deve ser amplamente respeitado, mas na maioria das situações temos um ambiente escolar que não permite retornos, o refazer é considerado limitante em sala de aula. Partindo do conhecimento de que a marcação cronológica é uma ilusão, desmistificar o tempo é um passo importante para superar a exclusão.

A terceira, ecologia dos reconhecimentos, coloca em questão a classificação social e as diferenciações que a naturalizam. Existem diferenças parecidas e essas são marcadas também pelo preconceito. O meio escolar tem a necessidade de classificar, nomear e estigmatizar. A quarta, ecologia das trans-escalas, e a última, ecologia de produtividade, fazem referência à produção de sala de aula, e faz-se a reflexão: não trabalhamos com máquinas e sim com crianças em desenvolvimento, a quantidade de propostas precisa adequar-se a isso (SANTOS, 2006).

É importante questionar e ir contra as monoculturas no espaço escolar. As ecologias são importantes pois trazem esse contraponto de reflexão. Por exemplo, no processo de alfabetização é necessário incentivar as múltiplas possibilidades, pois quando o professor é limitante ele não favorece a todos os alunos, mas uma pequena parcela. Os alunos da atual geração nasceram em uma sociedade mais aberta e com mais acesso à informação, por isso usar apenas a cartilha, por exemplo, pode ser limitante.

É necessário que o professor se desprenda de modelos convencionais vinculados à escola tradicional e repense sua prática. Mesas enfileiradas, todos os alunos fazendo e produzindo com o mesmo objetivo, a falta de conversa que representa uma ordem, o tempo calculado e inflexível, avaliações sistemáticas e o professor como o detentor de conhecimento. Onde encontramos tempo para observar o aluno e suas reais potencialidades? Essa tem sido uma prioridade no espaço

escolar? Por que os professores seguem a tendência de colocar atenção apenas no que não se sabe, no que se tem dificuldade, no que não se consegue?

A escola para ser inclusiva precisa partir desses princípios de não rotulação e ter a consciência do necessário reconhecimento mútuo. Somos iguais nos direitos, mas diferentes e por isso existe a necessidade de equiparação de oportunidades, dando chances aos que sofrem com a discriminação, oferecendo condições para as mesmas oportunidades. É necessário trabalhar nas escolas a importância da equidade, que passa a ser relevante nesse aspecto. Temos respeito por quem consegue aprender diferentemente de nós? O que podemos fazer para dar visibilidade às potencialidades do outro? Já que todos podem aprender, no que posso apoiar o outro para que ele consiga, não da mesma forma que eu, algo que seja relevante também? São perguntas que norteiam o processo reflexivo no campo da educação inclusiva.

A educação inclusiva tem como perspectiva a construção de um sistema aberto a todos, para que tenham oportunidade real de aprender, derrubando as barreiras da discriminação e rotulação. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como objetivo garantir os acessos de alunos com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino, sem separá-las em escolas especiais. O documento também garante uma formação aos professores para o atendimento educacional especializado. Porém o que vemos é que essa formação não é tão acessível aos professores da rede privada e pública.

Para isso, a educação especial com um atendimento especializado precisa estar presente dentro da escola regular, oferecendo todo o suporte necessário, tanto para os alunos quanto para os professores. Mas como acontece o atendimento educacional especializado nas escolas regulares?

O Decreto Nº 7611/2011 dispõe sobre a educação especial realizada preferencialmente na rede regular de ensino e sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011) que deve garantir a oferta do apoio necessário no processo de ensino-aprendizagem. Trata das medidas de apoio individualizadas no ambiente pedagógico. De acordo com o documento

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

O atendimento educacional especializado tem como objetivo ofertar condições de acesso a todos por meio da participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas regulares, garantindo condições de acessibilidade. Prevê também a integração das ações da educação especial no ensino regular por meio de serviços e recursos pedagógicos que eliminem barreiras nesses processos (BRASIL, 2011). Trata-se de apoio complementar ao ofertado na sala de aula regular para que, com equidade, todos os estudantes consigam avançar em seu desenvolvimento de forma justa, com a garantia da educação escolar como um direito. As salas de recursos multifuncionais, propostas pela política do AEE (Atendimento Educacional Especializado), devem ser ambientes que ofereçam serviços com diferentes materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva para esse atendimento. As propostas complementam e dão suporte ao ensino e a aprendizagem.

Tanto as escolas públicas como as privadas devem ofertar o atendimento educacional especializado no contraturno. No segundo caso, o serviço deve acontecer sem custos adicionais aos estudantes, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta que a educação especial passa a constituir um dos elementos da proposta pedagógica da escola. Segundo essa lei, o público elegível para o AEE é composto por alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidade. O AEE deve estar articulado com o ensino comum, sem excluir nenhum aluno, mas atendendo às necessidades educacionais específicas de cada um.

Nessa perspectiva, a seguir, apresentamos uma caracterização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e salientamos certa dificuldade com as fontes por estarem estritamente vinculadas ao modelo médico, indo na contramão do olhar na perspectiva pedagógica. Isso coloca luzes novamente para a tensão de paradigmas entre as duas áreas de conhecimento.



## 2.2 Desafios para a inclusão escolar de alunos com TEA

Para Whitman (2015), desde o século passado as definições para o autismo referem-se a características sociais, de linguagem e comportamento incomuns. O termo autismo é empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos voltados para si mesmos, produzidos pela própria pessoa. De acordo com Orrú e Mantoan (2019), esse termo tem origem na palavra grega *autos*, que quer dizer por si mesmo.

Léo Kanner (1943), um psiquiatra austríaco dos Estados Unidos, dedicou-se, na década de 1940, aos estudos e investigação sobre comportamentos de algumas crianças que eram considerados esquisitos. Esses comportamentos eram estereotípias de gestos seguidos de movimentos estranhos, da dificuldade no relacionamento com outras pessoas e da ecolalia, com repetição de frases e palavras (ORRÚ; MANTOAN, 2019).

De acordo com Orrú, Kanner publicou um artigo no qual descreveu diferentes crianças com os mesmos padrões de comportamento. Nas palavras de Orrú e Mantoan

Descreveu como características desse grupo de crianças a incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, uma série de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e certa obsessão em manter o ambiente intacto junto à tendência de repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. Viviam um alheamento extremo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo um isolamento rígido e peculiar. Contudo, as crianças apresentavam uma aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional. (2019, p. 16)

Kanner afirmava que esse padrão de comportamento acontecia quando a gestação tinha sido conturbada ou não aceita, de modo que o feto ficasse sem se relacionar com a mãe, sendo esse um “possível fato desencadeador da perda de possibilidade de comunicar-se após o nascimento com quem quer que fosse” (ORRÚ; MANTOAN, 2019, p.25).

Kanner foi considerado um precursor da descoberta e, na década de 1950, tratou o autismo como uma psicose pois existia uma ausência de comprovação laboratorial pelos exames que eram realizados nas crianças. Por isso, apenas em 1973, depois de muitos estudos, aceitou a pertinência da Síndrome do autismo como parte do quadro das psicoses infantis (ORRÚ; MANTOAN, 2019).

Após Kanner, outros autores deram continuidade aos estudos. Tustin (1984) dizia que os autistas eram “crianças encapsuladas”, pois ele partia da hipótese que o desenvolvimento psicológico teria paralisado em um estágio prematuro de vida do bebê em função de um trauma resultante da separação do corpo da criança do corpo da sua mãe, provocando uma “experiência psíquica fantasmática”. Era uma das únicas estudiosas a incentivar uma abordagem educativa para os autistas, enaltecendo Montessori, Steiner e Walden, que na época haviam estabelecido métodos educativos especiais (ORRÚ, 2019). Já Ritvo (1976), outro estudioso, apontava que o autismo estava relacionado a uma patologia exclusiva do sistema nervoso central (RITVO, 1976 *apud* ORRÚ; MANTOAN, 2019).

A partir de todas essas constatações e estudos antigos sobre a origem do autismo surgem mais dúvidas a respeito dessa temática. Ainda hoje, com o avanço da Ciência e das pesquisas, existem questionamentos acerca de sua origem.

A psicogenicidade, concebe o autismo como uma desorganização da personalidade no quadro das psicoses, ou seja, o autismo estaria relacionado às doenças causadas por transtornos psíquicos segundo a Classificação Internacional de Doenças Mentais (CID – 9. Em controvérsia, na visão de organicidade, entendem o autismo como um Transtorno Global de Desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal e da atividade imaginativa, é identificado por sinais e sintomas comportamentais, de acordo com a American Psychiatric Association. (ORRÚ; MANTOAN, 2019, p. 18)

Essas diferentes hipóteses marcaram um cenário histórico de pesquisas e investigações no campo da medicina, pois partem do pressuposto de que de acordo com o diagnóstico existe a possibilidade de tratamento e prognóstico. Hoje em dia, em uma visão adepta à psicanálise, a culpabilização dos pais nesse processo foi deixada de lado. As causas se encontram em constante estudo e reflexão e, por isso, ainda hoje estão em construção, devido à complexidade e controvérsias entre estudos.

Atualmente, com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado pela *American Psychiatric Association*, em 2014, o autismo é definido como um transtorno de espectro que traz prejuízos na interação social, problemas de comunicação, atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados.

Para ser diagnosticado com autismo o indivíduo deve manifestar pelo menos seis sintomas descritos no DSM-IV, antes dos três anos de idade. Existe uma lista de

características apresentadas que são condenatórias, acusando um comportamento anormal classificatório. Estão descritos no DSM-IV (2014): o uso de comportamentos não verbais, como contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos de interação social; a incapacidade de estabelecer relações com seus pares, de acordo com seu nível de desenvolvimento; falta de um desejo espontâneo de compartilhar situações agradáveis, interesses ou conquistas pessoais; falta de reciprocidade social ou emocional, atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem falada, bem como modos alternativos de comunicação, como gestos; o déficit significativo para iniciar ou manter uma conversa; o uso da linguagem estereotipada e repetitiva; a ausência de brincadeiras de imitação social ou de “faz de conta”; preocupação com um ou diversos interesses estereotipados e limitados, anormais em foco ou intensidade; a inflexibilidade com mudança de rotina ou rituais; os movimentos motores repetitivos e estereotipados, como abanar as mãos e balançar o corpo; a preocupação persistente com uma parte específica de um objeto.

Segundo os estudos de Whitman (2015), pode haver, ainda, alguns problemas sensoriais nos indivíduos com autismo. Essas disfunções incluem hipersensibilidades: **táteis** (repulsa ao ser beijado ou abraçado, caminhar sobre determinada superfície, manejo de alguns materiais); **auditivas** (determinados sons, músicas, zumbidos); **visuais** (luzes brilhantes ou que piscam); **olfativas** e **gustativas** (tais como cheiros específicos ou determinados alimentos. Além de sensibilidade reduzida com relação a temperaturas e a dor. Há outros sujeitos com autismo que se demonstram fortemente atraídos por outros tipos de estímulos ou pontos de fixação, por exemplo, materiais que se movimentam circularmente como o ventilador.

O DSM-V (APA, 2013) classifica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por níveis de comprometimento, como: N1 (autismo leve), N2 (autismo moderado) e N3 (autismo grave/ severo). De acordo com essa classificação, existe uma demanda de maior apoio ao indivíduo.

Um aspecto que modificou os procedimentos pedagógicos surge com a implementação da Lei 12.764, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Um dos direitos da pessoa com Transtorno Espectro Autista, por isso, o uso do termo TEA, é o direito à educação e ao ensino profissionalizante. Saber das necessidades específicas de cada criança é essencial para um trabalho pedagógico de excelência, e faz com que os professores reflitam sobre as estratégias pedagógicas a serem utilizadas.

Atualmente os pesquisadores indicam que a presença de fatores genéticos para as causas do autismo esteja em 90%. Também são estudadas anormalidades cromossômicas como responsáveis em 10 a 20% dos casos. Orrú e Mantoan (2019) apontam que recentemente também evidenciaram o descobrimento de que as variações em um único gene poderiam ser desencadeadoras do autismo e que essas variações indicam sinapse. Por essa sinapse os neurônios se comunicam para organizar movimentos, percepções, aprendizados e lembranças.

Um estudo sobre sequenciamento genético foi publicado em 2017, por Stessman e outros pesquisadores, que relacionou 38 novos genes ao autismo ou ao atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (DI). Como é um campo investigativo vasto, uma das hipóteses é que o autismo, em alguns casos, pode ser uma forma de atraso no desenvolvimento, mas ainda assim são especulações e entende-se, de uma forma geral, como um “transtorno do neurodesenvolvimento com etiologia pouco clara e causas genéticas imprecisas” (ORRÚ; MANTOAN, 2019, p. 27).

Há uma grande dificuldade em apresentarmos e caracterizarmos o Transtorno do Espectro Autista na perspectiva pedagógica, pois predomina a visão médica. Uma das propostas desse trabalho será problematizar essa condição e buscar caracterizar as situações pedagógicas no processo de inclusão do aluno com TEA. O que nos remete, novamente, ao pensamento de Orrú e Mantoan,

O TEA em seu quadro sintomático pode se repetir em sua manifestação por todo o planeta, no entanto, as pessoas não se repetem, elas são únicas, singulares e antes de qualquer diagnóstico, são seres humanos que devem ser respeitados em todas as suas demandas e direitos sociais. (2019, p. 23)

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2013) lançou uma cartilha para o diagnóstico precoce do autismo chamada “Diretriz de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”, ela vem acompanhada de uma tabela com indicadores do desenvolvimento infantil e sinais de alerta para chamar a atenção dos médicos do Sistema Único de Saúde (SUS) para que o diagnóstico precoce possa ser realizado, no máximo, até aos três anos de idade. Essa tabela, com abordagem comportamental, relaciona a idade do sujeito com competências e habilidades esperadas para aquela faixa etária, como: interação social, linguagem, brincadeiras e

alimentação. Além disso, também existe uma tabela para serem apontados sinais de alerta para possíveis reações ou atitudes de uma criança com suspeita de autismo.

Essa proposta do Ministério da Saúde (BRASIL, 2013) está aliada à percepção médica dentro do espaço escolar, perdendo-se da essência pedagógica que deveria se fazer presente na escola. Além disso, a confirmação da presença de autismo ou não, acaba dependendo da visão subjetiva do observador, o que pode trazer muita confusão no meio escolar e entre os familiares (ORRÚ; MANTOAN, 2019).

As famílias e a própria escola, muitas vezes se apoiam na classificação médica para justificar a não aprendizagem dos alunos com TEA. Mas, por se restringirem a essas definições, acabam engessando o próprio comportamento daquela criança, sem oportunizar novas possibilidades. Nas palavras de Orrú e Mantoan,

Ser uma pessoa autista não é o mesmo que ser uma pessoa com autismo, e o autismo não se define pelo fechamento de um diagnóstico prescritivo, fechado, porque em cada ser em que ele se instala adquire formas mutantes e características que vão além da definição e das consequências do seu quadro original. (2019, p. 9)

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001 Resolução nº 02/ 2001, bem como a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como a Lei do Autista, foram um grande marco para a inclusão escolar do aluno com TEA, inclusive prevendo o serviço educacional especializado e, em alguns casos, o cuidador. Mas, ainda assim, existe uma diferenciação na maioria das vezes, por esses alunos serem retirados das salas regulares e irem para salas de apoio, com um currículo adaptado, o que contradiz a educação inclusiva.

Atualmente, tem sido grande o número de crianças diagnosticadas com autismo no Brasil. Apesar de muitos pesquisadores e teóricos defenderem o diagnóstico precoce, antes dos 3 anos de idade, sabemos que a ocorrência de equívocos também aumenta nesse sentido. A supervalorização do diagnóstico traz a problemática da medicalização sem necessidade e a consequente marca do estigma no desenvolvimento do sujeito.

Na atualidade, tem sido comum a medicalização desenfreada de crianças e adolescentes no contexto escolar. De acordo com o Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (CRP, 2010), a medicalização é uma concepção que transforma questões não médicas, em problemas médicos. A partir do laudo, a criança é vista apenas como doente, e perde todas as outras características

reais pertencentes a ela. Além disso, limita o papel da escola para atuar desempenhando o seu papel e criando espaço para novas propostas pedagógicas.

Se faz necessária uma atenção extra nas decisões tomadas no meio escolar sobre a temática. Em nossa sociedade, existe um peso grande e uma credibilidade quando um laudo é assinado ou carimbado por um profissional da saúde, mas até que ponto essa excessiva quantidade de avaliações diagnósticas podem ser cúmplices do sistema escolar excludente e condenatórias destes sujeitos?

Hoje em dia é certo que, quando existe um laudo médico, existe uma esperança de cura para determinada patologia. Portanto, o tratar e o curar andam de mãos dadas com o diagnóstico, porém sabemos que em muitas situações esses laudos são dados de maneira equivocada e precocemente, colaborando para um processo intenso de medicalização no ambiente escolar. E mais, suscita-se o foco escolar na incapacidade do sujeito.

Os critérios diagnósticos estão presentes na Classificação Internacional de Doenças (CID) ou no Manual Diagnóstico e Estatístico de Tratamentos Mentais (DSM) e tem o objetivo de nomear, classificar e identificar: a falta de capacidade para determinadas coisas (incapacidades), fatos difíceis de explicar (problemas), níveis de insuficiência para algo (déficits), qualidades do que é anormal (que fogem de um padrão preestabelecido pela ordem social). (ORRÚ; MANTOSN, 2019, p. 46)

Quando o diagnóstico é feito de forma responsável e coerente é necessário oferecer um atendimento educacional especializado dentro das escolas e isto, representa um ganho muito significativo para o estudante com TEA. Mas, mesmo assim, precisamos ter um cuidado extra com o rótulo e o estigma que aquele aluno poderá carregar em função do diagnóstico. “Existe uma materialização do diagnóstico na criança que é transposta à condição daquele diagnóstico”, portanto, deixa de ser a Larissa ou o Diego, para ser o “autista” (ORRÚ, 2019, p. 48). Isso justifica-se pelo diagnóstico desempenhar uma função de identificar, nomear, classificar as coisas, por isso passa a nomear o indivíduo. As autoras Orrú e Mantoan, comentam

Neste processo a identidade do sujeito acaba sendo ocultada, pois quando o citam nos diversos espaços, principalmente na escola, dificilmente o chamam de João ou Julia, mas sim o denominam “aquele autista, aquele outro tem TDAH, aquela menina não sabemos ainda mas aguardamos o diagnóstico” [...] dá se o nome de coisificação do indivíduo, causando uma segregação, falta de capacidade e exclusão do indivíduo em seu grupo social. (2019, p. 48)

Além desse processo de materialização do diagnóstico também existe uma condenação por parte do DSM, com relação aos critérios diagnósticos para o TEA. O documento enfatiza a falta de alguma coisa, aplicando um caráter reducionista inclusive para os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento. O DSM não diz que a criança não é capaz de aprender, mas aponta todos os indícios para que o leitor entenda dessa forma.

Poderíamos entrar no âmbito do que é normal ou anormal dentro da nossa sociedade, já que esse conceito sempre foi algo imposto e socialmente construído. Por isso, em razão dessa supervalorização de diagnósticos baseados apenas na observação comportamental do aluno, a criança sofre uma condenação, uma rotulação. Desse modo, as pessoas acabam esquecendo e não considerando que, mesmo com aquelas características, ela continua sendo uma criança com direitos e capaz de aprender de uma forma única e singular. Sobre isso, as autoras salientam,

Essa atitude altamente valorizadora dos diagnósticos resulta grande equívoco por parte de educadores e familiares que terminam por crer que tais crianças são sempre hiperativas, agressivas, alienadas, desafiadoras, sem condições de aprender, imersas em seu mundo acessível e até mesmo uma ameaça para outras crianças, e que por isso, devem frequentar espaços terapêuticos institucionalizados marcados pela segregação. (ORRÚ; MANTOAN, 2019, p. 54)

Essa forma de materialização do quadro de sintomas em crianças com TEA é uma forma abrupta de ocultar a identidade do indivíduo e marca negativamente a trajetória de aprendizagem, bem como do desenvolvimento escolar como um todo. De uma forma geral, a escola está dependente do laudo médico para desenhar o caminho pedagógico a ser seguido.

Tanto na escola pública quanto na privada alguns profissionais da comunidade escolar exigem o laudo médico para oferecer ao aluno o Atendimento Educacional Especializado previsto na lei brasileira, ou até mesmo para frequentar classes com o número de alunos reduzido e para aplicação de avaliações com um diferencial. Dessa forma, não será a avaliação pedagógica realizada pelo professor que norteará os passos para a construção de novas estratégias de aprendizagem, e sim o laudo médico que “fundamentado nos critérios diagnósticos do DSM adentrarão no espaço escolar e decidirão o que será oferecido pelo aluno rotulado” (ORRÚ, 2019, p.54). Pensando no contexto da alfabetização, temos caminhos que podem ser levados a

uma construção de conhecimento significativa, por meio de imagens, áudios, jogos, seguindo a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e do DUA.

A partir do laudo médico a escola se sustenta teoricamente por trás da ciência médica, muitas vezes para se eximir da responsabilidade pedagógica em dar o ensino adequado àquela criança. Muitas vezes, professores justificam-se: “com aquele aluno não sei o que fazer, pois ainda não há um diagnóstico fechado” (ORRÚ; MANTOAN, 2019, p. 55). Verifica-se o quanto a escola está dependente da medicina nesse sentido, pois todas as vezes em que “os sintomas ou a patologia são sobressaltados em detrimento do sujeito [...] a criança no contexto escolar, acaba sendo sombreada, esquecida, marginalizada”. (ORRÚ; MANTOAN, 2019, p. 55). Há que, no campo da educação, superarmos estigmas e buscarmos constituir novos conhecimentos no que diz respeito à acessibilidade no processo educativo de um sujeito com TEA.

As observações externas sobre os comportamentos da criança podem ser equivocadas. Pode-se considerar que uma criança está inquieta por sentir-se mal em função de algum motivo, ou irritada por não ser compreendida pela sua professora. Ela também pode se mostrar eufórica por estar vendo algo que, naquele momento, ninguém vê. Essas observações sempre se fizeram presentes na minha prática enquanto professora, desde a época do estágio. Dependendo da proposta em que fosse oferecida, determinado aluno, com autismo ou não, poderia não se identificar, apresentando manifestações de inquietação, por exemplo. Nesses momentos, cabe ao professor saber identificar essas atitudes e balancear os objetivos ofertados naquela proposta com outras atividades.

Importa, portanto, considerarmos o conceito de variabilidade no DUA, pois “a variabilidade é a mistura dinâmica e em constante mudança de forças e desafios que compõe cada aprendiz” (ROSE; MEYER; GORDON, 2014, p. 48). Sabemos que todos os sujeitos estão submetidos a uma revoada de sentimentos durante o dia, que se modificam conforme o tempo vai passando. Dessa forma, não é a doença, o estigma, o TEA que está diante do professor, mas sim uma criança, que tem uma história de vida, personalidade em construção, dificuldades, habilidades, preferências etc., pois o sujeito se transforma o tempo todo.

Consideramos, portanto, que existe o perigo da supervalorização do diagnóstico no ambiente escolar. No entanto, o espaço escolar é rico por sua variabilidade e deve respeitar o direito de todas as crianças a momentos educativos marcados pelo acolhimento e por múltiplas possibilidades de desenvolvimento.



O diagnóstico clínico terapêutico pode impedir as possibilidades de uma prática pedagógica inovadora e inclusiva, desconsiderando a presença do que é singular na aprendizagem e no desenvolvimento também do aluno com TEA. Portanto, salientamos que esses laudos baseados e fundamentados pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) possuem um caráter universalista e generalizador, que pode provocar uma materialização do conceito, sobrepondo-se ao olhar para o aluno como uma criança, ser único e complexo, um ser humano e não ser doente com autismo (ORRÚ; MANTOAN, 2019).

O diagnóstico cabe a uma avaliação clínica médica, de poder e autoria médica, um profissional da área da saúde, por isso pensamos que não cabe ao professor, um conhecedor de propostas pedagógicas e estratégias para envolver alunos em sua aprendizagem. De acordo com Orrú e Mantoan,

Ao professor, está o desafio, a missão, o trabalho próprio de oportunizar aprendizagens àqueles que estão sob sua responsabilidade, cada qual com suas diferenças e demandas singulares com ações não excludentes a partir da organização da atmosfera social a favor da construção de uma aprendizagem farta de sentido e significado para todos os aprendizes. (2019, p. 57)

Há uma ideia em comum de que os alunos com TEA demandam muita atenção, cuidado e trabalho, tanto dos familiares, quanto da comunidade escolar. Muitos profissionais da educação se veem apavorados quando recebem um aluno com essas características em sala e sofrem por muitas vezes não saber orientá-los e compreendê-los de acordo com o que desejam expressar. Como a escola pode acolher os professores para que o trabalho pedagógico seja realizado?

Mesmo assim, também existe uma falta de apropriação e incentivo para o estudo e pesquisas acerca da temática. Não podemos responsabilizar os professores por essa falha, até porque estão inseridos em um contexto sobrecarregado, sem a devida valorização e incentivo. Em uma perspectiva social, o preconceito está instaurado em nossa sociedade e precisamos lutar contra os modelos normativos.

Em uma perspectiva inclusiva, vivendo em uma sociedade mista e heterogênea, o profissional da educação precisa estar preparado e disposto a ir em busca de qualquer conhecimento válido a ajudá-lo no dia a dia. A seguir, continua essa discussão aproximada aos processos de alfabetização nos anos iniciais de escolarização, bem como os desafios encontrados no processo inclusivo.

### **3 ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS NO PROCESSO INCLUSIVO**

Atualmente a medicalização e a conseqüente rotulação e classificação de crianças vêm tomando conta das escolas brasileiras. O diagnóstico clínico perpassa o âmbito pedagógico e cria raízes no meio educacional, banalizando e incapacitando os próprios professores a atuarem confiantes nas atribuições do seu ofício. De acordo com o Conselho Regional de Psicologia (CRP, 2010), a doença por si só já traz um estigma e oportuniza a exclusão de uma criança que pode estar em sofrimento em função da sua não aprendizagem.

Até que ponto permitimos essa supervalorização do diagnóstico clínico no meio escolar que, ao invés de somar, tende a segregar ainda mais a aprendizagem dos sujeitos? Do ofício do professor se espera uma abordagem pedagógica e não uma abordagem médica e, portanto, é necessário problematizar o diagnóstico.

Em uma perspectiva tradicional de ensino, a alfabetização é o primeiro passo para um ensino massificado e apostilado que o sujeito terá de enfrentar durante a trajetória escolar e com esta pesquisa pretende-se problematizar essa realidade. Nesta subseção será discutida a importância da alfabetização como um direito e uma oportunidade criativa para todos os estudantes em espaços inclusivos.

Entendemos que acreditar na capacidade de aprender de todos os alunos deve ser a base de uma ação educacional. Professores e pedagogos podem incentivar e criar situações de aprendizagem para todos os alunos, pois eles nos surpreendem sempre. E o que nós, enquanto mediadores, fazemos para surpreender pedagogicamente os alunos?

#### **3.1 Uma visão panorâmica sobre os métodos de alfabetização**

Nesta subseção fizemos uma retrospectiva histórica sobre a origem e principais características de métodos e propostas pedagógicas na construção do sistema da escrita pelas crianças. Entendemos que esse percurso histórico ajuda a entender as práticas atuais e o porquê de alguns processos ainda serem tão enraizados na cultura escolar e perdurar hoje em dia nas salas de aula.

De acordo com Soares (2017), entendemos por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, chamada de alfabetização. A variedade

de métodos é trazida pela mesma autora como uma questão histórica. Desde o início, a indefinição de como garantir o domínio da leitura e da escrita pelos alunos trouxe essa questão como algo difícil e trabalhoso de ser resolvido. Conseqüentemente, a quantidade de métodos conhecidos é alvo de controvérsias e polêmicas (SOARES, 2017).

A partir das últimas décadas do século XIX, começou a predominar um movimento de alternância metodológica, onde ficaram visíveis essas variedades de métodos. Antes disso, considerava-se que aprender a ler e a escrever se baseava em aprender as letras e os nomes delas. Depois de aprender o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para posteriormente chegar nas palavras e frases. Esse era conhecido como o método da soletração, com apoio de abecedários e silabários (b + a = ba). De acordo com a autora, tratava-se de “uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas e grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando representam os sons da língua” (SOARES, 2017, p. 17).

Progressivamente foram dadas prioridade e atenção ao valor sonoro das letras e sílabas e à soletração, avançando para métodos fônicos e silábicos, que receberam o nome de métodos sintéticos. Mas, por outro lado, passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e para isso, a partir da compreensão da palavra escrita, entendia-se o valor sonoro de sílabas e grafemas, originando os métodos analíticos (SOARES, 2017).

O método sintético segue o princípio de que a aprendizagem da língua escrita deveria partir das unidades menores da língua (fonemas e sílabas) em direção às unidades maiores (palavras, frases e textos) – método fônico e silábico. Ou seja, primeiro era necessária uma memorização dos nomes e sons das letras, depois a correspondência entre som e letra. Por fim, a emissão dos sons das sílabas para se chegar às palavras, frases e pequenos textos (SOARES, 2017). Ao realizar uma leitura, o aluno primeiro faria uma soletração das letras por sílabas e depois a leitura da palavra de forma global.

Nessa perspectiva, a cartilha usada como material pedagógico tinha por função a memorização, para que a criança decifrasse o código de escrita. A leitura tinha a função de ir das “partes” para um “todo”. Nos dias atuais entendemos que, para algumas crianças, a cartilha foi eficaz e fez sentido; já para outras, nem tanto. Seria

esse o desafio do professor no momento da alfabetização, saber identificar qual modelo faz mais sentido para o aluno, respeitando seu processo de desenvolvimento.

Já no método analítico, a aprendizagem deveria seguir a partir de unidades maiores e portadoras de sentido (palavras, frases e textos) em direção às unidades menores (SOARES, 2017). Com isso, inicialmente as palavras precisavam ser decoradas e a partir daí seriam identificados quais os fonemas compunham aquela palavra memorizada. O trabalho é realizado por meio de textos e depois são selecionadas as palavras, sílabas e letras.

Para Soares (2017), a partir dessa diferenciação entre métodos sintético e analítico nasceram as controvérsias que se estenderam até os anos 1980. Os profissionais da educação discutiam as polaridades das propostas, predominando ora uma, ora outra. Havia, ainda, alguns autores que defendiam os métodos mistos, nomeados de analítico-sintéticos ou sintético-analíticos, considerados mais eficazes quando comparados um com o outro de forma isolada. Ainda naquela época, em ambos os métodos, havia uma preocupação com o nível de maturidade das crianças, entendendo a leitura e a escrita como habilidades motoras, auditivas e visuais (MORTATTI, 2006).

Independentemente do método, o objetivo sempre fora o mesmo, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Além disso, nas duas orientações “o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais” (SOARES, 2017, p. 19). Isto é, primeiro é necessário aprender a ler e a escrever para só depois ler de fato cartas, textos, escrever histórias, havendo posteriormente uma comunicação com o mundo real.

Até os anos 1980, o método foi visto como uma forma de solucionar o fracasso na alfabetização. Quando um método falhava, outro surgia em uma tentativa de fazer o aluno aprender, fracassando novamente, pois o que prevalecia era o ensino se sobressaindo em relação à aprendizagem (SOARES, 2017).

O pressuposto de ambos os métodos, analítico e sintético, também era o mesmo. Para aprender a ler e a escrever o aluno dependia de estímulos externos criteriosamente selecionados ou artificialmente construídos com o fim da apropriação da tecnologia da escrita (SOARES, 2017). Por isso, hoje percebemos que as propostas não eram dotadas de sentido e vinculadas com a realidade do aluno, sabendo que esse indivíduo já é dotado de conhecimentos antes mesmo de iniciar o

seu caminho letivo. Entendia-se e acreditava-se que a criança não tinha conhecimento algum antes de iniciar sua trajetória escolar.

Na década de 80, a pesquisa da psicóloga argentina Emília Ferreiro (1936), revoluciona conceitualmente os procedimentos de avaliação no Brasil e na América Latina. Seus estudos, orientados pelo epistemólogo Jean Piaget (1896-1980), propõem a compreensão sobre o processo de alfabetização em uma perspectiva construtivista, em que a aprendizagem da língua materna ocorre em um processo de construção do significado da representação e função da língua materna por oposição aos métodos anteriores, considerados por esses autores como decifratórios e mecânicos.

De acordo com Soares (2017), a proposta de Emília Ferreiro vai ao oposto dos métodos sintético e analítico. Esse novo paradigma questionava as características que esses métodos possuíam em comum, pois em ambos o ensino se sobressai à aprendizagem do aluno e, por se prevalecer, a alfabetização se reduz a uma escolha de método. A autora comenta:

Ambos têm como pressuposto que a criança aprende por “estratégias perceptivas”, embora os métodos sintéticos coloquem o foco na percepção auditiva – percepção das correspondências entre o oral e o escrito – enquanto os métodos analíticos colocam foco na percepção visual – percepção das correspondências entre escrito e oral; ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender ao método. (SOARES, 2017, p. 20)

Esse novo paradigma fundamenta-se em objetivos e pressupostos diferentes em relação aos métodos analítico e sintético. Ele traz a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, transferindo o foco do professor para o aprendiz.

Esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita com um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita. (SOARES, 2017, p. 21)

Nessa perspectiva, o construtivismo traz um olhar atento ao aluno, à sua aprendizagem e o significado de propostas vinculadas à realidade do indivíduo. Com isso, a opção por determinado modo de ensinar pelo professor se torna irrelevante, pois o construtivismo não propõe um novo método e sim uma fundamentação teórica e conceitual sobre o processo de alfabetização. Considera que o aluno, antes mesmo de entrar na escola, já possui muitos saberes e inclusive um repertório de palavras conhecidas, pois eles podem ter contato com jornais, revistas, gibis, livros, escritos em placas nas ruas e produtos no dia a dia.

Com o surgimento do construtivismo, percebeu-se a necessidade do foco no aluno e como ele constrói o seu próprio conhecimento. Nesse período ganharam destaque as pesquisas feitas por Ferreiro e Teberosky (1985), como “A psicogênese da língua escrita”. As ideias das autoras foram fundamentadas na teoria construtivista de Piaget e buscaram entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita durante o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Os estudos mostraram que desde muito cedo, quando em contato com a língua escrita, as crianças constroem seu pensamento e conhecimentos sobre ela. Dessa forma, quando aprimorados esses conhecimentos, ela tem a oportunidade de rever e reconstruir suas ideias, identificadas como hipóteses de escrita. Além disso, entende-se que em uma sociedade letrada as crianças elaboram conhecimentos sobre a escrita desde cedo, a partir do que elas vivenciam no dia a dia e do que podem refletir sobre eles, levando essas hipóteses para o ambiente escolar (WEISZ, 2009).

Esse panorama histórico sobre os métodos de alfabetização traz uma reflexão sobre a predominância/ soberania do professor na construção do conhecimento do aluno, sendo que no construtivismo esse foco passa a ser a aprendizagem do aluno. Portanto, a alfabetização não se reduz a um método. O construtivismo não entende o ensino como algo que seja transmitido e nem o aluno como um mero receptor de informações e conhecimento, ele prega por uma “desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização” (SOARES, 2017, p. 22).

Com o passar do tempo, a questão do método de alfabetização não deixou de ser polêmica, pelo contrário, muitas vezes o método é apontado como o responsável pelo fracasso escolar. As divergências em torno deles continuam existindo, fazendo os profissionais da educação refletirem/ debaterem qual é o mais certo e mais eficiente. Há a constante dúvida se o método é, ou não, essencial para alfabetizar

(SOARES, 2017). É também necessária a reflexão sobre, muitas vezes, as escolas estarem presas em apenas uma perspectiva, sem olhar para as reais necessidades do aluno.

O construtivismo também lutou contra o fracasso escolar, não como um novo método, mas sim como uma nova forma de entender o processo de aprendizagem e aquisição da língua escrita. Nessa abordagem o professor é o mediador da aprendizagem, fazendo as intervenções necessárias de acordo com a necessidade do aluno durante as atividades, a fim de que ele construa um novo conhecimento. Existe um espaço para que o aluno consiga expressar suas ideias, evidenciando as próprias descobertas, e a partir do seu conhecimento inicial desconstruir e reconstruir hipóteses. A partir dessa visão é possível entender que a criança pode fazer leituras, mesmo que não convencionais, pois ela consegue antecipar ideias, construir hipóteses, refletindo e estabelecendo relações com aquilo que ela já conhece.

O ensino construtivista, por ser entendido como um ensino não diretivo, em que a orientação à criança só é dada quando é demandada ou se revela necessária, pode ser uma opção, quando feito seguindo os pressupostos teóricos que percebem a criança na sua totalidade, respeitando-a e incentivando-a. Diferentemente de um ensino totalmente direcionado, visto como tradicional, pois se constituem procedimentos que orientam uma prática já pensada e elaborada, desconsiderando os conhecimentos prévios do aluno e suas características individuais. Na maioria das vezes, a perspectiva tradicional é inflexível, apresentando apenas uma proposta para que todos os alunos possam participar.

Em 1984, os estudos realizados pelo psicólogo soviético Lev Vigotsky (1896-1934) são publicados no Brasil. As ideias deste autor sobre a escrita se assemelham às propostas teóricas de Emília Ferreiro em relação aos seguintes aspectos: a escrita é considerada um sistema de representação da realidade; o aprendizado da língua materna é uma habilidade mecânica de correspondência letra-som; o processo de alfabetização ocorre de maneira progressiva, muito antes da entrada da criança na escola. Em parceria com Alexander Luria (1902-1977) ele realizou um estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita e delineou etapas a que denominou pré-história da escrita (OLIVEIRA, 1997).

Um dos pontos questionados nesse período era: na etapa de aprendizagem inicial da língua escrita, ensina-se a ler ou a escrever? Nos anos 80, existia uma supervalorização da leitura, tanto nos métodos sintéticos quanto nos analíticos, que

se limitava à escrita, cópias e ditados. Depois que o aluno apresentava domínio leitor, vinha a proposta da escrita real e autêntica, uma produção de texto interpretada como decorrência natural do domínio leitor. Portanto, a cartilha sempre teve como objetivo principal a leitura. Nas palavras de Soares (2017, p. 26)

Ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que rejeitavam a escrita não controlada – a criança só deveria escrever palavras que já houvesse aprendido a ler – o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita espontânea e inventada, considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando desnecessário o ensino explícito e sistemático desse sistema e dessas convenções; também ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que adiavam o convívio da criança com os usos e funções da língua escrita, propôs ao longo do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a escrita de textos de diferentes gêneros.

Seguindo nessa discussão, o conceito de letramento também é motivo para divergências, pois o termo se associa à alfabetização para “designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – sistema alfabético e convenções – mas também a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2017, p. 27).

Entende-se que a alfabetização por si só é um processo de alta complexidade e demanda várias competências e habilidades que atuam simultaneamente. Por isso, os métodos de alfabetização sempre foram emblemáticos, já que derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, ou seja, sobre o que se ensina e quando se ensina a língua escrita quando estes envolvem duas grandes funções: ler e escrever. Cada método acaba priorizando determinada função, determinado pressuposto teórico, ignorando e desconsiderando os demais.

Nesta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever, pois estão inseridas em um mundo letrado e também são dotadas de habilidades e competências a serem desenvolvidas nesse processo, cada qual com o seu ritmo e tempo. As diferentes temporalidades do aprender devem ser respeitadas. Essa afirmação lembra a fala de Weisz

Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras. Vindas de universos culturais diferentes, as crianças sabem coisas diferentes. (2009, p. 48)



Os métodos de alfabetização tendem a fragmentar o ensino, seguindo etapas, uma após a outra, ou sequenciando elementos, entendido como algo multifacetado. Porém acreditamos no sentido contrário, esse processo de aquisição da leitura e da escrita precisa ser entendido como um processo inteiro, global, o que chamamos de alfabetizar letrando Soares (2017). Parte-se do pressuposto de que as crianças vivem nesse mundo e já chegam na escola repletas de conhecimentos que podem ser aprimorados e investigados. Por isso, Weisz (2009) e Soares (2017) propõem que a criança aprenda o sistema alfabético de escrita por meio de práticas de leitura e produção de escrita de forma contextualizada.

Soares (2017) indica que, embora a leitura e a escrita sejam desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda “mediações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta” (SOARES, 2017, p. 35). Sendo assim, entende-se que é necessário considerar a aprendizagem como um todo, mas sem negar a especificidade de cada uma de suas facetas. Dessa forma, para a autora, alfabetizar não se resolve com apenas um método, mas com múltiplos procedimentos, valorizando cada faceta envolvida e desenvolvida nesse processo. Cabe ao professor essa organização, estudo e envolvimento no processo de ensino-aprendizagem do aluno, fazendo mediações adequadas e pertinentes de acordo com a necessidade de cada um.

Alguns autores defendem a aprendizagem da escrita como inata, semelhante à fala. Em contrapartida, outros autores estudiosos da neurociência afirmam que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a construção da fala. Portanto, diferentemente da fala, a língua escrita é considerada uma tecnologia que precisa ser ensinada. De acordo com Soares

A fala é inata, é um instinto [...] naturalmente adquirida, bastando que a criança esteja imersa em um ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto. (2017, p. 45)

Aprender a escrita alfabética envolve um processo de converter os sons da fala em letras e combinações de letras (escrita), ou converter letras em sons da fala (leitura). Essa invenção cultural foi criada a partir de uma necessidade de comunicação, como uma forma de representação, pois os grafemas representam os sons da fala (SOARES, 2017).

Acreditamos que para alfabetizar uma criança é necessário orientá-la por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida de leitura e escrita em uma ortografia alfabética. A ação docente se faz fundamental nesse processo, pois é essa mediação que leva em conta todas as facetas e instâncias e desenvolve simultaneamente todas elas (SOARES, 2017). Para Soares

Uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, mas é construída por aqueles que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização e com base neles, desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles que alfabetizam com método. (2017, p. 334)

Isto posto, o papel do professor alfabetizador é instigar, provocar, tirar a criança da zona de conforto com provocações para permitir a reflexão essencial no processo. Isso serve como um guia, criando condições para que a criança interaja com a escrita estimulando novas descobertas, propondo situações-problema que levem a criança a explorar e experimentar a escrita, à construção de hipóteses e levantamento de ideias, incentivando a reflexão a partir de uma hipótese inadequada e indicando possíveis reconstruções e reformulações de ideias (SOARES, 2017). De uma forma geral, entendemos que os profissionais da educação precisam conhecer o grupo de crianças que está alfabetizando, suas características, suas individualidades e, assim, trilhar um caminho a partir dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, sabendo orientar os passos desse caminho. Nas palavras da autora, “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização” (SOARES, 2017, p. 352).

Considerando os métodos analítico e sintético e, posteriormente, as três vertentes do construtivismo, letramento e sociointeracionismo, percebemos que na atualidade todas as propostas são encontradas nos contextos de alfabetização nas escolas do Brasil. Mesmo com a aplicação de diferentes concepções teóricas ainda se encontra um alto índice de fracasso escolar, como apontam os dados apresentados a seguir.

Mesmo com a decisão do Plano Nacional de Educação (2014-2024) de alfabetizar todas as crianças até no máximo o terceiro ano do ensino fundamental, ainda existe um índice de fracasso escolar. A partir de dados retirados do Instituto Paulo Montenegro, os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) apontam que a maioria das pessoas que não frequentaram a escola permaneceram na condição de Analfabeto. Entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição de Analfabetismo Funcional, sendo que 54% chegam ao nível Rudimentar. Aproximadamente uma em cada três pessoas (29%) desse nível de escolaridade podem ser consideradas Funcionalmente Alfabetizadas, sendo que 21% chegam ao nível Elementar, 7% ao nível Intermediário e 1% ao nível Proficiente.

Weisz (2009), por sua vez, estuda e defende que “ler sem saber ler” pode oferecer condições e colocar os alunos em situações-problema para que avancem como leitores. Essas situações tiram o aluno da sua zona de conforto e o desafia, provocando-o a avançar, antecipando o que pode ser escrito, fazendo comparações a fim de resgatar seus conhecimentos prévios e os novos construídos.

Entendemos que a alfabetização e o letramento, mesmo sendo opostos, caminham lado a lado no processo de desenvolvimento da criança. Entender o complexo mecanismo de representação da língua é uma caminhada longa que necessita de boas mediações do pedagogo. O letramento também é construído ao longo da trajetória, entender a escrita como uma forma de comunicação, como uma função social, faz parte desse desenvolvimento. No entanto, na escola, se espera todo ano, salas uniformes, padronizadas e homogêneas, sem diferenças.

Sabemos o quanto esse sentimento engessa e padroniza as propostas e também o imaginário e a capacidade de reflexão dos alunos, principalmente quando envolve o processo de alfabetização. Partindo do pressuposto de que a maioria das pessoas vive em um mundo letrado, então, quando as crianças estão na escola, quais são as propostas envolvendo as práticas sociais ofertadas? Em algumas situações, alunos possuem uma dificuldade expressiva na interpretação de textos, pelo fato de a escola alfabetizar, mas não fazer um trabalho intenso com os diversos letramentos possíveis.

Na próxima subseção, falaremos de uma perspectiva mais recente relacionada à alfabetização, a chamada pedagogia dos multiletramentos, em conjunto com a

compreensão leitora na sala de alfabetização, aproximada ao *Design Universal para Aprendizagem*.

### **3.2 Os multiletramentos como uma perspectiva no processo inclusivo**

A leitura sempre foi vista como algo primordial na educação, exatamente como a escrita. São processos complexos que, mesmo independentes, se complementam e, por isso, cada aluno deve ter o seu tempo de aprendizagem respeitado e valorizado. Por vezes, as consideradas pequenas conquistas não são valorizadas pelas famílias dos alunos e comunidade escolar, as quais desejam uma leitura fluente sem respeitar as etapas e os processos de aprendizagem de cada um.

A cobrança da família à escola para que esse processo aconteça da forma mais rápida possível é frequente. O núcleo familiar não possui o conhecimento teórico sobre esse desenvolvimento e, com a falta de assessoria da escola, o momento acaba trazendo mais angústias e frustrações. Esses sentimentos são transmitidos, mesmo que indiretamente, às crianças, dessa forma a pressão acaba atrapalhando e prejudicando ainda mais o andamento.

Nas concepções tradicionais de alfabetização a leitura é vista como um processo apenas de decodificação, ou seja, de associação das letras e fonemas da língua. Em função disso, o acesso ao significado do que se lê acontece de maneira linear; conforme o aluno vai decifrando letras, sílabas, palavras, frases, textos, ele vai percebendo o significado gradativo de cada parte (ROJO, 2004).

Conforme os estudos foram se desenvolvendo e outras perspectivas aparecendo, entendemos que a leitura é um dos processos complexos que envolvem a alfabetização. Há muitas habilidades e compreensões envolvidas no ato da leitura que precisam ser desenvolvidas com mediações e propostas pedagógicas diferenciadas. Essa diversificação contribui para um aprendizado mais consolidado e significativo, principalmente com relação à leitura e escrita. Hoje, com novas pesquisas e conhecimentos, entendemos que existem inúmeras formas e diferentes abordagens que direcionam o papel de protagonista ao aluno, tornando-o consciente de sua aprendizagem.

Sabemos que os alunos chegam à escola com conhecimentos prévios e, por pertencerem a um mundo letrado, já possuem convicções sobre letras e números. Cabe ao pedagogo acolher esses conhecimentos e trabalhar com eles, para que todos os alunos possam se desenvolver com mediações adequadas.

De acordo com a autora Serafim (2015), a compreensão de textos não está somente nos textos com signos linguísticos para decifrar, mas também naqueles em que há imagens, articulando a linguagem verbal com a não verbal. Ainda, para autora, quanto antes esses textos fizerem parte do contexto em que a criança está, mesmo que ainda não tenham um título de alfabetizadas, elas poderão fazer articulações entre leitura de imagens e escrita, para inferências de textos, contribuindo para habilidades de compreensão leitora, mesmo antes de estarem alfabetizadas.

Atualmente, com as novas tecnologias digitais, as crianças têm o acesso à informação desde o primeiro contato com a internet. Por isso, as escolas precisam estar preparadas para receber os alunos sabendo que eles já carregam uma grande bagagem de conhecimentos prévios acerca dos conteúdos. Essa realidade exige também um novo olhar sobre como as propostas são oferecidas na escola, como são as novas formas de ler e produzir textos. Nas redes sociais, cada vez mais cedo as crianças têm acesso à comunicação e a interação com uma diversidade de textos por meio de memes, jogos, gráficos, entre outros. É importante que se entenda como funcionam esses textos e tecnologias e qual a melhor forma de introduzi-los no ambiente escolar, com intencionalidade pedagógica.

Durante a seleção das pesquisas correlatas, encontramos o artigo intitulado “Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista” (SILVA; FARIA, 2021). Nesse estudo as autoras evidenciam a importância da multimodalidade na perspectiva pedagógica, considerando os alunos com autismo no processo de aquisição da escrita. Todas as crianças possuem características diferentes entre si, logo algumas se expressam melhor usando a oralidade, outras por meio do desenho, e algumas até pela língua de sinais. Cabe ao professor, como um mediador da aprendizagem, identificar quais as potencialidades de cada aluno e valorizar as formas de expressão demonstradas por ele. Nas palavras das autoras, “valorizem a importância do gesto, do desenho e do jogo na aquisição da escrita alfabética e que entendam que esse passo é possível no âmbito da escolarização” (SILVA; FARIA, 2021, p. 7).

Quando a professora oferece múltiplas possibilidades e faz uma articulação entre elas, como a escrita manual e digital, a leitura de textos digitais e impressos, uso de imagens, sons, vídeos e músicas, ela tende a contribuir para uma aprendizagem completa e mais dinâmica, saindo dos modelos tradicionais de ensino. Nesse sentido,

o aluno é convidado a ser autor e participante de sua aprendizagem e não um reproduzidor de padrões com propostas inflexíveis e repetitivas.

A pedagogia dos multiletramentos apresenta uma visão mais ampla sobre o letramento do que a retratada nos modelos tradicionais de alfabetização. No artigo elaborado pelo Grupo Nova Londres, intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais”, os autores enfatizam que, além de superar as abordagens tradicionais de ensino, essa perspectiva também segue “a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade, é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102). Além disso, nas palavras dos autores

O uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores. (2021, p. 102)

Em outras palavras, a pedagogia dos multiletramentos é uma forma de preparar os alunos para a vida social, fora da sala de aula, defendendo uma participação ativa do estudante na sua aprendizagem, que seja plena e equitativa em todas as instâncias. Sendo assim, tem por objetivo dar conta do mundo globalizado em que vivemos, dotado de diferenças culturais e linguisticamente diverso (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

Comparado a tempos passados, notamos que o acesso à informação tem sido cada vez mais frequente e facilitado pelo avanço da tecnologia e pelas novas ferramentas de conhecimento, uma vez que existe uma pluralidade de textos e os canais de comunicação facilitam esse acesso. De acordo com os autores do Grupo Nova Londres, essa é uma forma de ampliar a diversidade cultural e multicultural. Mas como criar dentro de sala de aula a visibilidade dessas diferenças culturais? Abordar os diferentes contextos culturais e linguísticos em sala de aula pode ser uma tarefa desafiadora para alguns professores, mas é fundamental no trabalho da inclusão escolar. O olhar individualizado para cada aluno também carrega essa preocupação em aproximar-se e acolher socialmente a todos.

A pedagogia dos multiletramentos surgiu nos anos 90, em Nova Londres, estado de Connecticut, nos Estados Unidos. Foi discutida e estudada por alguns

estudiosos do campo do letramento e defendia a ideia de que a escola deveria abordar em seus currículos os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esses letramentos, ligados à tecnologia, dizem respeito “a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 106).

Assim, para os pesquisadores do Grupo Nova Londres, a pedagogia de multiletramentos

[...] concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e mais intimamente relacionado à língua do que o “mero letramento” jamais seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais. (2021, p.106)

Neste sentido, para Rojo (2012), os currículos escolares deveriam levar em conta a diversidade cultural presente em sala de aula, advinda de um mundo globalizado e misto. A autora elenca os principais pontos do multiletramento

- (a) eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 13)

A pedagogia dos multiletramentos oportuniza novas frentes críticas à sociedade e propõe que as crianças reflitam acerca das mudanças sociais que acontecem constantemente. Essa participação pode acontecer por meio da multimodalidade de textos que acompanham essas multiculturas, características do mundo globalizado em que vivemos. É preciso, portanto, quebrar os contextos estereotipados que engessam o pensamento e limitam uma vida.

O multiletramento incentiva a saída do padrão de textos impressos como opção no estímulo à leitura. De acordo com a BNCC (2017), documento de caráter normativo que define aprendizagens essenciais, é primordial que se trabalhe textos que explorem diversas linguagens, em diferentes suportes, incluindo os multissemióticos

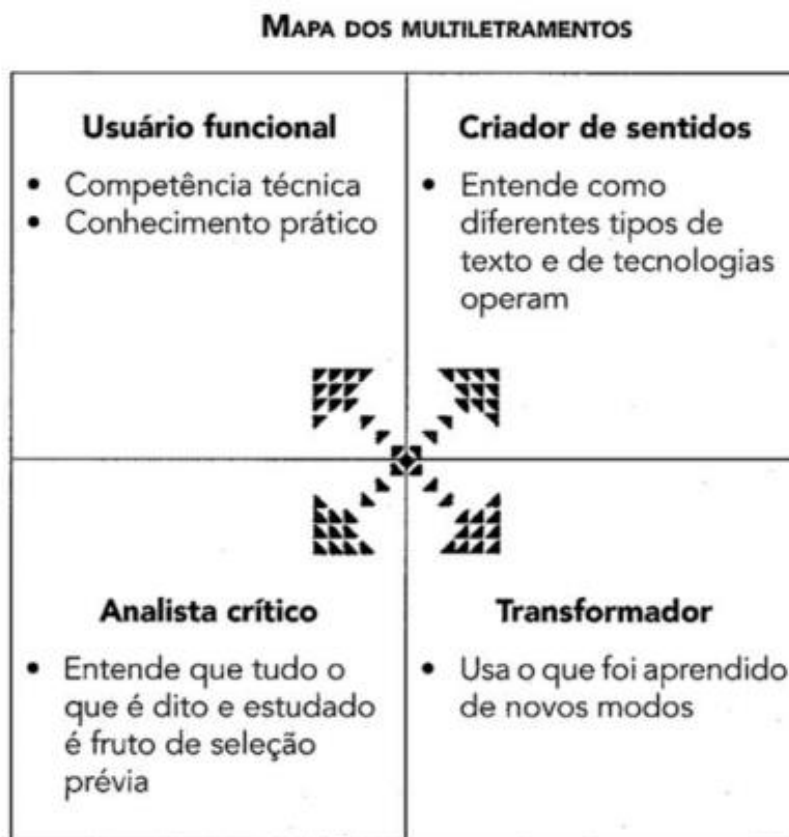
que existem nos meios digitais hoje em dia. Desde sempre é essencial se utilizar conteúdos que façam parte do cotidiano dos alunos e a partir disso levar em consideração seus conhecimentos prévios para que se faça um bom planejamento da trajetória de aprendizagem. Vinculado a isso, deve-se oportunizar a diversidade dos textos que auxiliem nesse processo.

As novas tecnologias digitais, quando usadas com intencionalidade pedagógica, podem ser grandes aliadas na construção do saber, ampliando o repertório das crianças nos processos de desenvolvimento da leitura e escrita. No entanto, o que vem sendo trabalhado na maioria das escolas é o que chamamos de monocultura (SANTOS, 2006), pois apenas tem sido valorizado um tipo de saber. Utiliza-se uma proposta padronizada para todos, como as práticas de leitura e escrita de textos impressos, predominando a linguagem escrita. Sabendo que o processo de alfabetização é por si só complexo e desafiador, por que, então, deveríamos seguir um único padrão de atividade? Além disso, precisamos refletir se os textos trabalhados dentro da escola são os mesmos do contexto social em que vivemos e no qual as crianças também vivem e aprendem.

A escola sempre foi um espaço de troca, interação e aprendizagem. Pela perspectiva dos multiletramentos neste espaço deve haver reflexão sobre conceitos, dando oportunidade para a criticidade e a capacidade de ressignificá-los de forma ativa. Na figura 3, Rojo (2012) indica o mapa dos multiletramentos, evidenciando seus princípios.



Figura 1 – Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29)

Segundo Rojo (2012), para entender a leitura desse esquema, dividido em quatro principais eixos, é necessário compreender que a escola possui dois papéis fundamentais quando se trata de letramento. O primeiro ponto é que a escola tem a obrigação de preparar o aluno para o conhecimento técnico sobre ferramentas e textos disponíveis na sociedade; o segundo diz respeito à fundamental importância de uma preparação dos alunos para se tornarem leitores ativos e críticos da sociedade. O conhecimento técnico sem reflexão não supre as necessidades de um bom leitor e tem se observado que, normalmente, as escolas atuam apenas no primeiro estágio. Entende-se, no entanto, que a alfabetização tradicional não é mais suficiente nos tempos modernos.

Trazendo uma análise sobre a crítica e a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, entendemos a necessidade de que os alunos saibam trafegar por diferentes ambientes sociais, refletindo sobre quais são as características de cada um deles, principalmente com relação à comunicação, que tende a se diferenciar. Trabalhar com as diferentes possibilidades da língua é uma forma de fazer essa

integração e trazer ideias de respeito ao próximo, discussão essencial na relação com a inclusão.

A tecnologia, nesse sentido, traz um impacto no trabalho em sala de aula. O professor pode mesclar os diferentes suportes e ferramentas oportunizados para trabalhar a compreensão de textos vindos de linguagens visuais e verbais. Alguns alunos, por já terem esse contato e estímulos com as tecnologias fora da sala de aula, possuem até uma destreza maior no uso dessas ferramentas, o que contribui para um trabalho colaborativo com monitores no espaço de aprendizagem. Isso explica a falta de interesse dos alunos com relação às práticas tradicionais de ensino que, ao invés de motivarem, engessam, desvalorizam e desestimulam os conhecimentos e a participação ativa dos estudantes.

Investir nas linguagens verbais e não verbais juntas pode ser uma boa alternativa para um trabalho em sala de aula. Elas podem atuar de forma complementar, pois quando se juntam imagem e texto alfabético tem-se uma ampliação de significado. Isso pode ser observado quando lemos um livro apenas com imagens para as crianças pequenas e depois com texto acrescido de imagem. Em ambas as formas existe uma leitura de imagem, contendo texto ou não, mas este tende a ser complementar.

Sabendo que a leitura e a escrita são processos considerados essenciais na trajetória de aprendizagem dos alunos, o professor é fundamental mediador nessa construção, propondo estratégias e intervenções adequadas para que o aluno avance em seu conhecimento. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (2017, p. 63)

A partir disso, entende-se que a linguagem possui um dinamismo e pode ser contemplada de diferentes formas. Ainda de acordo com a BNCC, quando se trata do trabalho com a língua portuguesa é preciso oportunizar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para possibilitar a participação significativa e crítica do estudante. É também importante que exista uma reflexão sobre as práticas sociais que envolvem o letramento e que são permeadas não apenas pelos textos escritos, mas pela oralidade e outras linguagens (BNCC, 2017).

O documento ainda defende que, na atualidade, as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, mas também “novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2017, p. 68). Existem inúmeras ferramentas disponíveis para edição de textos, fotos e vídeos que tornam disponíveis a todos os acessos. Hoje os podcasts, infográficos, playlists, revistas e livros digitais afetam o cotidiano e fazem parte da nossa realidade. Como podemos vincular e usar com intencionalidade pedagógica todas essas opções a fim de enriquecer o trabalho com a alfabetização? Pensamos que não se pode deixar de lado os gêneros já trabalhados pela escola, como os contos, entrevista, reportagem, artigo de opinião, receitas, rótulos, crônica, poema, etc., mas importa enriquecer esse trabalho voltando nosso olhar para as mídias digitais pertencentes ao cotidiano dos alunos.

A BNCC também sinaliza que os multiletramentos contribuem para uma participação mais efetiva e crítica dos alunos, por propiciar diversas fontes de investigação. Além disso, dão margem à criatividade, pois é possível criar, recriar e transformar sendo um usuário ativo da língua. O currículo proposto “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BNCC, 2017, p. 70).

Aproximando-nos aos princípios do DUA, cujo objetivo central é a acessibilidade e o direito à educação escolar sem barreiras, o trabalho com os multiletramentos permite a efetiva inclusão. Trabalhar diferentes propostas, dando oportunidade para que cada aluno se identifique mais ou menos com cada atividade é natural e deve fazer parte do processo de aprendizagem, assim existirá menos fracasso escolar e mais oportunidade educacional.

Os textos multimodais, que podem ser verbais e não verbais, oportunizam a variedade de propostas pedagógicas em sala de aula. O professor pode oportunizar por meio dos textos uma interação e diálogo entre imagens, como fotografias, pinturas, desenhos; linguagem escrita, movimentos e sons, para que haja integração de habilidades e compreensão das práticas desse método pedagógico.

No contexto escolar, é natural que alguns alunos se interessem por histórias em quadrinhos, por exemplo, e outros, por contos. As crianças precisam ter opções para poderem se identificar com algum gênero textual e isso acontece sobre qualquer

assunto/ tema, pois os adultos são assim também. O que acontece, muitas vezes, é que esquecemos que as crianças possuem vontades, identificações e preferências.

Nessa perspectiva, a seguir, vamos apresentar o *design* universal para aprendizagem como uma alternativa para o processo de alfabetização inclusivo, entendendo que é possível ensinar a todos e cada um, respeitando suas diferenças e potencialidades.

### **3.3 O *design* universal para aprendizagem como apoio num processo de alfabetização inclusivo**

O *design* universal para aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. Considera e valoriza as diferentes formas de aprender e jamais desconsidera ou exclui habilidades de cada indivíduo. Inspirado no conceito de *Design*, foi pensado em estruturas que esperam eliminar barreiras de acessibilidade.

Madureira e Nunes (2015) relatam que essa abordagem foi desenvolvida nos Estados Unidos por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores e teve um apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Segue princípios e estratégias que permitem ao professor definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo que possam aprender (CAST, 2014; KING-SEARS, 2014).

As autoras explicam que, além disso, o DUA também tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades (CAST, 2012). De acordo com Nunes e Madureira

O DUA proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos (National Center on Universal Design for Learning [NCUDL], 2014; Quaglia, 2015). Como sintetiza King-Sears (2009) o DUA relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. (2015, p. 132)

Existe uma necessidade urgente em criar, oportunizar experiências e momentos para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum. Um

dos pressupostos essenciais que o DUA traz é a importância de se garantir a acessibilidade ao currículo comum a todas as crianças e jovens. Essa é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o êxito de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, ao invés de sublinhar as limitações dos alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015).

As autoras ressaltam que a abordagem do DUA permite que docente desenvolva planos de trabalho que levam em conta a diversidade dos alunos, considerando suas habilidades e o que sabem, o que aprendem, como aprendem e porque aprendem. Além disso, permite refletir sobre o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender, por meio de abordagens que sejam flexíveis, personalizadas e adequadas às diversas necessidades, grupais e individuais (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Nessa perspectiva, os profissionais da educação precisam demonstrar flexibilidade nos mais diferentes âmbitos. Pensar e repensar nas formas que envolvem os alunos nas situações de aprendizagem, no modo que apresentam as propostas, a forma com que realizam a avaliação e permitir que os conhecimentos possam ser manifestados de maneira diversa são essenciais no processo (NUNES; MADUREIRA, 2015).

O DUA é uma esperança para que todos sejam incluídos no processo de ensino-aprendizagem, sem exclusões ou julgamentos, acolhendo-os, os que têm deficiência e os que não têm. O professor é alguém que tem um olhar para cada indivíduo e consegue enxergar o que cada um tem de melhor, incentivando e oferecendo estratégias para o desenvolvimento.

Pensando em um ambiente inclusivo, onde todos são valorizados pelo seu conhecimento e possuem espaço para explorar diferentes formas de alcançar a aprendizagem, a alfabetização seria um exemplo para serem usadas diversas estratégias que envolvam a todos, garantindo esse acesso. Conforme Nunes e Madureira

O Desenho Universal decorre do princípio da acessibilidade utilizado por arquitetos, o qual implica desenhar ambientes que possibilitem o acesso a todos, independentemente das suas necessidades físicas e cognitivas. Nesse sentido nos primeiros anos o DUA focou-se no uso da tecnologia enquanto recurso facilitador do envolvimento e da inclusão de alunos com algum tipo de limitação. Ou seja, as tecnologias eram usadas de modo a

proporcionar oportunidades de envolvimento e interesse pela aprendizagem. Atualmente a abordagem do DUA preconiza que as práticas pedagógicas devem ser equacionadas de modo a permitir que alunos com diversas capacidades possam fazer parte da aprendizagem comum, não necessitando de ter programas específicos. (2015, p. 134)

Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020) afirmam que o DUA considera as diferentes redes neurais de aprendizagem, a saber, as redes de reconhecimento, redes estratégicas e redes afetivas; e se baseia em três princípios que sustentam sua proposta:

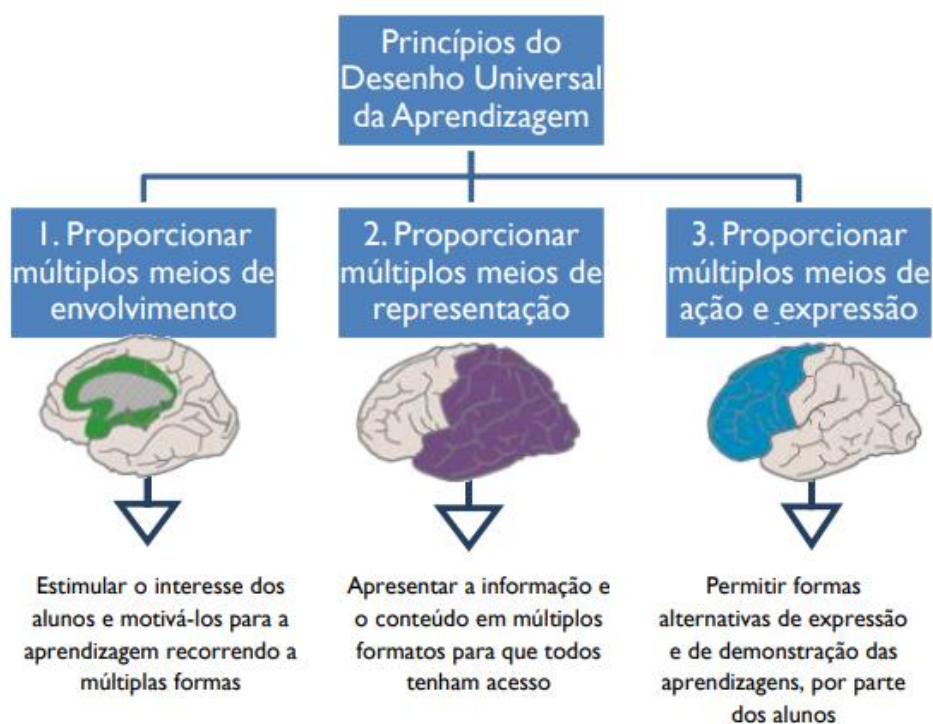
Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o “que” da aprendizagem).

Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem).

Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem). (CAST, 2011, online)

A seguir, apresentamos um esquema visual sobre as principais ideias do DUA.

**Figura 2 – Princípios básicos do DUA**



Fonte: Nunes, Madureira (2015, p. 135).

O DUA incentiva professores a explorarem as diferentes necessidades e capacidades dos alunos, removendo qualquer barreira e criando novas possibilidades no ensino. Além disso, traz uma redução de adaptações curriculares individuais.

**Figura 3 – Planejamento de aulas**



Fonte: Nunes, Madureira (2015, p. 137).

Em um espaço escolar inclusivo todos são convidados a aprendizagem e têm suas habilidades valorizadas e respeitadas, ou seja, todos os alunos aprendem, todos têm opções de escolha e conseguem definir a trajetória de aprendizagem. Em um processo de alfabetização inclusivo, o DUA é uma boa alternativa para que não existam diferenciações tendenciosas entre os alunos, pois cultiva em sala de aula a possibilidade do trabalho diversificado, sem estereótipos e rotulações advindos da visão estritamente médica.

O DUA propõe o enfrentamento dos padrões de ensino, pois considera a necessária construção de práticas pedagógicas acessíveis como alternativa para o combate aos problemas de escolarização vivenciados pelos alunos nas escolas. É preciso considerar o estudante com e sem deficiência, por isso, quando trazemos o contexto da alfabetização para crianças com e sem TEA, defendemos a necessidade de oportunizar diferentes formas para que os alunos avancem, levando em conta suas diferenças e habilidades.

O DUA leva em consideração a variabilidade das redes neurais de aprendizagem e, de acordo com o ele, existem três conjuntos de redes cerebrais (CAST, 2011), conhecidas como: afetiva, reconhecimento e estratégia. Essas redes,

juntas, coordenam movimentos que nos auxiliam a entender como o cérebro funciona em situações de aprendizagem e a partir delas encontramos três princípios que ajudam a refletir sobre um currículo eficaz. São eles: envolvimento, representação e ação/ expressão (MALHEIRO, 2021).

O aprendiz, por si só, está em transformação constantemente, assim como o ambiente está em modificação. Tanto o aluno com alguma deficiência, quanto aquele sem nenhuma, estão em transformação e isso deve ser levado em consideração no contexto escolar. Nas palavras dos autores, “as qualidades e habilidades pessoais mudam continuamente, e elas existem não no indivíduo, mas na interseção entre o indivíduo e seu ambiente, em um vasto, complexo e dinâmico equilíbrio em constante mudança” (ROSE; MEYER; GORDON, 2014, p. 45).

No início do ano letivo, por exemplo, recebemos os alunos em um momento de desenvolvimento, cada um repleto de conhecimentos prévios acerca de diferentes assuntos. Com o passar do tempo isso se transforma, ao serem afetados por propostas pedagógicas diversificadas eles entram em constante mudança e evolução, a variabilidade de cada um, no seu ritmo de aprendizagem, deve ser respeitada.

A partir dos princípios do DUA é possível entender que existe uma ampla variabilidade também entre os sujeitos e, portanto, essa seria a norma e não a exceção. Sendo assim, o currículo precisa atender a todos, alcançando todas as diferenças individuais (MALHEIRO, 2021).

Na seção seguinte será apresentado o percurso investigativo que orientou esta pesquisa, trazendo reflexões e observações que alimentam e conduzem a argumentação sobre a importância da prática educativa inclusiva com base nos multiletramentos e no DUA. Além disso, articulou-se como as abordagens pedagógicas podem ser uma ponte para a inclusão.



## 4 PERCURSO INVESTIGATIVO

Para que um conhecimento seja considerado científico é necessário identificar um método que possibilite sua verificação. Gil (2008) afirma que podemos considerar o método um caminho para se chegar a algum lugar.

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. (GIL, 2008, p. 8)

A primeira fase desse trabalho está relacionada a uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002, p. 44). A segunda fase aconteceu por meio de uma pesquisa de campo, pois temos como um dos objetivos ouvir os professores em seus diferentes contextos e vivências.

Optamos pela pesquisa narrativa, descrita como “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p.2). Essas histórias podem ser captadas em diferentes formas, como entrevistas, gravação de narrativas orais, notas, etc. Segundo Clandinin e Connelly (2000, p. 20) “a pesquisa narrativa é uma forma de entender a experiência”. A partir dessa definição destaca-se a importância de ouvir os professores alfabetizadores nos contextos escolares onde há crianças com e sem TEA.

O instrumento de pesquisa foi a entrevista narrativa, utilizada com o intuito de recolher experiências docentes e promover uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as estratégias pedagógicas utilizadas nas salas de aula que possuem alunos com e sem TEA. Além de ter permitido essa proximidade entre características e vivências a partir dos relatos, também possibilitou a troca de conhecimento e o achado de possíveis soluções para os desafios enfrentados.

A entrevista narrativa é uma forma de encorajar e estimular o entrevistado a relatar algo ou algum acontecimento com importância no contexto em que ele vive. Nessa perspectiva, as entrevistas narrativas têm um fator colaborativo, pois o relato

inicia a partir de uma interação, de um diálogo e de uma troca entre os participantes (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Nesse sentido, o respeito, a empatia, a disponibilidade e a discrição são essenciais para que haja uma troca válida e consistente. Acolher e ter uma escuta aberta e atenta contribuem para que se chegue a bons resultados.

Uma das funções da entrevista narrativa é “contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 195). Segundo os autores, as narrativas podem ser interpretadas como representações pessoais a partir da realidade em que a pessoa vive e, por isso, não conseguem ser aptas para uma comprovação e nem podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas. Portanto, podem ser analisadas de acordo com o que foi vivenciado na troca enquanto houve interação, para que possam fazer parte na transcrição dos dados.

Importa ressaltar que a narrativa é um poderoso instrumento de investigação em pesquisa qualitativa. Minayo (2012, *apud* MUYLAERT *et al.*, 2014) aponta que compreender é o principal fator em uma pesquisa qualitativa, realçando a importância da reflexão sobre as experiências individuais do sujeito e do grupo ao qual pertence, ambos essenciais para a contextualização das diferentes realidades.

Na pesquisa qualitativa com base nas narrativas o pesquisador precisa saber transitar entre os pensamentos dos sujeitos. Dessa forma, é possível captar os contextos em que estão inseridos, com o objetivo de posteriormente articular os conhecimentos para que se tenha um objeto de investigação construído ao longo do processo (MUYLAERT *et al.*, 2014). Assim, foi feita uma pesquisa narrativa, favorecendo um ambiente onde o(s) professor(es) colocaram suas ideias e refletiram sobre suas experiências e trajetórias com relação à alfabetização de crianças com e sem TEA. Utilizamos a entrevista narrativa como instrumento individual e a roda de conversa virtual como instrumento coletivo de coleta de dados.

O DUA é uma abordagem curricular acessível e o grande foco dos profissionais que o utilizam é desenvolver práticas educativas acessíveis, ideia que vai ao encontro dessa pesquisa. Portanto, o DUA foi um suporte nas discussões e reflexões sobre a construção de um processo de alfabetização mais inclusivo.

#### 4.1 Campo e sujeitos de pesquisa

O campo de pesquisa foram duas escolas, uma pública e uma privada, ambas situadas na cidade de São Paulo. A pesquisa considerou o trabalho de duas professoras nas salas de aula e os desafios encontrados por elas no dia a dia no processo de alfabetização em uma sala onde há um aluno que tem Transtorno do Espectro Autista.

O foco de pesquisa esteve no professor e sua proposta de ensino e não no aluno. Portanto, o aluno não foi o centro da pesquisa e sim os relatos oferecidos pelas professoras sobre suas práticas e vivências.

#### 4.2 Etapas e procedimentos

A pesquisa aconteceu em duas fases. A fase 1 foi dividida em três etapas: etapa 1. pesquisa bibliográfica e **levantamento das pesquisas correlatas**; etapa 2. pesquisa documental; etapa 3. escolha dos sujeitos de pesquisa e definição do campo. A fase 2 da pesquisa foi a pesquisa de campo e foi organizada em três etapas: etapa 1. entrevista individual; etapa 2. realização da roda de conversa; etapa 3. sistematização dos resultados.

**Quadro 1 – Etapas para coleta de dados**

<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>
Etapa 1: pesquisa bibliográfica e levantamento das pesquisas correlatas	Etapa 1: entrevista individual
Etapa 2: pesquisa documental	Etapa 2: realização da roda de conversa
Etapa 3: escolha dos sujeitos de pesquisa e definição do campo.	Etapa 3: sistematização dos resultados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os procedimentos utilizados foram as rodas de conversa, entrevistas e análise de material para planejamento do professor. A partir disso, foi elaborado um produto/objeto de aprendizagem de acordo com a perspectiva do DUA.

Nas entrevistas foi feito o levantamento dos desafios enfrentados pelas professoras no dia a dia em uma sala de aula heterogênea, onde há alunos com e sem TEA. Buscamos conhecer e analisar as ações desses professores no cotidiano, recolhendo as suas experiências mais desafiadoras. Na roda de conversa

conversamos sobre o produto fazendo uma tematização das entrevistas individuais, desenvolvendo a primeira versão do objeto de aprendizagem e a apresentação do objeto para divulgação. As entrevistas e a roda de conversa foram realizadas no ambiente virtual, na plataforma Zoom, em função da situação pandêmica causada pela COVID-19.

### **4.3 O caminho com as professoras**

Como uma primeira aproximação com a pesquisa de campo, foram realizadas as entrevistas narrativas com as professoras da rede pública de ensino. O principal objetivo foi conhecer as professoras e o trabalho desenvolvido por elas, oportunizando a narrativa das situações cotidianas do processo de inclusão escolar. A seguir, se coloca o roteiro da entrevista narrativa.

#### **4.3.1 Roteiro para entrevista**

##### Descrição de situação A:

Imagine que você está conversando com uma pessoa que soube que você é professora. O assunto flui e entram no tema da inclusão escolar. A pessoa começa a te fazer algumas perguntas e pede para você relatar sua experiência.

*Para mim, educação inclusiva é....*

##### Descrição de situação B:

Uma família, defensora da inclusão escolar, entrou em contato com você por ter um filho com TEA. A criança está no processo de alfabetização e os pais querem que ele estude junto com todos os outros alunos numa sala comum de ensino. Aí, a família te questiona sobre esse momento e você completa...

*Para mim, alfabetizar na perspectiva inclusiva é...*

##### Descrição de situação C:

Você está participando em uma roda de conversa em um curso sobre educação inclusiva. É proposto que os participantes façam uma reflexão sobre a sua prática individual e compartilhem seus desafios. Então, você reage...

*A situação pedagógica mais desafiadora que lidei foi....*

### 4.3.2 Relatos das professoras

A primeira entrevista aconteceu com uma professora da rede pública de ensino, especialista em Educação Especial e AEE. Iniciei a entrevista com uma apresentação sobre o tema da pesquisa e fazendo um agradecimento pela participação da entrevistada. A professora relatou trabalhar em Mauá pela manhã e à tarde em São Paulo, em uma sala de recursos.

A seguir a transcrição literal da entrevista (texto em itálico), com comentários da pesquisadora ao final. A partir da apresentação do tema, a professora iniciou a sua fala com opiniões.

*Aqui na escola que eu trabalho em São Paulo é uma escola polo bilingue para surdos. Mas nós temos em média 97 alunos com deficiências diversas então estamos construindo um processo de elaboração coletiva de responsabilidade coletiva. O aluno não é da professora do segundo ano, ele é de todos, então a responsabilidade é de todos.*

*Não é fácil, mas precisamos trabalhar de maneira integrada para identificar as potencialidades do outro. Já estou há 11 anos lá, quando eu entrei tinham 2 alunos de inclusão, um com paralisia cerebral e um autista. Hoje, nós temos 97 alunos. Não somos a escola perfeita, temos falta de material, as vezes um comportamento de um colega não é legal, mas temos muita coisa boa. Temos o olhar da sensibilidade, olhar o outro e um complementar a fala do outro. O que eu não consigo enxergar, meu colega consegue e me ajuda, isso é trabalhar de maneira integrada.*

*Educação inclusiva é isso, olhar o outro e ver potencialidades e não é só a deficiência, todos nós somos deficientes em algo, as pessoas não sabem o que é a educação inclusiva.*

*Ainda tem professoras que querem me encaminhar alunos, mas eu discordo, pois, a responsabilidade é dela em produzir atividades, eu estou aqui para apoiar planejamento dela, trocar informações para construirmos juntas, mas não posso fazer a sua atividade de história e geografia, porque não sou especialista nessas áreas.*

*O aluno está na sala de recursos, mas ele é da escola como um todo e é um trabalho constante de formiguinha.*

*Na alfabetização da criança com TEA, me reporto há alguns anos, crianças que já tive contato, é muito peculiar de cada um. Não tem como eu falar com ele eu fiz isso e vai dar certo com todos. Alguns, por exemplo, são mais auditivos. Eu tive um aluno*

*por exemplo, que o pai resistia comigo, dizendo que ele fazia birra, e era frescura, não fazia nenhuma proposta. Mas eu fui observando, o menino saiu alfabetizado sem fazer registro, ele estabeleceu um vínculo comigo e depois passou a registrar uma coisa ou outra, mas era muito inteligente. Eu nunca ia imaginar que ele ia sair alfabetizado e no fim, o pai me agradeceu e ele realmente foi diagnosticado com Asperger.*

*Atendi alunos com autismo severo que não se alfabetizaram até o período que acompanhei, um déficit grande, sem oralidade, mas tinham um raciocínio lógico fantástico, eram realmente brilhantes.*

*Trabalhar com jogos de sequenciação, muita percepção - autocuidado (alguns alunos preciso trabalhar higiene porque não tem a ajuda de casa). Tarefas simples como pegar o lanche, um aluno meu avançava e queria pegar primeiro, as tias da cantina falavam deixa ele, mas eu falava não, ele precisa aprender, e ele voltava e esperava na fila - é um trabalho de formiguinha - depois ele ia sozinho, esperava na fila, e foi capaz de aprender.*

*Eu trabalhava com esse aluno habilidades que antecedem o processo de alfabetização e que ele precisava de um tempo a mais que os outros - às vezes os professores se esquecem dessas pré-habilidades, muitas vezes já taxa a criança com um comprometimento maior, mas não, só precisa de mais tempo, usar outras estratégias para que ele consiga. A organização e orientação são fundamentais de acordo com o que a criança precisa.*

*As pessoas têm mania de não dialogar com as crianças dizendo, "mas ele não fala" - e fala coisas na frente da criança que acha que a criança não vai ter compreensão e entendimento, e isso é errado - eu sempre procuro dialogar. Sabemos que para algumas crianças o trabalho é maior - mas existe a compreensão cognitiva de alguns conteúdos sim.*

*Eu tenho um aluno de 4 anos com diagnóstico fechado, e eu não consigo ver ele com essa questão. Tem uma certa ecolalia, aqueles movimentos repetitivos, mas ficou trancado em casa em função da pandemia, sem contato com outras crianças, pode ser isso. Voltamos para o presencial e ele tem sim ecolalia, mas não é sempre... uma criança taxada já. Estávamos indo no banheiro para lavar as mãos e ir para o lanche, e ele me disse "de novo esse barulho" e eu nem tinha reparado, ele estava prestando atenção no barulho da água, o que para mim estava o maior silêncio. Olha a percepção da criança - isso pode causar um desajuste nele ou não, apenas uma*

*percepção aflorada. Mas é isso que precisamos por atenção - o olhar individual para cada criança e suas potencialidades é um exercício diário.*

*Quantas crianças chegam no espaço escolar e as pessoas não têm essa percepção? Mas muitas vezes não temos culpa porque não sabemos, por isso aprendo todos os dias com meus alunos, no dia a dia.*

*A questão do autismo é complicada porque são vários níveis, mas cada um reage de uma maneira independente de como está sendo classificado, têm famílias que acreditam que vai avançar outras que não, a professora até enxerga potencial, mas a mãe não. É bem difícil.*

*Trabalhar com autismo é muito o concreto, usar o material visual, estabelecer a rotina, é organização. Esses dias estava ouvindo numa live que não se pode colocar um monte de cartaz na sala, e pensei com objetivo porque não podemos usar? Eu já tive criança com TEA que era importante para ela, não é um monte de cartaz sem contexto, e sim com objetivo para ela. Precisa atribuir significado e nada é fixo, se não tiver mais sentido você tira e avança para outra proposta, mas o recurso visual é super necessário em alguns momentos, por exemplo. Tudo isso, é observar a peculiaridade de cada criança.*

*Quando pensamos nas estratégias de alfabetização o método também é muito peculiar pois com um funciona com outro não. Eu acredito na consciência fonológica, mas é melhor o professor que organiza atividade de acordo com a necessidade do aluno do que o que pega atividade pronta e acha que vai ajudar a todos porque não vai, não é receita de bolo.*

*Quando me perguntam se eu tenho atividade pronta para criança com autismo, eu penso não é possível que tem gente que ainda acha que é assim, algo pronto vai dar jeito. Isso precisa ser desconstruído - a pessoa acha que aquela criança é igual aos demais - e não é, cada um é um. Acredito que a falha maior é você não olhar para o desenvolvimento - saber o que aquela criança consegue - entender as dificuldades e ofertar propostas apropriadas.*

*Um exemplo era um aluno meu do sétimo ano que tinha muita dificuldade de comportamento e de traçado -- não tinha nenhuma deficiência -- voltou das férias ótimo -- verbalizando -- a fala desenvolveu -- as vezes os professores já pré-julgam -- e ele avançou - independente da família trabalhar ou não -- tem o desenvolvimento pessoal. Por exemplo, eu não vou trabalhar a expressão numérica com a criança com*

*deficiência, mas eu posso trabalhar dois números, posso falar do agrupamento, às vezes as pessoas não enxergam as possibilidades.*

*A avaliação em formato de relatório também é limitante porque se prende ao não consegue - as incapacidades do que as potencialidades -- às vezes não conseguem colocar no relatório o que foi ofertado com relação as propostas e que foram válidas. Da mesma forma que as apostilas, os materiais impressos são mais difíceis de trabalhar na íntegra - outras propostas são mais válidas para aquele aluno do que o apostilado sem sentido nenhum.*

Pesquisadora – Agora, vou ler algumas situações para que você possa responder.

#### Descrição de situação A:

Imagine que você está conversando com uma pessoa que soube que você é professora. O assunto flui e entram no tema da inclusão escolar. A pessoa começa a te fazer algumas perguntas e pede para você relatar sua experiência.

*Para mim, educação inclusiva é....*

*O caminho - que temos que seguir - olhar para a sensibilidade - criar uma educação que acolha a todos - olhar para o todo.*

#### Descrição de situação B:

Uma família, defensora da inclusão escolar, entrou em contato com você por ter um filho com TEA. A criança está no processo de alfabetização e os pais querem que ele estude junto com todos os outros alunos numa sala comum de ensino. Aí, a família te questiona sobre esse momento e você completa...

*Para mim, alfabetizar na perspectiva inclusiva é...*

*Fazer o que é significativo - trazer a criança para o todo e trabalhar nas particularidades dela - aprender na troca, no coletivo, com o todo - independente do diagnóstico vou buscar caminhos para que ele consiga ser atendido da melhor forma possível - de acordo com as necessidades, sem isolar.*



Descrição de situação C:

Você está participando em uma roda de conversa em um curso sobre educação inclusiva. É proposto que os participantes façam uma reflexão sobre a sua prática individual e compartilhem seus desafios. Então, você reage...

*A situação pedagógica mais desafiadora que lidei foi....*

*Um caso de aluno com TEA, severo e não verbal, e também com questões sérias familiares de maus tratos. Uma criança que desfiou uma blusa de lã minha porque queria ir ao banheiro, me puxou e me levou até o banheiro - e eu pensei que precisava fazer algo por esse aluno a partir daquela manifestação dele.*

*Acompanhei ele do primeiro ano ao nono ano, criamos um vínculo afetivo – ele tinha um raciocínio lógico brilhante - tinha um olfato aguçado - cheirava muito as coisas e tinha bastante sensibilidade - foi um aluno que me marcou bastante.*

*Durante esse tempo que acompanhei vi que ele avançou sim e tem o tempo de aprendizagem dele, individual, que deve ser respeitado.*

*Falavam que ele não sabia nada, e eu falava "mas começa você, começa a cortar por exemplo... ele vai fazer na imitação -- e ele vai terminar a atividade". Outras pessoas falavam, que ele não tinha entendimento e eu defendia, "quando você leva ele ao banheiro e ele sabe que ali ele precisa lavar as mãos por exemplo, isso é um entendimento, ou para usar o banheiro se ele não consegue subir as calças pode ser uma questão motora, mas não quer dizer que ele não tem entendimento". Ou quando oferece um livro e ele folheia as páginas isso também é um entendimento.*

*Quando está frio, quando quer beber água, são coisas simples, mas as vezes os outros não tem percepção.*

*Muitas vezes me senti impotente com relação a ele - mas ao longo do tempo fui entendendo as necessidades e por lá ser um polo bilingue, ele se apropriou da linguagem, dos movimentos com as mãos para se comunicar. Sabia pedir para ir ao banheiro, tomar água, colocar ou tirar casaco, usando os sinais representativos e seguia comandos, mas não verbalizava.*

*Eu coloquei tudo dele em uma caixinha de higiene, ele já sabia manipular a caixinha e fazer esse autocuidado, fui ensinando aos poucos, ele foi se transformando. Digo que se esse menino tivesse apoio desde pequeno, ele estava muito além, mas ele não teve... foi ter estímulos tarde. A condição familiar que ele vive é muito triste.*

*Trabalhar com educação inclusiva é você olhar para o outro e enxergar potencialidades que ninguém vê ou pouca gente quer enxergar.*

A partir dessa primeira entrevista foi possível refletir sobre alguns aspectos apresentados pela entrevistada. A narrativa traz a persistente visão médica na escola; sinaliza os reducionismos da nossa racionalidade, como no uso do termo “alunos de inclusão”; os desafios que passam, inclusive pela corporeidade dos sujeitos, seja aluno ou professor e, ainda, sinaliza o desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva. Em uma aproximação com o desenho universal para aprendizagem a professora reconhece que todo aluno aprende diferentemente, tem em perspectiva a variabilidade no processo de desenvolvimento dos estudantes e a relevância do olhar sensível nos processos inclusivos. Por outro lado, a narrativa retrata a interação professora/aluno com TEA, os demais alunos desapareceram nas cenas narradas.

O conceito de variabilidade, já apontado nesta pesquisa, confirma o exemplo dado pela professora entrevistada, quando ela relata as constantes mudanças e transformações de seus alunos com o passar do tempo.

A sondagem pedagógica pode ser uma aliada no processo de desenvolvimento. Fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e ir acompanhando essa evolução ao longo do tempo é essencial para identificar as potencialidades e dificuldades de cada um, com o objetivo de melhorar o percurso de ensino-aprendizagem com as propostas ofertadas. Essa avaliação precisa ser flexível e mutável, já que as crianças se transformam o tempo todo.

Crianças com TEA podem se sobressair no raciocínio lógico matemático, podem utilizar a comunicação não verbal (como foi com o uso da língua de sinais no caso citado). Cada um pode se destacar e ser bom em uma área, de forma que nenhum aluno precisa ser mediano ou bom em tudo o que faz. Então, por que esperar ou cobrar o comportamento ou aprendizagem padrão dos alunos no contexto escolar?

Enquadrar todas as crianças para fazerem as mesmas coisas não estimula a autonomia e nem propicia êxito acadêmico. Cada criança tem o seu processo de desenvolvimento e precisa de uma intervenção específica, sua aprendizagem é singular, tendo deficiência ou não.

A segunda entrevista aconteceu com outra profissional, chamada de professora 2, da rede privada de ensino, ainda em formação. Atua no momento como professora

estagiária e a conversa iniciou com um relato sobre uma aluna em que ela acompanha desde o início do ano.

*Estou muito feliz em conversar com você, trabalho para uma turma de segundo ano, na rede particular de ensino, sou auxiliar. Tenho muito carinho por uma aluna em especial, diagnosticada com TEA. Ela adora inglês e se sai muito bem nessa matéria, mas odeia escrever e por isso, tem mais habilidade na parte oral do inglês. Não tem muita concentração e gosta muito de massinha e desenho, ela só faz isso na maior parte do tempo. Tento conseguir as coisas com ela pelos combinados, mas nem sempre dá certo, as vezes fico muito cansada e estressada. A professora que eu trabalho também não sabe o que fazer e a coordenação não tem estratégia. A mãe sempre pergunta como a menina está, e nem isso posso falar porque a escola me proíbe, tem medo que eu fale demais, ou fale alguma coisa que a escola se comprometa e dê futuros problemas depois. Percebo que a mãe se sente abandonada e ela mostra ser muito disponível, está ali para somar sabe? Deveria ter uma auxiliar só para ela, porque eu fico com ela e com o restante da sala inteira também.*

*Antes tinha um professor que trabalhou com TEA, e fazia as atividades com ela, tirava ela da sala. Ele já tinha habilidades com autista, mas acabou saindo da escola e agora ela só tem a mim e muitas vezes não sei o que fazer para que ela faça a atividade. Sabe, não tem nada pra ela em especial. Ela gosta muito de imagem, luz e cores, é muito esperta. Mas mostra uma insegurança as vezes, eu preciso pôr a minha mão na mão dela, pra ela poder fazer a atividade. Mas é muito inteligente e a própria mãe fala que não podemos dar mole... as vezes ela me testa muito, tem uma percepção aflorada.*

*É carinhosa, abraça e falo que não pode por causa da pandemia. As atividades para ela as vezes são diferentes e as vezes são iguais ao restante da turma. As provas sempre foram as mesmas, sem adaptação. A mãe dela me indicou um livro pra eu ler que chama SOS Autismo, da autora Mayra Garafo, pois essa autora foi psicóloga da menina. Mesmo acabando o ano, eu quero aprender para passar para a pessoa do ano que vem que vai ficar com ela, quero compartilhar tudo que eu aprender... tenho muito carinho por ela.*

Após as falas espontâneas vindas da professora, perguntei se poderia ler algumas situações para que ela pudesse opinar, a partir do que ela acreditava sobre a educação.

#### Descrição de situação A:

Imagine que você está conversando com uma pessoa que soube que você é professora. O assunto flui e entram no assunto da inclusão escolar, ela começa a te fazer algumas perguntas e pede para você completar...

*Para mim, educação inclusiva é...*

*Acolhimento, estudar sobre para procurar estratégias.*

#### Descrição de situação B:

Uma família defensora da inclusão escolar entrou em contato com você pois eles têm um filho com TEA. A criança está no processo de alfabetização e os pais querem que ele estude junto com todos os outros, na mesma sala. E aí, a família te questiona sobre esse momento e você completa...

*Para mim, alfabetizar na perspectiva inclusiva é...*

*Dar oportunidade a essa criança de ser alguém e dar a ela oportunidade de conhecimento.*

#### Descrição de situação C:

Você está participando de uma roda de conversa em um curso sobre educação inclusiva. É proposto que os participantes façam uma reflexão sobre a sua prática individual.

*A situação pedagógica mais desafiadora que lidei foi...*

*Entrar na sala de aula e descobrir que tem uma aluna com autismo, meu Deus que susto e agora o que será de mim... como aprender e ajudar?*

Após essa segunda entrevista, entendemos a importância da troca e do diálogo com outros profissionais da área da educação. Durante a conversa, me identifiquei em diversos argumentos utilizados pela professora entrevistada. Quando iniciei no

meu primeiro estágio, entrei em contato com minha primeira aluna que tinha um diagnóstico de autismo, como relatei no memorial. Era nova na profissão, nova naquele ambiente de trabalho e pouco sabia sobre a profissão, pois estava em um inicial processo de aprendizagem. Por isso enfrentei algumas dificuldades para entender o que eu poderia fazer e depois, o que poderia ter feito de mais eficaz para ajudar minha aluna.

Com o passar do tempo, percebemos que quando estamos sozinhos, os processos tendem a ser mais desafiadores, com a solidão das professoras e uma falta do trabalho colaborativo na escola. Como falado anteriormente, o que sai do padrão tende a desestabilizar a equipe escolar e, por isso, os profissionais da educação encontram argumentos para justificar a não aprendizagem do aluno. Procurei acolher essa professora, dando o meu relato a fim de que ela percebesse que ela não está sozinha, pelo contrário, está no mesmo contexto que muita gente.

Foi possível notar semelhanças e diferenças com relação à primeira professora entrevistada. A segunda, em função da forma de expressão da entrevistada, foi mais concisa, mas apresentou informações importantes sobre a realidade enfrentada por ela na escola em que atua e conseguimos estabelecer relações com a realidade enfrentada por outros profissionais, que possuem um olhar diferenciado com relação aos seus alunos, mas não sabem por onde começar.

Essas relações fazem com que percebamos uma afinidade entre histórias. A primeira entrevistada demonstrou um conhecimento vasto sobre inclusão e os processos de aprendizagem, já a segunda, ainda em aprendizado, mostrou a importância da comunicação que se faz necessária entre os profissionais dentro e fora do ambiente escolar, para que tenha a oportunidade de ter o conhecimento e promover uma educação de igualdade, valorizando e considerando a todos.

A seguir, é descrito como aconteceram as rodas de conversa, que evidenciaram a importância da troca de experiências e de conhecimento entre os profissionais da educação.

#### **4.3.3 As rodas de conversa**

As rodas de conversa foram dois encontros com as professoras entrevistadas, identificadas como Flora e Jasmin. O objetivo foi retomar os desafios apontados por elas nas entrevistas e discutirmos, juntas, possibilidades e estratégias a partir da aluna

relatada pela Jasmin, na segunda entrevista. Retomamos o caso dessa aluna e a Flora, especialista em AEE, passou a fazer as suas contribuições sobre ele.

A primeira roda precisou ser encerrada um pouco antes e, portanto, durou menos tempo que a segunda roda, mas ambas nos possibilitaram narrar experiências e refletir sobre a prática.

Durante a conversa, pensando em todos os desafios elencados, relacionamos o caso relatado por Jasmin sobre sua aluna diagnosticada com TEA. Pensando em todas as dificuldades apontadas por ela no dia a dia com relação a aprendizagem e comportamentos da aluna, passamos a considerar uma forma de ajudar a professora e a aluna, para que a inclusão pudesse acontecer na realidade de ambas.

De acordo com o relato da professora, a aluna pouco participava das propostas ofertadas pela professora titular, ficava constantemente a parte do vivenciado pelas outras crianças e já tinha um rótulo que dificultava mais ainda seu envolvimento no dia a dia. Além disso, a escola se mostrava fechada para a participação da própria Jasmin, que procurava por melhorias nas vivências da aluna. Toda essa realidade apresentada mostra que, ainda hoje, com todas as políticas públicas que existem e foram conquistadas, isso não garante que a inclusão aconteça. Por isso, passa a ser essencial a troca de experiências entre os profissionais da educação, para que possa existir diálogo e informação.

Durante as rodas de conversa, foram apontados alguns desafios pelas professoras participantes, como a falta de autonomia do professor em sala de aula, a solidão do professor em decorrência da falta de um trabalho colaborativo, a dependência dos laudos médicos para dar andamento ou suporte ao trabalho pedagógico, as ausências do atendimento educacional especializado nas escolas particulares, o abandono da criança com TEA na escola e a utilização da abordagem comportamental. Além disso, existe uma dificuldade em estabelecer e garantir uma comunicação com o aluno com TEA – considerando outras possibilidades de comunicação, sem ser a verbal, e um descrédito da escola sobre as múltiplas possibilidades de aprendizagem, o que reflete uma falta de apoio para a inclusão escolar.

Em contrapartida, foram apresentadas algumas possibilidades que confrontam os desafios colocados: a importância da socialização das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo que é possível acontecer nas relações entre o atendimento educacional especializado, professores e direção; a questão dos laudos médicos que

existem, mas não impedem o trabalho do professor em sala de aula; a existência do atendimento educacional especializado e como ele pode auxiliar e complementar a aprendizagem do aluno; a importância da equipe pedagógica ter uma visualização das múltiplas possibilidades que existem em sala de aula para que se promova um desenvolvimento integral de todos os alunos e a eficiência de outras formas de comunicação, além da verbalização, como o uso de pranchas e da língua de sinais.

Cabe salientar que, mesmo uma professora sendo mais reflexiva nos depoimentos que a outra, ambas apresentaram conflitos em comuns, vivenciados no dia a dia escolar envolvendo os desafios do processo inclusivo. Porém, considerando o desenvolvimento profissional docente, a primeira é mais descritiva em sua prática, já que a outra ainda está em formação acadêmica.

Com isso, podemos relacionar algumas de suas falas com a perspectiva trazida pelo DUA e pelos multiletramentos. Em sua fala, notamos a importância de uma aprendizagem com múltiplos recursos, com diferentes linguagens, o que traz os multiletramentos,

*usar o material visual, estabelecer a rotina, é organização [...] Eu já tive criança com TEA que era importante para ela, não é um monte de cartaz sem contexto, e sim com objetivo para ela. Precisa atribuir significado e nada é fixo, se não tiver mais sentido você tira e avança para outra proposta, mas o recurso visual é super necessário em alguns momentos [...] Professora Flora*

Além disso, também traz o conceito de ler sem saber ler, trazido por Telma Weiz (2009), quando cita: “ou quando oferece um livro e ele folheia as páginas, isso também é um entendimento” (Professora Flora). Por isso, embora tenha focalizado alguns alunos, ela evidencia alguns conhecimentos em relação a alfabetização e o DUA, que é tratado no próximo capítulo.

## 5 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nas próximas subseções são apresentados os resultados e análises a partir da pesquisa realizada, contextualizando com os autores trazidos nesta dissertação.

### 5.1 Principais desafios para a efetivação de um processo de alfabetização

Refletindo sobre as entrevistas e sobre as rodas de conversa entende-se que, independentemente das vivências de cada participante, algo em comum foi identificado: a vontade de fazer acontecer a inclusão, de estudar, de trazer melhorias para as práticas pessoais e coletivas.

Ambas as professoras convidadas enfrentam desafios em suas trajetórias e procuram superá-los dia após dia. Flora, que trabalha diretamente com AEE, trouxe contribuições em suas falas e, por ter um conhecimento sobre o DUA, costurou a sua opinião sobre o caso, indicando a forma com que a inclusão acontece. Nas palavras dela,

*[...] precisam fazer um plano individualizado para ela e assim, desenhar melhor esse percurso. Saber o que ela aceita melhor, o que ela já assimilou, quais as estratégias que ela aceita, quanto tempo cada estratégia acontece de forma mais eficaz... são muitos itens a serem discutidos. É realmente um estudo de caso a ser feito pela comunidade escolar. (Professora Flora, Relato 1)*

A partir dessa fala de Flora, fica clara a importância do olhar individualizado para cada aluno, observando suas potencialidades e dificuldades. Esse olhar precisa acontecer com todos os alunos da turma, e não apenas para os que têm algum tipo de deficiência. Seguindo a linha de pensamento da participante e do olhar do DUA, todos nós, seres humanos, temos algum tipo de dificuldade durante o momento de aprendizagem e o professor, especialista e mediador, deve ter essa percepção e recorrer às múltiplas ofertas de propostas para proporcionar um melhor aproveitamento.

Alguns desafios foram encontrados a partir de falas das professoras participantes. Nas palavras de Jasmim,



*Tenho uma aluna com autismo, ela tem 8 anos. Como não tenho acesso aos laudos, não sei exatamente o grau de autismo que ela tem, mas eu tenho certeza que é daqueles severos. (Professora Jasmim, Relato 1)*

Como apontado anteriormente, existe uma dependência dos laudos médicos para saber como proceder no ambiente escolar e quando Jasmim traz esse apontamento reforça a nossa ideia inicial.

Nesse sentido, como sinalizado pela participante, trazer o nível do comprometimento auxiliaria e daria um conforto para saber como atuar enquanto pedagoga. Desvincular o laudo médico da prática pedagógica seria algo a ser questionado, já que são conhecimentos de atuação diferentes. No levantamento de pesquisas correlatas, a pesquisa de Lyra (2021), intitulada “Para além do diagnóstico médico: um instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no *design* universal para a aprendizagem”, traz a discussão dos laudos médicos no contexto escolar. A pesquisadora ressalta a importância de o professor ser autônomo em sua prática e condutor de uma prática pedagógica de excelência, independentemente de laudos médicos. Dessa forma, Lyra retrata seu percurso investigativo que “percebeu-se a necessidade de se conhecer melhor o aluno, para intervir de acordo com o que se sabe dele e não de acordo com o que especialistas de outras áreas dizem, mesmo sem entenderem do fazer pedagógico” (LYRA, 2021, p. 120).

A questão da dependência do laudo médico é problematizada na colocação de Flora:

*Sabe, às vezes, eu percebo a partir de uns relatos como o seu, que a professora que você trabalha, parece justificar a não adaptação por causa do laudo que ela tem em mãos sobre a menina. Isso é muito triste. Parece que ela pensa “já que ela não faz nada mesmo, porque eu preciso adaptar” ou “ela é autista mesmo, não tem nada que possa fazer. (Professora Flora, Relato 2)*

Nesse sentido, a escola pode se amparar pelos laudos médicos para não oportunizar outras formas de ensino, limitando-se aos padrões oferecidos a todos.

Outro ponto de reflexão foi sobre o atendimento educacional especializado, previsto em lei e que deveria ser seguido por todas as escolas, tanto privadas quanto públicas. Porém, no cenário educacional, nem todas as escolas seguem essa obrigatoriedade, pois existem ausências desse atendimento nas escolas privadas, refletindo uma falta de apoio para a inclusão escolar. Um exemplo dessa violação de

direito educacional apareceu durante a primeira roda de conversa, quando a professora Flora elencou todos os cuidados e atenção ofertados pelo serviço do AEE e, logo em seguida, a professora Jasmim percebeu que na escola onde atua não é desenvolvido nenhum trabalho individualizado e ela mesma concluiu: *“lá realmente não é tão integrado...”*. (Professora Jasmim, Relato 2).

Dentre as práticas desenvolvidas no espaço em que Flora atua, estão o olhar atento e individualizado a cada aluno e ela traz isso para nossa conversa, dando uma dica para a outra professora, quando coloca:

*Lá na escola você precisa falar que precisam fazer um plano individualizado para ela e assim, desenhar melhor esse percurso. Saber o que ela aceita melhor, o que ela já assimilou, quais as estratégias que ela aceita, quanto tempo cada estratégia acontece de forma mais eficaz... são muitos itens a serem discutidos. É realmente um estudo de caso a ser feito pela comunidade escolar.* (Professora Flora, Relato 3)

Identificamos a disponibilidade dos profissionais em questão sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, independente de laudos médicos e dificuldades. É possível identificar que no ambiente existe a valorização das potencialidades e não apenas dos desafios encontrados.

O atendimento educacional especializado é lei. Como mencionado pela pesquisadora no momento da roda de conversa, deveria existir em todos os espaços de educação, independentemente de ser público ou privado, sendo de direito de todas as famílias e alunos. O AEE, quando bem articulado, deve ofertar mais acesso a todos que precisam e envolver os estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, garantindo a acessibilidade. O envolvimento da escola como um todo é essencial, Flora traz esse contexto:

*Depois que eu faço um plano individualizado, eu faço uma lista de materiais que preciso usar com aquele aluno para a direção e eles que providenciam isso para que o trabalho possa acontecer. Quando não se tem o apoio da direção, e até mesmo da professora de sala, eu acho que o trabalho fica parado, não avança. Uma pessoa sozinha não dá conta de tudo.* (Professora Flora, Relato 4)

Mais um indicativo da ausência do olhar individualizado é evidenciado quando Flora pergunta:

*Esse olhar atento em cada um é mesmo essencial. Durante o ano, você sabe dizer qual foi o objeto de trabalho com ela?”* (Professora Flora, Relato 5).

Jasmim, responde:

*Sei dizer com relação aos outros, mas especificamente com ela, não. Sempre foi “o que ela dar conta, tá bom”. (Professora Jasmin, Relato 3)*

A partir dessa fala, percebe-se que existe um descrédito da escola sobre as possibilidades de aprendizagem e sobre a alfabetização do aluno com TEA. Nessa situação a aluna com TEA é desvalorizada em suas potencialidades, por não acompanhar o que se faz com todos, porém aqui levantamos a seguinte questão: o restante dos alunos da sala, que está realizando igualmente uma mesma proposta, também está sendo acolhido em suas necessidades? A partir das evidências, nem a aluna com TEA, nem os colegas de classe estão sendo olhados individualmente.

Quando se fala sobre o processo de alfabetização o entendemos como um processo denso e complexo que envolve muitas habilidades e etapas. Por isso defendemos a ideia das múltiplas possibilidades quando pensamos na leitura e na escrita. Oferecer uma proposta única a todos os alunos pode limitar esse processo, que precisa ser rico e diverso.

Outro ponto levantado foi sobre a questão da forma de comunicação da aluna de Jasmim, diagnosticada com TEA. Flora pergunta se existe uma verbalização com relação a comunicação e Jasmim responde:

*Não, muito pouco. Às vezes só, quando ela quer” (Professora Jasmin, Relato 4).*

Trazemos aqui a importância em constituir uma comunicação com o aluno com TEA, pré-requisito importante para a inclusão. Flora, faz uma contribuição importante nesse sentido:

*É importante estabelecer uma forma de comunicação com essa criança. Investigar qual é a melhor forma e trabalhar em cima disso. Como sugestão para o próximo ano, penso que você poderia propor isso na escola, fazer um estudo de caso... um relatório minucioso e descritivo sobre ela, ele tem várias etapas como, uma entrevista com os pais, perguntando como foi essa gestação, ouvir os profissionais que atendem essa criança, fazer o levantamento dos conhecimentos prévios e ir desenhando as preferências e desafios. Mas, identificar a melhor forma que ela se comunica é o principal. (Professora Flora, Relato 6)*

A temática da comunicação ainda se estende quando Jasmim relata a preocupação e cobrança da família da aluna com TEA, em relação a sua não verbalização. Prontamente, a professora Flora argumenta

*Mas como podem obrigar ela a verbalizar? Precisam encontrar uma forma que ela se comunique e que ela se sinta à vontade. Verbalizando não é a única forma. Isso é respeito. Por exemplo, temos a pranchas de comunicação, a linguagem de sinais... (Professora Flora, Relato 7)*

O principal desafio nesse contexto seria a escola considerar diferentes possibilidades de comunicação, sem ser apenas a verbalização. Mas, como já pontuado anteriormente, a escola tende a seguir padrões e tudo que se diferencia, nesse sentido, acaba sendo desvalorizado por desestabilizar a escola e seu sistema.

A professora Jasmim relatou o uso da massinha e do desenho como moeda de troca para que a aluna realizasse as atividades propostas e foi observado um regresso da aluna, pois antes ela ainda aceitava essas duas atividades, mas depois nem isso queria fazer, se isolando embaixo das mesas. A professora coloca,

*Foi como eu falei... eu sinto que ela está abandonada mesmo na escola, mas não tenho espaço para falar nada... eu tenho medo de falar alguma coisa e me prejudicar. Eu sei que existe um relatório que vai junto com as avaliações dela para a professora do ano que vem... nesse relatório tem o grau de autismo dela, a escola sempre fala nisso, então deve estar escrito lá. (Professora Jasmin, Relato 5)*

Quando a escola é resistente em construir um pensamento inclusivo a criança com TEA fica abandonada no espaço escolar e, com base na fala da participante, o discurso médico tende a se repetir, baseando-se no laudo para justificar a não aprendizagem da aluna e sua exclusão. Novamente, identifica-se uma violação ao direito educacional.

Ao longo da conversa também surgiu a questão da abordagem comportamental, apontada por Jasmim na frase:

*Na aula online, para ela fazer, a mãe dava chocolate para ela... (Professora Jasmin, Relato 6).*

Além do desenho e da massinha, usados em sala de aula para que a aluna fizesse as propostas pedagógicas, em casa a família também optava por negociações para que a aluna realizasse as tarefas escolares. De acordo com a professora, a

prática passou a não dar mais certo, pois a aluna se via desmotivada e, em alguns momentos também aconteciam ameaças, como na frase:

*Ah se você não fizer vou ligar para sua mãe..., mas não adianta, ela não tá nem aí... a proposta não é mesmo interessante para ela. (Professora Jasmin, Relato 7).*

A outra professora convidada, Flora, completa:

*Ela precisa ter o compromisso com o estudo sem a ameaça... nem sempre vamos ter prazer em uma tarefa, mas quando oportunizamos mais de uma possibilidade a frequência desse desinteresse tende a cair. (Professora Flora, Relato 8).*

A abordagem comportamental, pode não ser eficaz com alguns alunos. Como a pesquisadora comenta:

*Essa abordagem comportamental é perigosa, porque se não bem mediado, uma hora os recursos se esgotam... como aconteceu com a massinha e o desenho, vocês não têm mais nada a oferecer além daquilo... e daí, nada adianta. Podemos criar uma sequência de propostas, pensando na alfabetização, que ajude a escola a pensar em ações que contribuam para o desenvolvimento não apenas dessa aluna, como de todos os outros. Oportunizar novas propostas para todos, contribuindo para um ambiente diversificado. (Professora Flora, Relato 9)*

Nota-se uma divergência de opiniões em relação às professoras participantes. Flora, por ser experiente no AEE e dominar os conceitos do DUA, mostrou sua indignação com a exclusão da aluna, relatada por Jasmim. Jasmim, por sua vez, demonstrou compreensão ao que era dito, mas alegava ter poucos recursos para mudar a realidade da escola em questão, por falta de autonomia e reconhecimento da instituição a qual estava inserida.

A partir dessas reflexões percebemos uma desvalorização notável do professor em seu início de profissão, como é o caso de Jasmim, estudante de pedagogia. Mesmo interessada e focada em mudar a realidade de sua aluna, pouco sentia espaço para provocar essas mudanças e a mentalidade da escola. Essa falta de autonomia, traz uma estagnação e mantém as barreiras à educação inclusiva.

Refletindo sobre a pergunta de pesquisa, a proposta foi elaborar uma estratégia de intervenção pedagógica no decorrer das rodas de conversa, com foco no processo de alfabetização, que acolhesse e envolvesse a aluna com TEA e também todas as

outras crianças da turma. Dias após a finalização das rodas de conversa, recebemos a informação que Jasmim saiu da escola em que trabalhava, o que impossibilitou a aplicação da proposta de intervenção, tanto para a aluna com TEA quanto para todas as outras crianças.

Mesmo não sendo possível a aplicação dessa proposta de intervenção, entendemos o quão desafiador foi para a professora Jasmim estar em um ambiente que não promove a inclusão e não desenvolve o olhar individualizado a cada um. De acordo com a narrativa da professora, a aluna diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista pouco participava das atividades propostas.

Refletindo sobre o caso, a comunidade escolar a qual a aluna fazia parte pouco se interessava pelo avanço escolar da mesma e também não cumpria com a lei que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, portanto, também não tinha o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), normalmente elaborado pela profissional que atende o AEE. Como apontado por Flora, o PDI é um documento que tem por objetivo atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a fim de contemplar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas no contexto escolar. Esse documento é composto por informações a respeito do estudante, dados familiares, trajetória escolar, avaliações gerais da família, escola e aluno. Esse estudo de caso tende a contribuir para que, tanto o professor, como o especialista em AEE oportunizem novas estratégias para o progresso desse aluno.

Entende-se que em uma comunidade escolar todos os profissionais são responsáveis pela aprendizagem e bom desenvolvimento do aluno, além de conhecer e participar das conquistas e desafios, atuando de forma responsável nesse papel. As escolas particulares e públicas que não atribuem esse papel a todos na comunidade escolar tendem a deixar o processo inclusivo limitado.

Esse papel responsável da escola é visto quando ela segue as leis em sua completude e demonstra preocupação em acolher a todos, sem distinção, inclusive ao dar apoio às necessidades e dificuldades encontradas pelos professores na jornada de educar, que não são poucas. Escolas reflexivas encontram espaço para diálogo e acolhimento de famílias, profissionais e alunos e, por isso, demonstram uma atenção individual a cada estudante, ofertando o que for necessário para que ele avance em seu desenvolvimento. Oferecer o Atendimento Educacional Especializado com profissionais capacitados e uma comunidade escolar participante é uma forma

de manter esse olhar cuidadoso. Importa questionar, portanto, o que fazer com a professora dedicada que quer fazer a diferença, mas não pode contar com a direção?

A aluna, desmotivada, não participava das atividades repetitivas e inflexíveis que todos os outros alunos eram convidados a realizar e nesses momentos se isolava embaixo das mesas, ou até mesmo se retirava da sala e andava pelos espaços escolares. A partir das falas de Jasmim, notamos uma inquietação e vontade de mudar a realidade descrita, mas ela tinha poucos recursos para essa mudança, já que nem era ouvida pela direção da escola. Além disso, nos passou certo receio de se prejudicar ao tentar propor qualquer inovação no planejamento da turma ou pensamento voltado à inclusão.

Não só a aluna diagnosticada com TEA, mas todos os outros alunos da sala, eram convidados a fazerem as mesmas atividades, no mesmo tempo, nas mesmas circunstâncias. Sabemos que essa falta de flexibilidade e ausência de um olhar individualizado no trabalho pedagógico pode engessar o processo de ensino-aprendizagem, limitando o avanço de alunos com e sem TEA.

Pensando nas contribuições do DUA em um processo de alfabetização inclusivo, no contexto de uma sala de aula onde há crianças com e sem TEA, foi pensada e planejada uma sequência de práticas inclusivas que envolvem a todos os alunos. A partir do processo de alfabetização, entendemos que os textos multimodais podem ser uma possibilidade de apresentação de um conteúdo em diferentes meios, trazendo a acessibilidade e a comunicação. Todas essas ideias entram em contato direto com o DUA, que defende uma abordagem pedagógica inclusiva, ou seja, um suporte para que a prática pedagógica seja acolhedora e envolva a todos.

## **5.2 Contribuições do DUA e da Pedagogia dos multiletramentos para o processo de alfabetização inclusivo**

A pergunta que originou a pesquisa foi: quais as contribuições do *Design Universal para Aprendizagem* no processo de alfabetização inclusivo, no contexto de uma sala de aula onde há crianças com e sem TEA? Faremos uma breve retomada da importância do DUA no contexto escolar, apresentando todas as possibilidades que surgem, quando feito um trabalho com olhar inclusivo na sala de aula.

O *Design Universal para aprendizagem* possibilita um olhar individualizado a cada estudante, suas potencialidades e dificuldades. Oportuniza também uma escuta atenta, para que o professor consiga delinear as estratégias que serão utilizadas em

sala de aula a fim de possibilitar que o aluno avance e se desenvolva. Pensando no processo de alfabetização, que já é por si só complexo e desafiador, acolher a todos os alunos nesse momento passa a ser fundamental para que exista um bom desenvolvimento.

De acordo com os princípios norteadores do DUA (CAST, 2018), que são: I. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação; II. Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão e III. Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento, e seus consequentes subitens, entendemos que com essa orientação o professor pode criar e planejar estratégias de ensino que vão ao encontro desses princípios, a fim de ter um olhar amplo a todos.

O DUA, por possibilitar a reflexão do professor e abrir caminhos para a variabilidade, vai ao encontro dos princípios da Educação Inclusiva, pois prevê que a escola deve oportunizar diversas estratégias para que todos os alunos sejam reconhecidos e estimulados em seu potencial. Quando se identificam as reais potencialidades e dificuldades de cada um, temos a oportunidade, como pedagogos, de criar estratégias para que o aluno possa se desenvolver e avançar, respeitando o seu tempo e seus limites.

Ao encontro dessa reflexão, a pedagogia dos multiletramentos perpassa o ensino tradicional e inflexível, voltado apenas para o saber do professor. Ao contrário, estimula que se identifique e se compreenda, por meio do olhar mediador, as necessidades específicas de cada criança, a partir da diversidade de estratégias possibilitadoras.

Sobre o período de alfabetização, é necessário ter um olhar individualizado para cada criança e saber identificar as necessidades específicas de cada uma. Organizar atividades de acordo com a hipótese de escrita de cada um pode ajudar para que se ofereçam recursos e atividades de maneira contextualizada e significativa. As cruzadinhas, caça palavras, contação de histórias, produção de textos e frases a partir de imagens, atividades e jogos interativos são propostas que costumam agregar o trabalho pedagógico. Além disso, é essencial que se trabalhe diversos gêneros textuais, contextualizados com o dia a dia dos alunos, para que exista um significado na leitura e na escrita. A pedagogia dos multiletramentos defende essa oferta múltipla de recursos para que o aluno possa refletir sobre o que sabe e se mobilize para avançar em seus conhecimentos.



O texto impresso, o uso de tablet, computadores, revistas e outros suportes favorecem o desenvolvimento da oralidade e expressão, tanto para alunos com TEA quanto para os sem.

Quando se compreende as necessidades específicas de cada criança o professor se mobiliza para tentar encontrar outras formas de expressão que podem abranger várias habilidades, como por exemplo: se o aluno tem dificuldade com a pega do lápis, por alguma questão física ou motora, é possível que ele participe de outras formas, como colagem, escrita digital, gravação pelo tablet ou celular oralmente, vídeos e/ou fotos.

Apenas a rotina escrita também pode ser desafiadora e limitante. É possível elaborar junto com os alunos a rotina com objetos de referência e imagens. Sabemos que a rotina traz organização e segurança para todos os alunos, por isso ela é essencial na construção da autonomia e para a independência das crianças.

A partir das trocas realizadas com as professoras participantes e da revisão de literatura desta pesquisa, concluímos a importância do *Design Universal* para aprendizagem no contexto escolar. Além de orientar uma aprendizagem focada na diversidade de recursos para que todos sejam protagonistas em seu processo de construção do conhecimento, o DUA percebe o aluno como um ser único, com interesses e capacidades individuais.

Em consonância com o DUA, a pedagogia dos multiletramentos contribui para o processo de alfabetização inclusivo. Segundo Rojo (2012), a escola possui um papel complexo em relação ao letramento dos alunos. Além de ter uma obrigação em preparar os alunos para o conhecimento técnico da leitura e da escrita, tem também um papel determinante e complementar no desenvolvimento da criticidade leitora dos indivíduos. A combinação do conhecimento técnico com a reflexão acerca do que se lê é engrandecedora e complementar na formação dos alunos, por isso a alfabetização tradicional não supre as necessidades escolares e não acompanha o avanço tecnológico e social.

Oportunizar diversas ferramentas para que os alunos possam refletir e avançar está ao alcance do professor e pode ser uma possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar e da rotulação ao aluno. Por isso, tanto o DUA quanto a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para um processo de alfabetização inclusivo em um contexto escolar onde há crianças com e sem TEA.

## 6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme a exigência do programa de Mestrado da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), foi elaborado o produto educacional no formato de um caderno didático. O caderno didático foi pensado durante a elaboração deste trabalho de pesquisa, após as vivências e discussões que oportunizaram seu desenvolvimento como objeto de aprendizagem.

### 6.1 Contextualização e apresentação do produto

Por ser o resultado desta pesquisa de mestrado, intitulada “Estratégias inclusivas no processo de alfabetização: em perspectiva o DUA e as crianças com e sem TEA”, o caderno didático foi produzido a partir das entrevistas e rodas de conversa, de forma colaborativa, com professoras que atuam na educação básica. Pensando no caso da aluna da professora entrevistada, Jasmin, estigmatizada por ter sido diagnosticada com TEA, é um instrumento que considera o processo de inclusão escolar de um estudante com TEA de forma a trabalhar com a sala toda, sem discriminação e/ou rotulação.

O material foi elaborado com um olhar cuidadoso para uma linguagem didática, pois tem o objetivo de informar e ser um instrumento de auxílio às professoras da educação básica. O caderno didático pode apoiar as professoras e professores que trabalham com os ciclos de alfabetização e procuram desenvolver ações inclusivas em sala de aula. As propostas foram pensadas para todos os alunos, sem excluir ou segmentar.

Oportunizar novas formas de ensino pensando na pluralidade da sala de aula vai ao encontro do que o DUA propõe, respeitando os indivíduos em seus saberes e valorizando cada um em suas particularidades. Dessa forma, retomamos a situação da aluna da professora Jasmin, pois caso houvesse interesse e disponibilidade da escola em fazer um trabalho inclusivo, certamente a aluna teria oportunidade de se desenvolver, como é de seu direito, integralmente. Reforçamos a importância da troca de saberes e experiências entre os profissionais da educação, que passa a ser essencial para um trabalho pedagógico significativo.

Durante a elaboração do caderno didático seguimos a Base Nacional Comum Curricular, os princípios básicos do *Design* Universal para Aprendizagem e o conceito

da pedagogia dos multiletramentos, considerando o indivíduo como um ser único e todas as suas habilidades. Adiante, evidenciamos a importância do trabalho com as linguagens segundo a BNCC.

## **6.2 O trabalho com linguagens nos anos iniciais do EF segundo a BNCC**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o trabalho com linguagens no ensino fundamental, anos iniciais, é uma continuação da educação infantil, por isso é necessário envolver a oralidade, a análise linguística e semiótica, a leitura e a escrita e a produção textual. O objetivo é aprofundar os conceitos iniciados na educação infantil de forma que a alfabetização seja completa (BNCC, 2017).

Desde que a criança nasce e na educação infantil, ela se encontra em um ambiente letrado. Mas, nos três primeiros anos iniciais do fundamental, é esperado que a alfabetização se conclua, sendo esse o foco da ação pedagógica. Nesse processo de transição, é importante que exista uma integração e articulação do que foi iniciado no ciclo anterior. De acordo com a BNCC (p. 89, 2017)

É preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Os processos que envolvem a alfabetização são complexos e demandam uma série de etapas e mediações. Por isso, dominar o sistema de escrita não é tarefa fácil quando falamos em estabelecer relações entre grafemas e fonemas, dando sentido a frases a depender de contextos. O professor precisa ser um observador desse processo e oportunizar estratégias para que o aluno consiga superar os obstáculos, trazendo significado ao aprendido, se apropriando do sistema de escrita alfabética e vivenciando práticas diversificadas de letramentos.

A BNCC ainda indica que as atividades humanas acontecem a partir das práticas sociais, mediada por diferentes linguagens: como a verbal, oral ou visual-motora (como Libras) e escrita, corporal, sonora, visual e digital. A partir da construção

dessas práticas e das interações são desenvolvidos múltiplos conhecimentos culturais e éticos (BNCC, 2017).

Como instrumento orientador foram escolhidas algumas práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades para o segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais, a serem trabalhados com o foco na alfabetização a partir de uma sequência de propostas pedagógicas. O olhar dado às habilidades foi ao encontro da perspectiva do DUA e da pedagogia dos multiletramentos, tendo em vista a educação inclusiva.

### **6.3 DUA e Pedagogia dos multiletramentos como base para um processo de alfabetização inclusivo**

Pensando no DUA e na pedagogia dos multiletramentos, o professor poderá criar situações em que os alunos vivenciem e entrem em contato com diferentes suportes textuais, refletindo sobre o uso social da língua. Ele deve trabalhar com diferentes gêneros textuais e as diversas formas de comunicação que possibilitam a reflexão, assim o aluno é desafiado por meio de situações-problema e a partir dos seus interesses e conquistas também.

Nessa perspectiva, o professor é um observador que analisa e compreende o caminho de aprendizagem o qual o aluno está construindo com a ajuda de sua mediação e a partir disso desenha novas propostas e indagações para que o estímulo e envolvimento continuem existindo. O processo de ensino se adapta ao processo de aprendizagem do aluno (WEISZ, 2009).

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro ano do ensino fundamental, anos iniciais, a professora poderá fazer uma verificação/ sondagem a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

A partir da Psicogênese da Língua Escrita, de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, em um primeiro momento, é recomendado que se faça uma sondagem para a verificação das hipóteses de escrita dos alunos. Sabemos que a criança elabora hipóteses sobre a escrita o tempo todo, principalmente quando estimulada e mediada. Essa proposta é uma forma de orientação ao trabalho do professor, mas podem existir outras formas elaboradas também.

Em uma folha em branco, é necessário solicitar aos alunos que escrevam palavras do mesmo grupo semântico, ditadas pelo professor: rinoceronte, formiga, tigre e rã e, por último, uma frase: o tigre está na floresta. A partir dessa ideia de

sondagem, elaborar o planejamento das aulas, bem com a prática pedagógica que será desenvolvida com a turma e também, com cada criança.

Outra forma de verificação seria feita com um jogo da memória dos animais, cujo objetivo é identificar as sílabas ou letras iniciais de cada animal. Importante ressaltar que cada proposta pode ser adaptada de acordo com a necessidade do aluno, mas todas as crianças podem participar de um mesmo jogo. O que mudará é a análise feita pelo professor no momento da brincadeira, o que orientará seu planejamento.

#### **6.4 Situações didáticas num processo de alfabetização inclusivo**

As propostas apresentadas no caderno didático são sugestões elaboradas como o produto desta pesquisa, englobando o DUA e a pedagogia dos multiletramentos. A professora poderá utilizar adequando e ampliando de acordo com seu cronograma pedagógico. Por ser aplicável a todos os alunos da turma, tem um enfoque inclusivo e não adaptativo/ integrativo. O objetivo é que todos os alunos participem, sejam respeitados em seus limites e potencialidades, com o olhar da educação inclusiva.

O caderno didático, por ser um material de ideias, é flexível e também é uma possibilidade de discussão entre professoras, sobre como podemos abordar conteúdos de forma inclusiva. Além disso, pode ser um veículo de como trabalhar com os alunos em sala a abordagem inclusiva a partir das situações didáticas ofertadas pela professora, em momentos de alfabetização.

Esse objeto de aprendizagem é composto por uma apresentação inicial, abordando o que é a pedagogia dos multiletramentos e o que é o DUA, relacionados e contextualizados com os propósitos da educação inclusiva. Apresentamos algumas propostas/ situações didáticas que buscam apoiar uma abordagem pedagógica inclusiva no processo de alfabetização.

Essas situações foram construídas e elaboradas com base na pedagogia dos multiletramentos e no DUA, por isso consideramos a acessibilidade comunicacional, as múltiplas possibilidades de ação e expressão em uma só aula e de diferentes formas, oportunizando a influência dos alunos nas decisões sobre como desenvolver essas propostas e oferecer outras diversificadas que valorizam os alunos e respeitam suas habilidades. Em todas elas a professora tem a oportunidade de dialogar com a

turma e estimular a autonomia, oferecendo diversas possibilidades para que consigam fazer escolhas.

As cinco propostas didáticas são independentes e foram organizadas para uma sala de segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais, em uma situação de alfabetização e letramento.

**Quadro 2 – Situações didáticas**

Proposta 1	<p><b>Elaboração coletiva de combinados da turma</b> (EF12LP10)</p> <p><b>Elaboração do calendário</b> (EF02LP13) (EF12LP04)</p>	<p>Pode ser feito digitalmente e fisicamente para fixar no mural da sala e ser consultado sempre que necessário, contendo imagens; em formato de podcast para ser ouvido e em vídeo para ser assistido.</p> <p>Em ambas as elaborações, evidenciar o compromisso com a língua de sinais como um dos combinados de turma, outra forma de expressão e comunicação que deve ser respeitada e valorizada e, por isso, todos têm a oportunidade de aprender; potencializar as qualidades dos colegas e respeitar as dificuldades que todos nós possuímos. Valorizar a situação comunicativa e social.</p> <p>Conversar com o grupo e mediar para que tenham a autonomia em elencar os combinados da turma e o calendário com datas relevantes para eles.</p>
Proposta 2	<p><b>Construção da biblioteca de sala</b></p> <p>Resenha sobre os livros lidos para contribuir com as indicações literárias (EF02LP26)</p>	<p>Pode ser feito digitalmente e fisicamente para fixar no mural da sala e ser consultado sempre que necessário, contendo imagens; em formato de podcast para ser ouvido e em vídeo para ser assistido.</p> <p>Valorizar a importância da leitura e diferentes gêneros que podem ser escolhidos.</p> <p>Para cada livro lido escolher uma forma de divulgação da contação, como: contar a partir de um teatro; contar a partir de elementos não estruturados como pedras, tampinhas, canetas, etc.; contar a partir de um desenho; contar a partir de uma pintura; contar a partir de uma escrita; contar a partir de uma dobradura; contar a partir de gestos corporais, como mímica, etc.</p> <p>Considerar a situação comunicativa – função social e estimular a autonomia para que os alunos decidam a melhor forma de se expressar.</p>

<p>Proposta 3</p>	<p><b>Contação de história sobre empatia</b> - Sugestão de livro: Ernesto – Blandina Franco &amp; José Carlos Lollo – Editora Companhia das Letrinhas.  (EF02LP14) (EF02LP17)</p>	<p>Apresentar o livro por meio da ferramenta digital (EF12LP06) e também o físico. Estruturar a história contada por meio de tópicos sobre os principais acontecimentos, com a ajuda da professora. Considerar a situação comunicativa – função social. Registro virtual e manual – aplicativo: bloco de notas do iPad ou folha pautada.</p> <p>Problematizar: o que desejamos para o próximo? Pensar nos sentimentos bons que podemos transmitir e como lidamos com nossas frustrações.</p> <p>Plantar o cabeça de batata – com meia, água e alpiste. Elaborar as instruções de montagem da plantação – “como fazer”, por meio de um vídeo explicativo e áudio.</p> <p>Fazer o relato de observação do processo da plantinha que nascerá – os cuidados que precisam ter e etapas a serem seguidas. Associar o crescimento da planta com os cuidados que precisamos ter e a empatia com o ser vivo. Acompanhar o crescimento por meio do registro de fotos, áudios e vídeos/ marcando a passagem do tempo (ontem, hoje, amanhã, semana que vem, semana passada, etc) – desenhos e mural virtual: Padlet.</p> <p>Comunicar/ ensinar para outra turma, compartilhando o conhecimento do processo.</p> <p>Roda de conversa: o que é uma notícia? O que acontece ou aconteceu que pode ser uma notícia? Propor que podem noticiar a plantação da sala com as fotos tiradas ao longo do processo e o que observaram/ precisaram fazer para que a planta se desenvolvesse – fazendo fotolegendas. (EF12LP08) (EF12LP11) (EF02LP19)</p> <p>Bookcreator + livro físico - considerar a situação comunicativa/ estrutura de uma notícia – estimulando a oralidade/ língua de sinais.</p>
<p>Proposta 4</p>	<p><b>Pesquisa – textos informativos</b> – sobre cuidados com a natureza – desmatamento</p>	<p>Levantamento de diferentes cartazes e textos informativos sobre o que acontece com a natureza na atualidade.</p> <p>Elaboração da campanha de conscientização em grupos ou duplas – respeito à natureza – cartazes digitais (Canva + Pages) a partir das</p>

	(EF02LP21) (EF12LP02) (EF12LP16) (EF02LP18) (EF02LP16)	pesquisas realizadas; e/ou elaboração de cartazes físicos, usando diferentes suportes (papéis) a fim de incentivar a criatividade. Estimular a autonomia para que os alunos decidam a melhor forma de se expressar.
Proposta 5	<b>Retomada - gênero textual notícia</b> – trazer um texto como uma informação. (EF12LP08) (EF12LP11) (EF02LP19)	Trabalho com cantos: rotação por estações – todos circulam pelos espaços e entram em contato com as diferentes propostas – a professora deixará quatro espaços montados.  Primeira estação: com uma fotografia de férias ou de um momento especial, elaborar uma legenda com uma frase ou palavra. Reflexão: como posso transformar esse momento vivido em uma notícia? Meu momento especial pode ser transformado em notícia?  Segunda estação: procurar em canais digitais notícias recentes e que chamem a atenção – Jornal JOCA para crianças.  Terceira estação: Escolher uma notícia e representar um elemento com massinha ou argila. Depois de seco, pintar com tinta guache.  Quarta estação: Escrever na nuvem de palavras virtual as principais características dessa notícia escolhida. Aplicativo: MindMeister

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022

Nas propostas acima apresentadas, além de contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Português para o segundo ano, em uma perspectiva pedagógica também tem um olhar para a inclusão, por serem um conjunto de atividades diversificadas que todos os alunos podem participar. O uso das diferentes ferramentas tecnológicas e também dos recursos escritos contextualizados com a realidade do aluno, com uma função social bem desenvolvida, contempla a pedagogia dos multiletramentos.

As possibilidades de diversificação são múltiplas quando existe o olhar cuidadoso de acolher a todos. Quando pensamos no DUA, existem alguns princípios orientadores da prática do professor que podem ser seguidos de acordo com as necessidades dos alunos e da turma. Dessa forma, é possível identificar algumas etapas que contemplam as propostas oferecidas acima, correspondentes aos eixos dessa abordagem: I. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação, II. Proporcionar



Modos Múltiplos de Ação e Expressão e III. Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento.

Nas situações didáticas propostas podemos visualizar alguns princípios do DUA, como “Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação” (CAST, 2011), em que, dentro deste, em todas as situações propostas o professor pode incentivar que os alunos tenham autonomia nas escolhas e decisões no formato de apresentação de algum conteúdo que faça sentido e seja relevante a eles. Eles podem decidir como será contada uma história, como será apresentado um conteúdo aprendido e a forma como isso será feito, dependendo das possibilidades que o professor apresentará a eles para que tenham essa autonomia. É possível também apresentar um conteúdo que pode ser feito de diferentes maneiras, envolvendo a todos.

A abordagem acessível também aparece nas situações propostas quando oferecemos diferentes suportes tecnológicos, como as ferramentas MindMeister, Canva, Pages e o Padlet, que facilitam esse processo e auxiliam na diversificação, envolvendo a pedagogia dos multiletramentos nesse suporte no momento da aprendizagem. Assim, pode ser relacionado com o princípio II: “Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão” (CAST, 2011), pois o professor oportuniza o acesso a diferentes tecnologias em prol da comunicação.

Todos os princípios e principalmente o III, “Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento”, estão presentes em todas as ações da professora, que trabalha de forma inclusiva. Incentivar a criatividade dos alunos, valorizar suas potencialidades e descobertas fazem com que este sinta pertencimento ao ambiente em que aprende, pois se vê seguro e motivado a descobrir novos conhecimentos. Uma professora que trabalha nessa perspectiva promove uma aprendizagem significativa de seus alunos, pois entende as reais necessidades de cada um, tem um olhar individualizado a partir disso e trabalha para que as dificuldades sejam superadas. Além disso, ela traz o significado da importância do respeito ao próximo e em suas ações apresenta possibilidades de inclusão, que podem se tornar referências para aqueles que estão se desenvolvendo. É importante que o aluno entenda o porquê de estar aprendendo determinado conteúdo, daquela forma, com aquelas possibilidades.

Os princípios se encaixam no planejamento do professor, que tem um olhar positivo em relação à aprendizagem do aluno, sendo seu acolhedor e potencializador. Acreditamos que é um perfil a ser assumido, seguindo os princípios da educação inclusiva: toda pessoa tem direito de acesso à educação; toda pessoa aprende; o

processo de aprendizagem é singular; o convívio no ambiente escolar é benéfico e a educação inclusiva diz respeito a todos.

**Quadro 3 - DUA**

I. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação: aprendentes diligentes e sabedores.	Oportunizar diferentes opções para a percepção; personalização na apresentação de informação; alternativas para a informação auditiva e visual; promover a compreensão em diversas línguas; ilustração de exemplos com diferentes mídias e recursos; evidenciar ideias e discussões; orientar o processamento de informação – visualização e manipulação.
II. Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão: aprendentes estratégicos e direcionados.	Otimizar o acesso a tecnologias de apoio; usar meios midiáticos múltiplos para comunicação; oportunizar estratégias de desenvolvimento; potencializar a capacidade de monitorar o processo.
III. Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento: aprendentes motivados e determinados.	Otimizar a escolha individual e a autonomia, relevância, valor e autenticidade; minimizar insegurança e ansiedade; valorizar o esforço, persistência e incentivar o interesse; variar as exigências e recursos; desenvolver a reflexão; promover a colaboração e o sentido de comunidade; facilitar a capacidade individual de superar dificuldades.

Fonte: CAST, 2011.

Como já citado no texto, o DUA considera as redes neurais de aprendizagem, por isso orienta um trabalho baseado em o que aprender, como aprender e porquê aprender. O professor é visto como o mediador que realiza intervenções, oferece, oportuniza e valoriza propostas, interesses e percursos na jornada da aprendizagem, respeitando limites e potencializando saberes.

Nessa combinação de propostas que podem ser encaixadas na realidade do professor, valorizam-se outras formas de comunicação além da oralidade. Podemos nos comunicar por meio de gestos, expressões, língua de sinais, pranchas de comunicação, imagens, programas digitais que oportunizam a comunicação, ações, etc. Além das tecnologias, utilizar jogos e materiais concretos e abordagens sensoriais

podem contribuir para o interesse de todos os alunos, pois chegaram recentemente ao ensino fundamental, anos iniciais, e muito têm da educação infantil em suas vivências.

Na realidade da professora entrevistada, Jasmim, quando não se tem o apoio do AEE e nem o plano de desenvolvimento individual do aluno, a professora pode investir no uso das tecnologias, relacionando a pedagogia dos multiletramentos com o DUA. Nas situações didáticas propostas podemos identificar o uso dessas tecnologias como forma de diversificar as propostas que, além de incluir os alunos na sala, oportuniza que todos consigam aprender de diferentes formas, construindo um ambiente acolhedor e saudável para o conhecimento.

Acreditamos em uma alfabetização e letramento que sejam contextualizados com a vida dos alunos e que foquem na compreensão, além da decodificação. A situação didática 5 é um exemplo disso, quando aproxima a vida do aluno à leitura de imagens e escrita, ao propor: “com uma fotografia de férias ou de um momento especial, elaborar uma legenda com uma frase ou palavra. Reflexão: como posso transformar esse momento vivido em uma notícia? Meu momento especial pode ser transformado em notícia?”. Existem variadas formas de fazer essas relações, esse é um exemplo de contextualização.

A reflexão na trajetória é essencial para que o aluno se desenvolva e esta precisa ser combinada com diferentes possibilidades e meios de aprendizagem.

Os gêneros textuais muito têm a contribuir no processo de alfabetização. Por ser um trabalho progressivo, é possível utilizar diferentes gêneros dentro de vários contextos que tragam representatividade à criança. Contextualizar a partir do cotidiano, do que cativa a atenção e significância, agrega e amplifica a aprendizagem. No caso do gênero textual notícia, proposto na sequência de atividades, trouxemos a oportunidade da reflexão a partir do cotidiano, contextualizado pelas vivências dos alunos em sala de aula e sociedade. Outros gêneros textuais também podem ser trabalhados nesse momento de alfabetização, como: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

Nessa proposta a troca entre pares é essencial para que as atividades ganhem fluidez e consistência. Quando o professor incorpora e estabelece o respeito aos múltiplos conhecimentos entre os alunos, por ser a referência, os próprios alunos passam a assumir esse papel mediador também, potencializando as descobertas individuais e coletivas.

Quando pensamos em propostas diversificadas, na pedagogia dos multiletramentos e no DUA, estamos nos referindo a respeitar limites e oportunizar possibilidades. Essas propostas são uma alternativa para a aproximação dos interesses de cada um, pois entendemos que, quanto mais propostas, maior a chance de alcançar a todos. Saber que os alunos vivenciam uma variabilidade é entender que mudam constantemente, o tempo todo e é preciso acompanhar essa ritmicidade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre soube da importância da troca entre pares. Na faculdade e nos cursos nos quais participei, entrei em contato com diferentes autores que defendiam o trabalho em grupo na sala de aula em relação às crianças e o quanto ele poderia agregar na construção do conhecimento. As crianças aprendem melhor quando trocam informações entre si. Nos esquecemos, por falta de tempo dada correria do dia a dia, o quanto o trabalho em grupo pode ser enriquecedor para nós também, adultos e parceiros de profissão. Por isso, a partir das primeiras entrevistas e depois, com as rodas de conversa, consegui resgatar essa conversa que para mim foi tão significativa em termos de troca.

Penso também que a oportunidade que a pesquisa me trouxe, de conversar com colegas de trabalho, foi mais significativa ainda por estarmos saindo, ou ao menos tentando sair, de uma pandemia onde a troca foi dificultada e muitas vezes nos vimos sozinhos tentando resolver nossos eventuais desafios.

Conversar sobre educação sempre foi motivo de prazer para mim, principalmente quando tenho a oportunidade de refletir junto às parceiras que vivenciam na prática o mesmo que eu. Falar de inclusão pode ser leve e simples quando temos um olhar empático, sobretudo sobre os alunos e o contexto social em que vivemos. Sabemos que falta para o professor no Brasil ter seu devido reconhecimento e valorização, assim como para as famílias, serem amparadas pelas leis e pelas escolas da melhor forma para que exista de fato uma parceria consolidada.

Além disso, existe uma grande culpabilização do professor. Professores também costumam ser estigmatizados em suas trajetórias, mas quando entendemos a realidade enfrentada pela maioria deles no nosso país, passamos a ter um olhar empático sobre as situações. Salas de aulas lotadas, muitas vezes sem materiais para trabalho, sem recursos e sem o apoio da própria direção escolar e das famílias, além de, como já relatado anteriormente, uma formação inicial falha que não oferece subsídios para um trabalho completo e norteador. Esse são exemplos do que o professor enfrenta no Brasil e podemos associar com o relato da professora 2, quando coloca que sua parceira de trabalho possui mais de 15 anos de profissão e não sabe como proceder com um caso de inclusão. Entendendo essa realidade, como o governo poderia auxiliar a todos os professores do Brasil?

Isto posto, conversar com minhas parceiras de profissão foi engrandecedor por perceber, mais uma vez, que não estamos sozinhas nessa jornada de educar. Os desafios sempre vão existir, mas o que muda a trajetória e o que faz a real diferença é a vontade de fazer diferente em relação a todos os alunos. Ter um olhar cuidadoso a todas as relações dentro da escola e às famílias é fundamental para se fazer um trabalho de qualidade com os alunos.

Durante o processo de pesquisa, algumas reflexões surgiram, como: os desafios do desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva, a persistente visão médica na escola, o desafio da interação professora/aluno com TEA, o espaço para o profissional em aprendizagem dentro da escola, a desvalorização do professor em seu início de profissão, o desafio da comunicação entre família, especialistas e professores, dentro e fora do espaço escolar e o papel da escola em como a inclusão acontece.

Pensar sobre todos esses pontos, ao longo da realização da pesquisa, relacionando-os com o referencial teórico, entendemos que: é importante a desmedicalização na escola, rompendo com a dependência de laudos médicos para o fazer pedagógico; todo aluno aprende diferentemente, o que nos remete ao conceito de variabilidade; o DUA contribui para um olhar individualizado para cada aluno, observando as potencialidades e dificuldades de cada um; é complexo o processo de alfabetização para todos os alunos, mas é importante o oferecimento do atendimento educacional especializado como apoio ao trabalho em sala de aula; o DUA contribui para acessibilidade comunicacional e confronta o “fazer” igual e inflexível da sala de aula e a relevância da pedagogia dos multiletramentos.

Os processos inclusivos acontecem o tempo todo, em diversos momentos do dia a dia, dentro e fora da sala de aula. Como uma aluna que, no passado, enfrentou uma perspectiva excludente, entendo a importância de a criança ser desenvolvida por todos os professores que atuam diariamente com o desenvolvimento infantil, em ter uma perspectiva inclusiva. Não apenas para os alunos que possuem algum tipo de deficiência, como o autismo que foi o foco dessa pesquisa, mas também um olhar individualizado para todos os processos que envolvem a aprendizagem. Minhas vivências como aluna me levaram a ter essa perspectiva inclusiva, que foi e está sendo aprimorada conforme minhas novas práticas enquanto pedagoga, e agora, como pesquisadora, são amadurecidas a cada possibilidade de conversa e aprendizado entre pares.

Anos atrás, como estudante, entendia o contexto de aprendizagem como algo fixo, em que eu tinha que dar conta e dar o meu melhor, apenas com aquilo que me era oferecido. Me sentia culpada e responsabilizada pela minha não aprendizagem, apoiando a minha própria rotulação. As propostas ofertadas pelos professores eram sempre as mesmas, como registros longos nos cadernos, listas extensas de exercícios e uma padronização na explicação. Para mim, não havia sentido naquilo que era aprendido, não sabia onde iria usar aqueles conteúdos na vida adulta, pois era desprendido da realidade.

Nessa experiência me recordo de um livro, intitulado *Na vida dez, na escola zero*, da autora Terezinha Nunes (1989), professora doutora e psicóloga. A autora, em seu livro, leva em consideração a vida do social das crianças, que existe e perpassa os muros da escola. Faz uma relação direta com a pobreza e o fracasso escolar, além da brutalidade em que é evidenciada. Traz uma reflexão clara sobre a importância da contextualização dos conteúdos ministrados em sala de aula com a realidade fora dela. A classe social, que seria uma forma de exclusão por parte da sociedade, não é determinante para o sucesso ou o fracasso escolar, e sim as mediações e propostas oportunizadas em sala de aula. No livro, a autora relata a realidade de crianças que trabalham nas ruas para sobreviver, realizando cálculos constantemente, e não os conseguindo realizar na escola. Evidencia o distanciamento do conteúdo ministrado em sala de aula da realidade enfrentada pelos alunos fora dela. Mas então, por que as crianças acabam não atingindo um bom rendimento escolar mesmo fazendo uma boa utilização da matemática fora da sala de aula?

Criando uma conexão com o livro de Terezinha Nunes, Telma Weisz, em “*O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*” (2009), também faz um relato sobre o fracasso escolar em seu “batismo de fogo”, intitulado por ela. Quando crianças em situação de vulnerabilidade social apresentavam alguma dificuldade escolar, as próprias famílias as condenavam, reproduzindo e aprovando uma fala de dentro da escola, afirmando que seus próprios filhos não tinham competências para o estudo. Além de toda exclusão social marcada no dia a dia, a escola também era reprodutora desse estigma e condenação. Enquanto, o que deveria estar em pauta é o ensinar e oferecer oportunidades.

Recordo que me fazia muitas perguntas, como: por que só eu não conseguia; por que eu achava aquilo tão difícil e desconexo; por que todos entendiam; e quem não entendia, como ia para a recuperação e depois conseguia? O que eu não sabia,

e que hoje sei, era que com certeza outros alunos também sofriam dessa pressão tradicional de ensino. Para alguns, era sucesso garantido, mas para outros, como eu, desafiador. Importante salientar que não condeno as práticas ofertadas pela escola, mas trago uma reflexão: sabendo que havia alunos que apresentavam dificuldade, por que apenas a mesma proposta era ofertada todas as vezes?

Assim como Terezinha Nunes traz o relato sobre o distanciamento entre a forma de abordagem do conteúdo pedagógico e o contexto de vida dos estudantes, Maria Helena Souza Patto (2015) traz uma reflexão sobre o fracasso escolar e os impactos causados por ele no desenvolvimento dos alunos. No livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, retrata a falta de preparo dos professores em relação à formação e da escola, na inclusão e na percepção das necessidades de cada aluno. Uma das histórias trazidas pela autora é a de Humberto, um menino que recebeu um laudo para frequentar uma classe especial e não dá direito ao processo de escolarização normal. A estigmatização e rotulação do aluno é presente nas falas, tanto da família quanto da escola, por acreditarem e tornarem superior o discurso técnico médico. Frases utilizadas no discurso, como: “ele tem problema na cabeça por isso não passa de ano”, “tem um pensamento lento”, “você é burro” (PATTO, 2015, p.349), são condenatórias e vão na contramão do que se espera sobre a inclusão e sobre o respeito ao próximo.

Hoje em dia, como profissional da área da educação, independente da instituição em que estou inserida, procuro ter um olhar singular para cada criança em desenvolvimento. Sou atravessada por esse olhar respeitoso em todos os momentos da minha prática, seja ao amarrar os cadarços de um aluno ou em uma brincadeira no parque. Entendo que todos os momentos podem ser uma oportunidade de aprendizagem e de reflexão para o aluno e que essas situações acontecem para todas as crianças, sem exceção. O professor é essencial para criar boas estratégias e envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas sem a figura autoritária e soberba da detenção do poder e conhecimento. A relação passa a ser uma troca: professor e aluno aprendem os caminhos para o sucesso da aprendizagem.

Para compreender como um aluno entende certo conteúdo, na maioria das vezes, só é possível quando o professor se coloca no papel de observador das situações em que ele diz ou faz ao que está sendo proposto. Nesses momentos, a sensibilidade, a escuta e flexibilidade são essenciais para uma boa mediação. O



exemplo de postura investigativa, nesse caso, parte do professor em relação ao seu aluno.

Falar sobre infância e aprendizagem é respeitar as etapas em todos os sentidos e contextos. É entender que cada um se desenvolve num ritmo, numa frequência e que cada tempo é o tempo certo. No dia a dia, as crianças são atravessadas pela pressa e correria do mundo adulto e são pouco ouvidas, pouco olhadas em sua totalidade, deixando que o próprio sistema embrutecedor limite sua criatividade e descobertas.

As crianças, com deficiência ou não, precisam de espaço, de atenção, de um olhar sincero e atento do adulto, de mediações que potencializem o que já sabem e movimentem outros conhecimentos. Para acolher e entender cada um em sua singularidade não é necessário apenas um laudo médico. Então, entramos na criticidade desta pesquisa sobre a questão dos modelos médicos no contexto escolar.

O que se sabe é que muitos profissionais da educação, como já falado anteriormente, se apoiam e se escondem atrás dos laudos médicos de seus alunos, talvez para justificar a não aprendizagem ou até mesmo por não terem apoio da própria escola. Mas a abordagem médica na educação tem, ou deveria ter, muitos limites.

Enquanto professora, entendo que a abordagem médica não cabe no campo da educação. Ao campo da educação cabem práticas pedagógicas e o que se vê é um discurso médico intenso e constante nas escolas, advindo de profissionais da própria educação. Então, o que cabe exatamente ao professor? Proferir um discurso da ciência, cujo qual ele não tem conhecimentos, ou partir para a prática pedagógica que é de sua área de atuação?

Podemos dizer que o que acontece constantemente é o olhar médico em disputa com o olhar pedagógico e esta pesquisa é uma crítica para que se possa refletir sobre essa influência no contexto escolar, que muitas vezes limita e empobrece o trabalho pedagógico. Nós, professores e pedagogos, temos uma luta dia após dia, que respeita a medicina, mas também precisa se fortalecer para fazer um trabalho de excelência pedagógica em relação às crianças, independente de laudos médicos.

Pensar em estratégias acolhedoras que envolvam a todos os alunos faz parte do contexto. Nas palavras de Weisz: “todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras” (WEISZ, 2009, p. 48), e todas essas formas diferentes de saberes precisam ser valorizadas e respeitadas nos ambientes de

aprendizagem. Equalizar as oportunidades de aprendizagem sempre foi e sempre será tarefa da escola. Nesse sentido, os professores precisam educar seus olhares para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada.

O que algumas vezes pode limitar o trabalho é a falta de um olhar individualizado, combinado com um padrão de propostas repetitivas e que não envolvem a todos. Nesse contexto, apenas alguns alunos participam e grande parte é deixada de lado. Identificamos que o maior problema é usar apenas um único meio, desconsiderando a pluralidade da aprendizagem. Defendemos que propostas diversificadas tendem a englobar a maioria, oportunizando meios e trajetórias significativas de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, A. J. A. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas:** aproximações com o design universal para aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, 2021. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao/acervo/2021>. Acesso em: 05 jan. 2022.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (Org). **Diferenças e Preconceito na Escola:** Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Tradução: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. Título original: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder – DSM-V.** 5. Ed, 2013. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República - Casa Civil. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm#:~:text=Nas%20edifica%C3%A7%C3%B5es%20de%20uso%20p%C3%ABlico,t%C3%A9cnicas%20de%20acessibilidade%20da%20ABNT](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm#:~:text=Nas%20edifica%C3%A7%C3%B5es%20de%20uso%20p%C3%ABlico,t%C3%A9cnicas%20de%20acessibilidade%20da%20ABNT). Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 22/12/2005. Disponível em:

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm). Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - 1996 capítulo V da educação especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República – Casa Civil. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 02/ 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 126p., 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Gabinete do Ministro. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://www.libras.com.br/portaria-3284-de-2003>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

CAST. **Center for Applied Special Technology** (2011). Universal Design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

CAST. **Center for Applied Special Technology** (2012). Disponível em: <http://www.cast.org/udl/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAST. **Center for Applied Special Technology** (2014). Disponível em: <http://www.cast.org/udl/index.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca, Espanha. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca (Espanha), 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-paratodos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. CRP. **Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade** (2010). São Paulo, 13 de novembro de 2010. Disponível em: [http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/manifesto\\_forum.aspx](http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/manifesto_forum.aspx). Acesso em: 16 fev. 2021.

COSTA-RENDERS, E. C. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís (MA), v. 25, p. 47-66, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9950>. Acesso em: 15 jan. 2021.

COSTA-RENDERS, E. C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. O Design Universal para a Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e229690, 2020.

DURBAN. **Convenção de Durban**, 2001. Declaração de Durban. Disponível em: [http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/declaracao\\_durban.pdf](http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

FADERS. **Convenção de Guatemala**, 1999. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Título original: A Pedagogy of Multiliteracies:

Designing Social Futures. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em:  
12 dez. 2021.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ação Social do IBOPE. **INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional**, 2018. Disponível em:  
<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

LYRA, L. **Para além do diagnóstico médico: um instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no design universal para a aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS. São Caetano do Sul, 2021, 159p. Disponível em:  
<https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao/acervo/2021>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MALHEIRO, C. A. L. **Design Universal para a Aprendizagem**, 2021. Disponível em: <https://acessibilidade.unifesp.br/recursos/dua-udl>. Acesso em: 07 fev. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas). São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAYER, A.; DAVID, H. R.; GORDON, D. **Universal Design for Learning. Theory and Practice**. 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/home?5> Acesso em: 07 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **MS lança cartilha para diagnóstico precoce do TEA**. Brasília, 02/04/2013. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/programasecampanhas/32056-88ms-lanca-cartilha-inedita-para-diagnostico-precoce-do-autismo>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 17(3):621-626, 2012.

MORTATTI, M. R. L. História de métodos de Alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. 2006. **Anais [...]**. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 155-168.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm USP**, 48 (Esp2): 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às Práticas**, 5(2), 126-143, 2015. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NUNES, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. L. **Na Vida Dez na Escola Zero**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

ORRÚ, S. E.; MANTOAN, M. T. E. **Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 8 (2), 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, S.; FARIA, E. Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista. **Revista de Educação**, PUC, Campinas, v. 26, e214926, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4926/3210>. Acesso em: 12 nov.2021.

SERAFIM, M. S. As concepções de leitura de professores em formação inicial e continuada: encontros ou desencontros? (UFC). Recife, **Eutomia – Revista de Literatura e Linguística**, 15 (1): 315-337, jul. 2015. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19800/1/2015\\_art\\_msserafim.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19800/1/2015_art_msserafim.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

WHITMAN, T. L. **O Desenvolvimento do Autismo**. São Paulo, 2015.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

## ANEXO A

### Transcrição das rodas de conversa realizadas durante essa pesquisa.

*Pesquisadora: Meninas, obrigada por toparem essa roda de conversa. Com certeza vai ser bem produtivo e agregará informações para todas nós esse bate papo! Eu já conheço vocês, mas vocês não se conhecem ainda, o que acham de uma apresentação para iniciarmos?*

*Flora: Verdade, também acho que será bem bacana, sempre bom conversar e trocar experiências com colegas de trabalho. Posso começar me apresentando. Sou professora de AEE e trabalho na rede pública, tenho algumas especializações na área de inclusão e vira e mexe faço uns cursos para aperfeiçoamento. Sinto que essa área não é fácil, mas amo o meu trabalho e não me imagino fazendo outra coisa.*

*Jasmim: Ah, eu acho que sou a que menos tenho experiência aqui, então pra mim com toda certeza vai ser muito bom ouvir vocês. Comecei na área recentemente, esse ano... e estou fazendo Pedagogia na USCS. Consegui o e-mail da Carol depois de uma conversa em uma aula com a professora Maria de Fátima, e ela me disse do tema do trabalho dela, na hora já escrevi porque me sinto bastante perdida nesse tema. Saber que existe alguém da faculdade que poderia me ajudar, foi ótimo. Até fico me perguntando, ouço vocês falando, se eu também nasci pra isso, não sei ainda se estou no caminho certo, tenho muitas inseguranças.*

*Pesquisadora: Eu também tenho, sempre tive e acho que sempre vou ter inseguranças. Talvez a certeza sobre tudo nos impossibilite da capacidade de aprender, de evoluir. Acredito que seja normal esse sentimento. Mas a diferença é o que podemos fazer para lutar a favor da situação e a vontade de fazer a diferença.*

*Flora: Mas o que te deixa aflita?*

*Jasmim: Como já contei para Carol, tenho uma aluna com autismo, ela tem 8 anos. Como não tenho acesso aos laudos, não sei exatamente o grau de autismo que ela tem, mas eu tenho certeza que é daqueles severos.*

*Flora: Por que você não tem acesso aos laudos médicos?*

*Jasmim: Porque a escola que eu trabalho não me dá esse espaço sabe... é complicado, eu sou auxiliar e lá existe uma hierarquia que eu preciso acabar*

*respeitando. A única coisa que me falaram é que é um grau elevado, mas sem mais detalhes. Sei também que ela está na escola desde a educação infantil e agora, no segundo ano, a mãe é super presente, sempre quer saber de tudo com relação a menina. Eu vejo que uma vez a cada quinze dias mais ou menos, a mãe da menina leva a fono para conversar lá com a professora e a diretora, mas eu não sei o que elas falam.*

*Flora: Mas como ela é na sala de aula? E fora da sala? O que ela gosta de fazer e o que não gosta?*

*Jasmim: Olha... ela é muito esperta, tá? Eu vejo isso bem, a mãe até fala pra gente tomar cuidado para não levar “um baile” dela. Quando ela não quer fazer alguma coisa ela simplesmente não faz, tem dia que é muito difícil, ela fica embaixo da mesa brincando “escondido” de massinha, ou as vezes nem a massinha adianta, ela fica no chão sem fazer nada, no mundo dela. Eu tento argumentar, fico insistindo, mas tem dia que não dá, me sinto muito mal. Por isso não sei se isso é pra mim.*

*Pesquisadora: Eu entendo você, pois tive uma aluna no meu primeiro ano de estágio que era diagnosticada com autismo e tinha um comportamento semelhante. Nos causa um sentimento de impotência mesmo. Mas, o contato com essa situação foi o estilingue que precisava para ir atrás do conhecimento, pois eu tinha dentro do meu coração que precisava fazer a diferença na vida daquela criança, de alguma forma. Mas como você, também estava na faculdade, e não tinha muitos recursos e nem com quem conversar, por isso também me angustiava. Essa distância da prática e da teoria é algo que assusta, mas nos motiva a buscarmos referências.*

*Flora: Sim, e nada é uma receita de bolo também. Cada criança é única, independentemente do tipo de laudo, deficiência e etc, temos que ter o olhar individual. Eu fui aprender na prática, na troca com colegas e no dia a dia. Claro que a teoria fortalece, mas nada como o chão da sala de aula para fazer acontecer. Também tive muitas frustrações, claro..., mas isso faz parte! Qual é a hipótese silábica dela? Ela escreve?*

*Jasmim: Não sei dizer, ela não escreve quase nada. Odeia escrever, se recusa quase sempre. O foco dela é o inglês... adora as aulas, mas só. Ultimamente ela tem dormido nas aulas também, ela fica cansada e dorme. Mas não sei do que ela cansa, porque normalmente ela faz muito pouco.*

*Pesquisadora: As vezes a falta de estímulo pode ser desgastante também, acaba ficando desmotivada porque o que é proposto, não chama a sua atenção.*

*Jasmim: É... não dá pra saber. Eu não consigo saber isso. Acho que agora no final do ano ela está mais cansada, o que dava certo antes, não vem dando agora. Antes conseguia fazer trocas com ela, agora nem isso dá certo. Não me obedece mais, e também não tem muito respeito acho que é o que a mãe disse para tomarmos cuidado por ela ser muito esperta e só fazer o que ela quer as vezes.*

*Pesquisadora: Quando você fala que antes era diferente, como era?*

*Jasmim: A massinha e o desenho era nossa moeda de troca. Então normalmente quando ela não queria fazer alguma coisa, eu combinava que daria a massinha ou o desenho e depois, ela fazia o combinado. Mas nem isso está adiantando mais.*

*Flora: Na escola onde trabalho, nós fazemos um plano de desenvolvimento individual do estudante. Vocês fazem isso lá? Ela tem um plano individualizado dela?*

*Jasmim: Que eu saiba, não. E mesmo se tiver, penso que não é seguido. Porque sou eu quem fica com ela todo o tempo, e nunca me falaram para seguir nada, é sempre o que eu conseguir só. Normalmente ela tem que seguir o que os outros fazem, quase nada é adaptado, só uma coisa ou outra. Agora que minhas provas acabaram vou tentar ler o livro que a mãe me indicou, chama SOS Autismo, talvez lá tenha alguma instrução de como lidar, não sei.*

*Flora: Foi como eu disse, não temos uma receita de bolo pronta para sabermos como lidar, mas precisamos de mais informações sobre a criança para pensar em como ajuda-la. A professora que você trabalha tem disponibilidade para conversar conosco?*

*Jasmim: Acho que não, posso perguntar. Mas acho que não. Ela é bem fechada e já tem 18 anos de experiência. Eu fico com medo de ser mal interpretada, porque eles já não me dão muito espaço, isso talvez possa me prejudicar, não sei. Parece que ela não sabe o que fazer também, assim como eu parece que ela tem muitas dificuldades.*

*Pesquisadora: A ideia é essa mesmo, ajudar com as informações que a gente já tem. Claro que se ela pudesse participar seria enriquecedor, mas não queremos te prejudicar e sim ajudar! Podemos reunir tudo o que ela gosta e pensar estratégias em cima disso. O que acham?*

*Jasmim: É... pode ser, qualquer coisa que vocês me derem de ideias eu já vou agradecer, porque me sinto 100% perdida. Mas agora, preciso ir pois deu o horário do evento lá da escola...*

Segunda roda:

*Pesquisadora: Olá, meninas! Será que conseguimos continuar da onde paramos? Estávamos falando sobre os desafios da professora 1 e ficamos de pensarmos juntas em alguma estratégia que a ajude.*

*Jasmim: Nossa, hoje teve uma reunião lá na escola com a fono e a professora, junto com a diretora. A professora chegou na sala bem estranha, acho que a reunião não foi boa. Mas nem tive coragem de perguntar o que aconteceu.*

*Pesquisadora: Qual o seu sentimento sobre essa situação?*

*Jasmim: Me sinto um pouco desmotivada sabe... quero ajudar, mas não tenho espaço e também não tenho o que fazer, tenho medo de me prejudicar e invadir demais.*

*Flora: Sinceramente... falam tão mal das escolas públicas..., mas nesse caso onde eu trabalho é muito melhor do que a sua escola, lá nos preocupamos com os alunos, não tem essa disputa de ego não. Ai quem sai prejudicado é o aluno, não faz sentido isso pra mim. E ainda paga caro né?*

*Jasmim: Sim, lá realmente não é tão integrado...*

*Flora: Olha não é nada pessoal, viu? Mas é que eu vejo o povo “metendo o pau” em escola pública e aí vem esse relato seu... é inacreditável. Essa mãe seria muito mais acolhida na minha escola, e a aluna também... eu fico inconformada de existir um espaço escolar dessa forma. Não respeita nada. Não sabem nada. A professora que você trabalha também precisa ir atrás, estudar, se atualizar... bem ou mal você tá começando, precisa de uma referência. O sistema que a sua escola usa é falido... não dá pra acreditar que pagam por esse serviço.*

*Pesquisadora: É uma pena mesmo, pois o atendimento educacional especializado é lei. Deveria existir em todos os espaços de educação, independente se é público ou privado, é um direito das famílias e das crianças. Algo que sabemos que não acontece na maioria das escolas particulares.*

*Flora: Você tinha comentado que não sabia a hipótese de escrita dela né? Sem saber isso fica difícil a gente elaborar algo específico pra ela...*

*Jasmim: É, ela não escreve quase nada e eu ainda estou aprendendo como fazer essas análises, a professora que eu trabalho não me explica também... nunca vi ela fazendo nada.*

*Pesquisadora: Vocês já tentaram fazer uma sondagem de aprendizagem com ela? Tentar levantar alguns pontos que ela já sabe? Isso poderia orientar o plano de trabalho com ela.*

*Jasmim: Ixi, que nada... sério! Vocês não têm ideia o quanto é difícil. Letra cursiva então, nossa! É uma catástrofe, ela não quer saber de jeito nenhum.*

*Pesquisadora: De acordo com o seu relato, penso que a letra cursiva é o ponto menos importante para o desenvolvimento dela agora. Talvez as propostas sejam muito desafiadoras a ela e etapas são queimadas, o que prejudica o interesse também. Precisamos pensar na criança como um todo... eu não tenho autismo, mas também tive questões de aprendizagem com relação a exatas. Me sentia extremamente desmotivada em algumas aulas porque o que era proposto não fazia sentido pra mim, e aí talvez se eu tivesse a massinha, também iria preferir ficar no chão ou fazer qualquer outra coisa sem ser aquilo.*

*Flora: É... depois de tudo que você comentou realmente a letra cursiva é a menos importante. Lá na escola você precisa falar que precisam fazer um plano individualizado pra ela e assim, desenhar melhor esse percurso. Saber o que ela aceita melhor, o que ela já assimilou, quais as estratégias que ela aceita, quanto tempo cada estratégia acontece de forma mais eficaz... são muitos itens a serem discutidos. É realmente um estudo de caso a ser feito pela comunidade escolar.*

*Pesquisadora: Acho que uma pergunta boa seria: O que eu posso fazer para que essa criança avance? O que eu posso fazer para garantir o acesso a essa aprendizagem eficaz já que não posso contar 100% com a direção?*

*Flora: Olha, acho complicado não contar com a direção e as coisas darem certo. Porque no meu caso, depois que eu faço um plano individualizado, eu faço uma lista de materiais que preciso usar com aquele aluno para a direção e eles que providenciam isso para que o trabalho possa acontecer. Quando não se tem o apoio*

da direção, e até mesmo da professora de sala, eu acho que o trabalho fica parado, não avança. Uma pessoa sozinha não dá conta de tudo.

*Pesquisadora: Verdade, quando a comunidade escolar entende que todos estão ali para educar e contribuir com essa aprendizagem, tudo flui melhor e de forma mais eficaz. Mas quando não se tem isso, é preciso pensar estratégias também para acolher da melhor forma possível os alunos. Fica mais desafiador e desgastante para o professor, mas nós, como pedagogas temos um compromisso ético com nossos estudantes e não dá para nos apoiarmos na falta de recursos para não fazer acontecer.*

*Flora: Esse olhar atento em cada um é mesmo essencial. Durante o ano, você sabe dizer qual foi o objeto de trabalho com ela?*

*Jasmim: Sei dizer com relação aos outros, mas especificamente com ela, não. Sempre foi “o que ela dar conta, tá bom”.*

*Pesquisadora: É, nesse caso, pensando na inclusão, precisamos pensar em possibilidades para que ela participe junto da turma, e não isoladamente ou deixada de lado caso não consiga. Precisamos respeitar os limites de todos e fazemos isso oportunizando diversas propostas, que acolham a todos.*

*Jasmim: Lá, todos costumam fazer as mesmas coisas. Só ela mesmo que faz diferente, e mesmo assim nem faz.*

*Pesquisadora: E como vocês agem quando uma criança tem alguma dificuldade sobre determinado assunto ou proposta?*

*Jasmim: Tiramos da sala e reforçamos o conteúdo. Mas com ela não da pra fazer isso... quer dizer, até dá..., mas não adianta nada. Antes ela gostava das aulas de música, mas agora nem isso também.*

*Flora: Pode ser uma sensibilidade sensorial que ela não tolera, texturas, sons... são particularidades do autismo, isso também tinha que ser investigado.*

*Jasmim: Eu tento entender o que ela gosta e o que ela não gosta, mas muda muito... as vezes dá certo e as vezes não dá.*

*Flora: Por isso que o estudo de caso é construído, ele é flexível, ele serve justamente pra tentar entender melhor a criança e as mudanças ao longo do tempo, ele*

*normalmente traz informações para tentar entender o processo, tem um olhar minucioso.*

*Pesquisadora: Talvez a gente consiga desenhar algo a partir do que ela gosta. A partir do que ela sabe fazer. Vendo os pontos positivos. Talvez a fala esteja marcada por o que ela não consegue e nesse caso, podemos ver o que ela pode, o que ela consegue e trabalhar em cima disso.*

*Jasmim: O desenho e a massinha era o que ela mais gostava, mas agora no final do ano acho que ela está cansada e nem isso está resolvendo.*

*Flora: Mas só isso não é suficiente para que ela avance. E principalmente a forma como está sendo utilizado, como moeda de troca... não ajuda ninguém. É um combinado comportamental apenas, não tem nada de pedagógico aí.*

*Jasmim: Eu sei, eu tento, insisto, mas não adianta. Mas ela adora por exemplo pedras. Tem fixação por pedras.*

*Pesquisadora: Talvez possa pensar então em alguma proposta de matemática envolvendo pedras. É um material concreto e que ela demonstra gostar. Pode ser uma alternativa não só para ela, mas para os outros alunos da sala também. Uma aula diferente, fora da sala de aula, sem o livro, algo mais lúdico e que tenha intencionalidade.*

*Flora: Sim, e por exemplo investigar: qual a hipótese quantitativa dela? Ela faz relação número/ quantidade?*

*Jasmim: Verdade, posso dar de sugestão para a professora, mas não sei se ela vai gostar não.*

*Pesquisadora: Seria interessante também pensar o que pode ser feito para que ela trabalhe junto com os outros alunos...*

*Flora: Esse é o caminho. Aulas diferentes, realmente não só essa aluna como os outros devem estar desmotivados também. Sempre a mesma coisa... A professora precisa oferecer diferentes estratégias, garantir a adaptação, ter uma proposta de trabalho realmente, com diferentes estratégias. Exemplo: animais; saber o que eu quero com isso... o que os alunos já sabem sobre isso, o que eles podem aprender... e quais áreas vou envolver, se for escrita, então vou fazer lista com diferentes tipos*



*de animais, um catálogo, uma ficha descritiva, percebe como já estou colocando diferentes gêneros textuais? Depois vou trabalhar com as imagens desses animais, sequenciação de histórias, jogo da memória, um jogo de percurso etc. Mas, essa escola que você trabalha não parece ter um olhar inclusivo, o que dificulta as coisas. E também, é aquilo que a Carol falou, seria bom para todas as crianças e não só para os alunos com deficiência.*

*Jasmim: Nossa, verdade! Muito obrigada!*

*Flora: Sabe, as vezes, eu percebo a partir de uns relatos como o seu, que a professora que você trabalha, parece justificar a não adaptação por causa do laudo que ela tem em mãos sobre a menina. Isso é muito triste. Parece que ela pensa “já que ela não faz nada mesmo, porque eu preciso adaptar” ou “ela é autista mesmo, não tem nada que possa fazer”.*

*Jasmim: É... não tenho voz para falar com a equipe gestora, não existe esse espaço lá dentro pra mim... acho que é porque estou no começo da profissão, da faculdade... eu nem sei dizer também a forma como a escola trabalha... com todos.*

*Flora: Ela verbaliza?*

*Jasmim: Não, muito pouco. As vezes só, quando ela quer.*

*Flora: É importante estabelecer uma forma de comunicação com essa criança. Investigar qual é a melhor forma e trabalhar em cima disso. Como sugestão para o próximo ano, penso que você poderia propor isso na escola, fazer um estudo de caso... um relatório minucioso e descritivo sobre ela, ele tem várias etapas como, uma entrevista com os pais, perguntando como foi essa gestação, ouvir os profissionais que atendem essa criança, fazer o levantamento dos conhecimentos prévios e ir desenhando as preferências e desafios. Mas, identificar a melhor forma que ela se comunica é o principal.*

*Pesquisadora: Acho viável por exemplo o trabalho com fábulas nos anos iniciais também. É uma forma de manter o espírito da Educação Infantil no Fundamental, já que existe uma ruptura brusca na forma de trabalho... é um assunto próximo às crianças e pode ser feito de diversas maneiras.*

*Flora: Sim, podemos trabalhar com o oral, a escrita, o desenho gráfico... de diferentes maneiras... pensando também na pedagogia dos multiletramentos.*

*Pesquisadora: A sequenciação de imagens, trabalhar início, meio e fim, é uma forma de fazer leitura de imagens, o aluno pode organizar, sequenciar e depois, se for o caso, registrar com a escrita ou com mais um desenho. Até um teatro também, uma forma de sistematizar alguma história e permitir a criatividade com um novo final. Isso também favorece a interação, com os amigos, é uma forma de aproximação e de trabalhar com diferentes papéis dentro de uma história e respeitar as diferenças.*

*Jasmim: A turma gosta dela, eles são muito bonzinhos. Respeitam ela, mas é aquela coisa... ela fica no canto dela e eles respeitam porque entendem que ela é diferente. Acho que nessas últimas reuniões, pelo que eu ouvi indiretamente e não sei se é isso mesmo, a mãe dela está mais em cima sabe... fala que ela não está sendo estimulada... tem uma cobrança maior agora no final do ano, acho que está vendo que o ano está acabando e não está vendo evolução na filha né. Ouvi alguma coisa mais específico com relação a fala..., mas é sempre aquela conversa rápida de corredor com quem nem está envolvido diretamente com ela, parece que as pessoas tem medo de comentar.*

*Flora: Mas como podem obrigar ela a verbalizar? Precisam encontrar uma forma que ela se comunique e que ela se sinta à vontade. Verbalizando não é a única forma. Isso é respeito. Por exemplo, temos a pranchas de comunicação, a linguagem de sinais...*

*Pesquisadora: E a rotina? Como é feita?*

*Jasmim: Na lousa, todos os dias.*

*Flora: Mas de forma escrita?*

*Jasmim: Sim, escrita.*

*Flora: Então, precisaria ter imagens, se não, não é significativo pra ela. Ela precisa do concreto, a rotina é fundamental para ela se organizar... estimula a independência, a autonomia, pode ajudar ela a se envolver muito mais nas propostas porque traz a segurança, ela já sabe os combinados e o que vai acontecer.*

*Jasmim: Ela nem liga mesmo enquanto a outra professora faz a rotina. Normalmente ela sai e vai pro corredor... fica passeando pela escola e gosta das pedras do parque. Ela também gosta dos trabalhos dos alunos nos corredores... fica longos minutos observando. Mas, não sei se o tempo que ela fica olhando, é o tempo de admiração ou se está pensando em outra coisa, ela não responde quando pergunto. A escola*

*trabalha com conceitos tipo “satisfeito”, então se ela não quiser, tudo bem, mas se outra criança não fizer não sei como seria.*

*Flora: É... a partir dessa sua fala a gente percebe que a escola não tem um currículo adaptado mesmo, nada pensado nela... “tudo bem ela não fazer”, isso é bem triste. Você não consegue afirmar e definir bem a metodologia utilizada pela escola, a massinha e o desenho por serem moeda de troca até desconsideram a criança quando utilizada dessa forma.*

*Jasmim: Foi como eu falei... eu sinto que ela ta abandonada mesmo na escola, mas não tenho espaço para falar nada... eu tenho medo de falar alguma coisa e me prejudicar. Eu sei que existe um relatório que vai junto com as avaliações dela pra professora do ano que vem... nesse relatório tem o grau de autismo dela, a escola sempre fala nisso, então deve estar escrito lá.*

*Pesquisadora: Penso que o grau de autismo não precisa ser evidenciado para que aconteça um trabalho pedagógico de relevância. Pensar em uma observação atenta e detalhada do que ela gosta e do que ela ainda pode conseguir pode ser um início, mas sem se atentar apenas e exclusivamente ao laudo médico, ele não precisa ser norteador. Na minha percepção, ele engessa e rotula ainda mais, além de não acrescentar em nada o pedagógico, não é uma resolução. Professora 1, pensando na escola em que você está, na sala de recursos, como seria?*

*Flora: Então, como eu disse faríamos um levantamento de informações, uma entrevista com a família, para acolher essa família, mesmo que já tivessem documentos sobre esse aluno eu gosto de construir a minha visão. Observar a criança na sala de aula, no lanche, nas aulas extras... enfim em diferentes ambientes, ir colhendo informações, depois disso a gente constrói o estudo de caso, baseado no olhar de todos, desde a merendeira até a diretora e família, todo mundo pode participar.*

*Pesquisadora: A comunidade escolar como um todo conhece aquele aluno, né? Isso é muito importante.*

*Flora: Exatamente, todo mundo que trabalha na escola tem um olhar ativo pra garantir um desenvolvimento real. O AEE não é um reforço, é um trabalho complementar que vai além. Depois, a gente identifica como aquele aluno se comunica de forma melhor,*

*nós estabelecemos essa comunicação de acordo com as necessidades dele. Tem também uma parceria intensa com a professora de sala, a comunicação é feita sempre que necessário, falamos da forma de trabalho e deixamos muito bem alinhado isso, ela aprende comigo e eu aprendo com ela. Tem coisas que ela consegue muito bem, e outras que eu consigo melhor. É uma eterna troca mesmo..., mas não é porque trabalho como AEE que sei mais, eu também aprendo diariamente com cada criança, penso que seja assim na sala de aula regular também.*

*Pesquisadora: Com certeza, diariamente aprendemos com os nossos alunos e os alunos aprendem com a gente. É uma troca enriquecedora.*

*Flora: Percebe que é uma articulação? É muito lindo falar de inclusão na teoria, mas na prática se o pessoal não tem vontade e mais do que isso, não compreende a visão, nada acontece. Uma pessoa sozinha tentando fazer acontecer é difícil.*

*Pesquisadora: Mas não podemos desanimar né? Quando ainda temos uma pessoa interessada e que realmente entende a importância da inclusão, ainda temos uma esperança, uma luz em um caminho produtivo. Pior seria quando não temos ninguém na instituição que trabalha em prol. A professora 2 é essa luz, ela tem interesse e pode fazer acontecer. E de tudo, identificar as potencialidades penso que se destaca... vemos sempre uma fala negativa do que não se consegue, precisamos mesmo colocar atenção no que se sabe, no que se consegue, no que se agrada...*

*Flora: A participação e o interesse da gestão são cruciais também, sempre que eu preciso de um material eles providenciam, tudo que eu peço que fortalece o currículo eles dão um jeito de conseguir e assim tudo vai fluindo.*

*Jasmim: Lá na escola é só o livro didático que já é bem caro... os pais pagam e precisamos mostrar uso sabe... se não usa eles ficam bem bravos.*

*Pesquisadora: Entendo, o livro didático é um norteador também..., mas realmente apenas ele como estratégia acaba limitando o trabalho. Usar diferentes recursos é importante. Eu quando aluna sofria com isso... porque só se usava livro e apostila, nossa... pra mim foi difícil só essa estratégia.*

*Jasmim: Todos na mesma caixinha não dá certo... criamos alunos frustrados. Eu não sei as mesmas coisas que você e você não sabe as mesmas coisas que eu... é como se estimulasse apenas um lado né... Às vezes eu vi alguns profissionais lá dentro até*

ameaçando-a “ah se você não fizer vou ligar pra sua mãe...”, mas não adianta, ela não ta nem aí... a proposta não é mesmo interessante pra ela.

*Flora:* Ela precisa ter o compromisso com o estudo sem a ameaça... nem sempre vamos ter prazer em uma tarefa, mas quando oportunizamos mais de uma possibilidade a frequência desse desinteresse tende a cair.

*Jasmim:* Na aula online, pra ela fazer, a mãe dava chocolate pra ela...

*Pesquisadora:* Essa abordagem comportamental é perigosa, porque se não bem mediado, uma hora os recursos se esgotam... como aconteceu com a massinha e o desenho, vocês não têm mais nada a oferecer além daquilo... e daí, nada adianta. Podemos criar uma sequência de propostas, pensando na alfabetização, que ajude a escola a pensar em ações que contribuam para o desenvolvimento não apenas dessa aluna, como de todos os outros. Oportunizar novas propostas para todos, contribuindo para um ambiente diversificado.

*Flora:* Sinceramente sem ter esses dados mais específicos do que a aluna gosta e das especificidades, acho difícil ajudar. Seria algo bem amplo. Mas eu tenho meu Instagram e vocês podem me acompanhar por lá, posto umas ideias as vezes de atividades que podem ajudar e também, podem entrar em contato comigo via WhatsApp.

*Jasmim:* Nesses últimos dias de aulas, o que vocês acham que posso fazer para contribuir um pouco?

*Flora:* Olha eu acho que em poucos dias não tem como mudar completamente essa dinâmica que já foi estabelecida desde o início do ano. Mas, você pode apresentar a rotina antecipada para tentar ao menos passar mais segurança a ela e ir vendo como ela age. Mas, o que funcionaria mesmo é o que eu disse, esse plano de ação minucioso que envolvem a todos. Você não vai conseguir desconstruir tudo isso em poucos dias sabe, é um trabalho de formiguinha. O que parece que foi criado é uma relação de condicionamento. Para a professora do ano que vem, era importante um registro do percurso escolar...

*Jasmim:* Ah, isso acho que aparece naquele relatório de final de ano mesmo, junto com os conceitos. Eu sofro um pouco com a distância da teoria e da prática, não sei se vocês sentiram isso na faculdade, eu como estou ainda, nossa, acho tudo tão

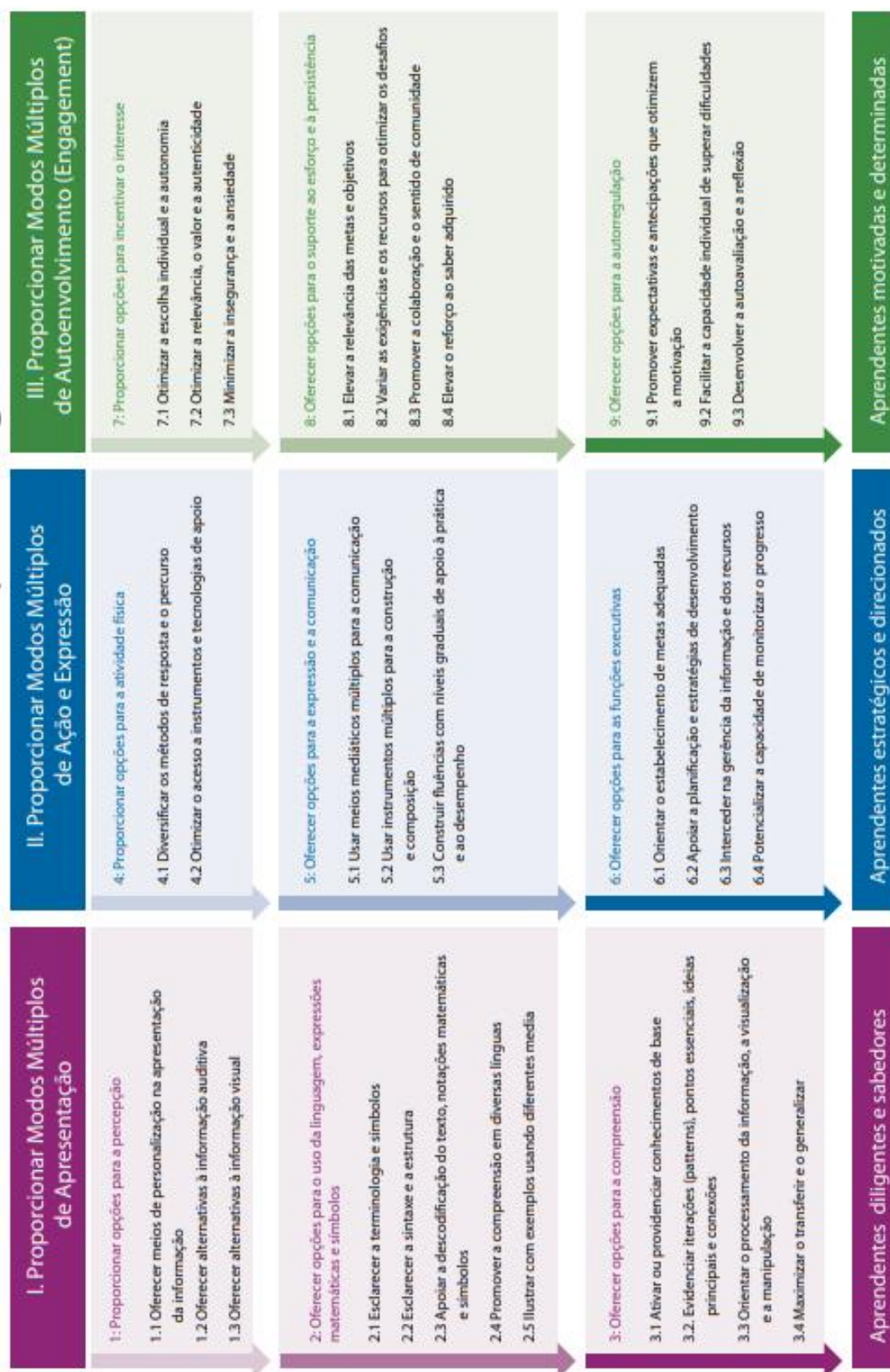
*diferente... na faculdade é mil maravilhas, parece que na prática tudo funciona bem, mas quando vai ver... nem sei se isso é pra mim, já me questionei algumas vezes. Mesmo assim fiquei feliz de ter esses encontros com vocês, eu me sinto menos perdida porque vejo que tem uma solução, muito obrigada!*

*Pesquisadora: Obrigada pela troca meninas, vamos conversando quando necessário e podem contar comigo para o que precisarem também.*

*Flora: Obrigada!*

## ANEXO B

## Princípios orientadores do DUA



© 2011 by CAST. All rights reserved. [www.cast.org](http://www.cast.org)  
 APA Citation: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.



## ANEXO C

## Base Nacional Comum Curricular

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Formação de leitor	<b>(EF12LP02)</b> Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
<p>CAMPO DA VIDA COTIDIANA: campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.</p>		
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Compreensão em leitura	<b>(EF12LP04)</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e



		relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
<b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b>	Escrita autônoma e compartilhada	<p><b>(EF02LP13)</b> Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p><b>(EF02LP14)</b> Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
<b>Oralidade</b>	Produção de texto oral	<b>(EF12LP06)</b> Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas

		digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Forma de composição do texto	<p><b>(EF02LP16)</b> Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, <i>e-mails</i>, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p> <p><b>(EF02LP17)</b> Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.</p>
<p><b>CAMPO DA VIDA PÚBLICA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.</p>		

<p><b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b></p>	<p>Compreensão em leitura</p>	<p><b>(EF12LP08)</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, folegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p><b>(EF12LP10)</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
<p><b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b></p>	<p>Escrita compartilhada</p>	<p><b>(EF12LP11)</b> Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, folegendas em notícias, manchetes e</p>

		<p>lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p><b>(EF02LP18)</b> Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
<b>Oralidade</b>	Produção de texto oral	<p><b>(EF02LP19)</b> Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do</p>

		campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Forma de composição do texto	<p><b>(EF12LP14)</b> Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p><b>(EF12LP16)</b> Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.</p>
<p><b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.</p>		

<b>Leitura/escuta (compartilhada autônoma)</b>	<b>e</b>  Pesquisa	<b>(EF02LP21)</b> Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.		
<b>Leitura/escuta (compartilhada autônoma)</b>	<b>e</b>  Formação do leitor literário	<b>(EF02LP26)</b> Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

Fonte: BNCC (2017, p. 98 a 111)