



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**O PROCESSO DE DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE ALUNOS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

**REGIANE CAZONI DOS SANTOS**

**MARINGÁ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,  
LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA –MESTRADO PROFISSIONAL LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**O PROCESSO DE DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE ALUNOS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada por Regiane Cazoni dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.  
Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
Orientador: Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli.

**MARINGÁ  
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237p

Santos, Regiane Cazoni dos

O processo de despertar da consciência fonológica de alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil : Proposição de práticas inclusivas / Regiane Cazoni dos Santos. -- Maringá, PR, 2025.

87 f. : il. color., figs.

Acompanha produto educacional: Uma turma especial. 30 f.  
Orientador: Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli.

Coorientadora: Profa. Dra. Aline Roberta Tacon Dambros.

Coorientador: Prof. Aparecida Meire Calegari Falco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025.

1. Inclusão. 2. Consciência fonológica. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Consciência fonológica. I. Montagnoli, Gilmar Alves, orient. II. Roberta Tacon Dambros, Aline, coorient. III. Falco, Aparecida Meire Calegari, coorient. IV. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). V. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

REGIANE CAZONI DOS SANTOS

**O PROCESSO DE DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE ALUNOS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli (Orientador) - UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Roberta Tacon Dambros – Unespar Paranavaí

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida Meire Calegari Falco - Profei UEM

Prof. Dr. Marcos Pereira Coelho - UEMS Maracaju (Suplente)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar - PROFEI UEM  
(Suplente)

Dedico este trabalho a todos os professores  
que contribuem para a formação social,  
intelectual e emocional de seus educandos.

“Ser professor é estar além de qualquer reconhecimento intelectual ou financeiro, quem tem o talento de fazer intervenções não espera ser reconhecido por este ou aquele motivo. Ser professor é querer muito mais do que uma mera validação, sua vida é movida pelo dom e o prazer de orientar pessoas para que estas sejam sujeitos melhores”.

Regiane Cazoni dos Santos

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Valdeci e Maria de Lourdes, por me ensinarem o valor da educação, do trabalho árduo e do respeito. Meu esposo Reginaldo pela compreensão e apoio incondicional. Meus filhos Gabriel e Lucas pelo amor puro e sincero com pleno entendimento da minha ausência em muitos momentos de lazer.

Agradeço as orientações do Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli , a paciência e suas contribuições que foram valiosas para o desenvolvimento desta dissertação.

A todos os membros da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Roberta Tacon Dambros, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aparecida Meire Calegari Falco, pelas preciosas contribuições e pelo tempo dedicado a revisar e discutir minha pesquisa, enriquecendo este trabalho com suas observações e sugestões.

Agradeço também a todas as pessoas que contribuíram diretamente e indiretamente com a coleta de dados e informações que foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Por fim, agradeço a todos os amigos e pessoas que, com gestos de carinho, me ajudaram a manter o foco e a determinação durante essa caminhada.

SANTOS, Regiane Cazoni. *O Processo de Despertar da Consciência Fonológica de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Proposição de Práticas Inclusivas*. Orientador: Dr. Gilmar Alves Montagnoli. 2025. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

## RESUMO

Esta dissertação, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, tem como tema o processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais especificamente, o processo de aquisição da consciência fonológica, fundamental para que ocorra a alfabetização. Considerando que o TEA é uma condição neurológica caracterizada por dificuldades na comunicação e na interação social, o que impacta o processo de ensino e aprendizagem, compreender as necessidades e os desafios enfrentados por esses indivíduos no âmbito da educação é primordial. O estudo busca responder à seguinte questão: quais são os desafios enfrentados por crianças com TEA no processo de despertar da consciência fonológica ainda na Educação Infantil? Dessa forma, o objetivo geral é analisar e implementar práticas de ensino voltadas ao atendimento dessas crianças com atenção à consciência fonológica em uma sala de aula regular da Educação Infantil no município de Maringá – PR. As observações desse processo ocorreram com uma criança da Educação Infantil diagnosticada com TEA Nível 1 de suporte, o que tem permitido a formulação de estratégias específicas a fim de impactar positivamente o processo de aprendizagem. Os dados coletados indicaram que as crianças com TEA de uma sala de aula necessitam de um olhar próximo para superar dificuldades principalmente envolvendo os precursores da leitura e da escrita, ou seja, habilidades como a consciência de palavras, de sílabas, de rimas, de aliterações e da identificação e manipulação dos sons (fonemas) dentro das palavras, isto é, a consciência fonêmica. Mostrando-se eficaz a combinação de abordagens diferenciadas, como recursos visuais e atividades lúdicas, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A pesquisa motivou a elaboração de um livro de rimas, recurso que pressupõe a utilização de materiais manipuláveis e lúdicos no processo de ensino e aprendizagem, para crianças com TEA, bem como para toda a turma.

**Palavras-chave:** Inclusão; Consciência fonológica; Transtorno do Espectro Autista.

SANTOS, Regiane Cazoni. The Process of Awakening the Phonological Awareness of Students with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education: Proposing Inclusive Practices. Advisor: Dr. Gilmar Alves Montagnoli. 2025. 83 f . Dissertation (Master's in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2025.

## ABSTRACT

This research is carried out within the Professional Master's Program in Inclusive Education – PROFEI, at the State University of Maringá – UEM, and addresses the teaching and learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing specifically on the acquisition of phonological awareness, which is essential for literacy development. Considering that ASD is a neurological condition characterized by difficulties in communication and social interaction—which impact the teaching and learning process—it is crucial to understand the needs and challenges faced by these individuals in the educational context. The study seeks to answer the following question: What challenges do children with ASD face in the process of acquiring phonological awareness during early childhood education? Thus, the general objective is to analyze and implement teaching practices aimed at fostering phonological awareness in children within a regular early childhood classroom in the municipality of Maringá, Paraná. Observations were conducted with a child diagnosed with Level 1 support needs for ASD in early childhood education, which enabled the development of specific strategies to positively influence the learning process. The collected data indicated that children with ASD in a classroom setting require close attention to overcome difficulties, especially those related to early literacy skills—namely, awareness of words, syllables, rhymes, alliterations, and the identification and manipulation of sounds (phonemes) within words, i.e., phonemic awareness. The combination of differentiated approaches, such as visual aids and playful activities, proved effective for children's learning and development. The research inspired the creation of a rhyme book, a resource that includes manipulable and playful materials aimed at supporting the teaching and learning process not only for children with ASD but for the entire class.

**Keywords:** Inclusion; Phonological Awareness; Autism Spectrum Disorder.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

IA – Inteligência Artificial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PR- Paraná

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFEI - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UEM – Universidade Estadual de Maringá

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	16
2.1    Modelo Social de Deficiência .....	17
3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO .....	22
4. CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS QUE PREPARAM PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	27
4.1 O DUA no Processo de Ensino-Aprendizagem .....	31
4.2 O Despertar da Consciência Fonológica na Educação Infantil .....	34
5. O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS .....	38
5.1 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	40
5.2    Recursos de Acessibilidade Pedagógica na Educação Infantil: os bonecos de pano .....	44
5.3    Recurso Educacional .....	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS .....	57
ANEXO .....	60

## 1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea vem exigindo dos professores uma formação contínua e uma prática pedagógica comprometida com a neurodiversidade dos estudantes. Desde o início da minha trajetória como professora, pude perceber a necessidade de práticas mais inclusivas. Entretanto, as dificuldades eram numerosas.

Quando me deparei com diversas situações de inclusão no ambiente escolar, pude refletir que o melhor caminho é compreender ao máximo sobre todas as especificidades acolhidas dentro de sala de aula. Além do público-alvo da educação especial, percebi que não posso esquecer-me de promover o acesso às crianças que enfrentam desvantagens no processo de ensino-aprendizagem, seja por questões socioeconômicas, emocionais ou cognitivas.

Atuando na base educacional, a Educação Infantil, período em que ocorre o primeiro contato com o processo formal de ensino-aprendizagem — , pude reafirmar o quanto é decisiva essa etapa de ensino. Nesta fase escolar são estabelecidas bases para o aprendizado ao longo da vida e tem início o enfrentamento de muitos obstáculos.

A realidade da sala de aula permite observar muitos desafios a serem superados na Educação Infantil, como, por exemplo: as salas de aula são heterogêneas, isto é, as crianças apresentam diferentes ritmos de aprendizagem; o professor deve estar motivado e ter múltiplas formas de explicitar o conteúdo; no aprimoramento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais os recursos lúdicos e as brincadeiras devem fazer parte do processo; cada vez mais, observa - se a presença de crianças com necessidades especiais matriculadas nessa etapa da Educação Básica.

O desafio em sala de aula para se alcançar todas essas possibilidades ainda é grande, mas não é impossível. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) descrevem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ciclo este que envolve a aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, constituindo base sólida para o desenvolvimento acadêmico e social de qualquer indivíduo. Para as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade, torna-se imprescindível compreender os caminhos que

melhor se adequam a esse grupo e promover estratégias inclusivas para que todos alcancem seu potencial máximo.

Um marco importante na vida de toda criança é a conquista de sua autonomia, isso ocorre quando ela aprende a ler e escrever. A habilidade de leitura e escrita não apenas permite o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas também é essencial para a comunicação, a interação social e a participação plena na sociedade. A Educação Infantil não ensina a criança a ler e escrever, mas a prepara para que isso ocorra.

As experiências vivenciadas de sala me permitiram perceber que as habilidades relacionadas à consciência de palavras, de sílabas, de rimas, de aliterações e à identificação e manipulação dos sons (fonemas) dentro das palavras — ou seja, à consciência fonêmica — fazem parte da preparação para o desenvolvimento da criança nas séries seguintes à Educação Infantil. Outro ponto importante de atenção é o fato em que o mediador precisa oportunizar diferentes formas de abordagem dos conteúdos e reconhecer a importância da utilização de materiais concretos para estabelecer a conexão entre a teoria e prática.

Voltamos nossas atenções, então, ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais especificamente o processo de aquisição da consciência fonológica, fundamental para que ocorra a alfabetização. Considerando que o TEA é uma condição neurológica caracterizada por dificuldades na comunicação e na interação social, compreender as necessidades e os desafios enfrentados por esses indivíduos no âmbito da educacional é primordial.

O questionamento que fazemos é: quais são os desafios enfrentados por crianças com TEA no processo de aquisição da consciência fonológica ainda na Educação Infantil? A hipótese é que o Transtorno impõe desafios a esses estudantes, tais como impedimentos para se expressarem verbalmente, compreenderem a linguagem verbal e não verbal, assimilarem conceitos abstratos e entenderem regras sociais. Essas crianças tendem a apresentar um pensamento mais concreto e, muitas vezes têm dificuldades em lidar com frustrações ou quando são impedidas de realizar algo, como, por exemplo, ir ao parque. Assim, temos como hipótese que a utilização de recursos pedagógicos inclusivos pode promover um ambiente de aprendizado mais acessível e eficaz para crianças com autismo durante o processo de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, a interação tátil, visual e auditiva proporcionada por esses recursos pode facilitar a compreensão e a retenção de conceitos linguísticos, ao mesmo tempo em que estimula o engajamento e a participação ativa das crianças com TEA no processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, tais estímulos são especialmente relevantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, uma vez que contribuem para o “despertar” da consciência fonológica, fundamental para a alfabetização.

Ao explorar materiais manipuláveis e atividades que envolvam diferentes canais sensoriais, como jogos sonoros, texturas associadas a letras e imagens ilustrativas, a criança é convidada a estabelecer conexões significativas com a linguagem escrita. Isso favorece o reconhecimento de palavras, a identificação de sons iniciais, medianos e finais, bem como a percepção de rimas e aliterações, elementos essenciais para a apropriação do sistema alfabetico. Assim, os recursos multissensoriais demonstram-se eficazes não apenas como ferramentas pedagógicas inclusivas, mas como pontes de acesso ao universo da linguagem e da comunicação para crianças com TEA.

Nessa direção, o objetivo geral deste estudo foi analisar práticas de ensino que visem ao despertar da consciência fonológica em crianças com TEA, em uma sala de aula regular da Educação Infantil, no município de Maringá-PR, de modo a programar práticas que possam contribuir para esse processo.

Para tanto, a metodologia consistiu em observações realizadas com uma criança diagnosticada com TEA Nível 1 de suporte, matriculada na Educação Infantil. Foi realizada uma sondagem em uma turma de infantil 4, em uma sala regular da rede municipal, com foco em uma observação atenta dessa criança, o que possibilitou a realização de atividades, análises e a elaboração de um recurso educacional.

Após a observação foi desenvolvido um experimento com um recurso concreto, constituído por 26 bonecos de pano, cujos nomes têm as iniciais representando as letras do alfabeto. Esse material manipulável foi elaborado intencionalmente para o trabalho com a consciência fonológica, com ênfase nas rimas e o envolvimento de todas as crianças da turma.

A iniciativa justifica-se pela compreensão de que estímulos sensoriais e visuais podem ser aliados para promoção da comunicação e da interação social.

Além disso, constituem meios que podem reduzir a ansiedade e a resistência ao conteúdo.

Os resultados indicam que as crianças com TEA, em uma sala de aula regular, necessitam de um acompanhamento próximo para superar dificuldades, especialmente aquelas relacionadas aos precursores da leitura e da escrita. Ou seja, trata-se de habilidades como a consciência de palavras, de sílabas, de rimas, de aliterações e de identificação e manipulação dos sons (fonemas) presentes nas palavras —, isto é, a consciência fonêmica.

A pesquisa motivou a elaboração de um livro de rimas, recurso que contempla o uso de materiais manipuláveis e lúdicos no processo de ensino e aprendizagem, beneficiando não apenas as crianças com TEA, mas toda a turma.

O texto está estruturado em cinco seções, além desta introdução e considerações finais. A segunda seção aborda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, com ênfase no papel da escolarização da pessoa com deficiência, fundamentando-se na Teoria Histórico-cultural. Na sequência, discutem-se as características do Transtorno do Espectro Autista, por meio de uma revisão dos aspectos neurobiológicos e comportamentais que influenciam o processo de aprendizagem dessas crianças. Também são abordados os diferentes níveis de TEA, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), e suas manifestações individuais, a fim de fornecer um panorama abrangente sobre como o transtorno pode afetar a alfabetização. Na seção seguinte, o foco recai sobre a consciência fonológica —, habilidade de perceber e manipular os sons da fala, como sílabas, rimas e fonemas, que é fundamental para o processo de alfabetização. Finalmente, na quinta seção, apresenta-se o estudo exploratório envolvendo o campo de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — *Escuta, fala, pensamento e imaginação* — realizado em uma instituição pública. Nesse estudo, foi aplicada uma abordagem inclusiva de alfabetização e letramento a uma turma regular de Educação Infantil, no município de Maringá - PR. Destaca-se que o despertar da consciência fonológica em crianças com TEA pode apresentar obstáculos, o que exige práticas pedagógicas diferenciadas.

## 2. APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O desenvolvimento humano é um processo complexo, com características variadas e únicas que envolvem a interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais com mudanças ao longo da vida. No contexto da deficiência, a compreensão de como os indivíduos se desenvolve é fundamental para contribuir com sua inclusão na sociedade.

Sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, neste trabalho tomamos como base a Teoria Histórico-Cultural, cujo precursor é Vygotsky. Com base no mesmo referencial, acerca da relação indicada, Fontana e Cruz (1997) pontuam que:

Embora aponte diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia da vida da criança e que o primeiro – o aprendizado – suscita e impulsiona o segundo – o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar (Fontana; Cruz, 1997, p. 63).

Dessa forma, essa Teoria enfatiza a importância da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento cognitivo. Por isso a importância da inclusão escolar, enfatizado por Bock, Furtado e Teixeira (2001).

Não há uma natureza humana pronta, nem mesmo aptidões prontas. A ‘aptidão’ do homem está, justamente, no fato de poder desenvolver várias aptidões. Esse desenvolvimento se dá na relação com os outros homens através do contato com a cultura já constituída e das atividades que realiza neste meio. (Bock; Furtado; Teixeira, 2001, p. 118).

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento é fortemente influenciado pelas interações com outros indivíduos e pelo ambiente cultural em que a criança está inserida. A ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central nessa teoria, e refere-se à distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. Ou seja, as crianças podem alcançar determinadas habilidades e conhecimentos com o apoio de adultos ou de pares mais experientes. É na Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP) que a criança internaliza e se apropria do conhecimento.

Para o teórico, a linguagem é social e tem como função formar, regular e expressar o pensamento. Dessa maneira, quanto mais informação e estímulo o sujeito recebe, mais acelerado será seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Considerando que o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem ocorre por meio da mediação externa, é necessário que haja um mediador. No contexto escolar, esse papel é desempenhado pelo professor. Logo, “o relacionamento do homem com outros homens acontece pela mediação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos objetivados pelas gerações anteriores” (Striquer, 2017, p.144).

O caminho para se alcançar o ensino-aprendizagem de crianças com deficiência passa, necessariamente, pela mediação pedagógica e pelo comprometimento com uma prática colaborativa em sala de aula. Segundo Silva (1991), o professor que assume o seu lugar como mediador da prática social e desenvolve uma ação pedagógica inclusiva quando:

[...] ele seriamente planeja e depois executa o seu programa de ensino. Esse trabalho, por sua vez, exige um compromisso de reflexão sobre a prática pedagógica concreta e sobre o social onde essa prática se insere – a quem, como e por que o educador está servindo no seu contexto direto de ação (sala de aula, escola e comunidade). (Silva, 1991, p. 42).

A intervenção pedagógica em sala de aula é um processo longo que demanda tempo, dedicação, estratégias e métodos. Ao invés de apenas transmitir informações de maneira unilateral, o professor adota um papel mais ativo, incentivando a participação dos alunos, estimulando o pensamento crítico e criativo, promovendo assim um ambiente de aprendizado colaborativo.

## 2.1 Modelo Social de Deficiência

A inclusão escolar é um conceito em constante construção e aprimoramento, à medida que práticas pedagógicas e sistemas educacionais buscam atender às necessidades de todos os estudantes, considerando suas características, habilidades ou condições específicas. Ela parte da premissa de que a escola deve ser um espaço acessível, acolhedor e preparado para promover a aprendizagem, o

desenvolvimento e a participação plena de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou outras condições que demandem atenção educacional especializada. Para compreender o conceito de inclusão, é necessário explorar os diferentes modelos que moldaram as percepções e abordagens em relação à deficiência ao longo do tempo. Dentre esses modelos, destacam-se o modelo médico e o modelo social. O primeiro enfatiza as limitações individuais, enquanto o segundo valoriza a identificação e superação das barreiras sociais e ambientais que restringem a participação plena.

O modelo médico da deficiência, predominante até meados do século XX, concebe a deficiência como uma condição patológica, centrando-se no diagnóstico, tratamento e reabilitação do indivíduo. Esse modelo parte do pressuposto de que a deficiência é uma anormalidade que deve ser corrigida ou minimizada por meio de intervenções médicas. Consequentemente, as políticas e práticas baseadas nesse paradigma tendem a tratar as pessoas com deficiência como "pacientes" que precisam de cuidados especiais de reabilitação, o que frequentemente resulta em exclusão social e estigmatização.

Em contraposição, o modelo social da deficiência surgiu como resposta ao modelo médico, especialmente a partir dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência, nas décadas de 1960 e 1970. Esse modelo desloca o foco da deficiência do indivíduo para o meio social, sustentando que as deficiências não são, em si, problemáticas, mas tornam-se desvantagens em função das barreiras físicas, culturais e atitudinais presentes na sociedade. Como confirma Santos:

O discurso sociológico e político que passou a reescrever a deficiência a partir dos anos 1960 começou a problematizar a deficiência como uma matéria de justiça social, pois denunciava a opressão social a que os corpos deficientes estavam submetidos em uma cultura da normalidade que privilegiava corpos não deficientes (Santos, 2010, p. 85).

Sob a perspectiva do modelo social, a deficiência é compreendida como resultado da falta de adaptações e do preconceito na sociedade, que não proporciona oportunidades iguais a todos os seus membros. Nessa abordagem, "o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico

e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social" (Caiado, 2010, p.40).

O modelo social propõe que a inclusão deve ser promovida por meio da remoção de barreiras e da implementação de políticas públicas que garantam acessibilidade e igualdade de oportunidades. Isso envolve a adaptação de espaços físicos, o uso de tecnologias assistivas, a promoção da sensibilização social e a criação de leis e regulamentações que assegurem os direitos das pessoas com deficiência.

As implicações práticas dos dois modelos são amplas. No contexto educacional, por exemplo, o modelo médico pode levar à segregação de alunos com deficiência em classes especiais, justificando a separação com base em suas necessidades específicas. Em contraste, o modelo social defende a educação inclusiva, em que as escolas são adaptadas para receber todos os alunos, independentemente de suas deficiências, e os recursos são disponibilizados para garantir sua participação plena.

Dessa maneira, o modelo social, com ênfase na educação, passou a ser orientado pela remoção de barreiras que impedem a participação de todos os alunos. Esse movimento resultou no desenvolvimento de políticas inclusivas, que promovem a educação de alunos com deficiência nas escolas regulares, com apoio adequado. A prática pedagógica, sob a influência desse modelo, passou a se concentrar na adaptação do ambiente escolar e das metodologias de ensino, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos, em vez de reforçar suas limitações individuais. Nesse sentido, Mantoan (2003), pontua que:

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indispensável e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. (Mantoan, 2003, p.8).

Ao se realizar um apanhado dos dois modelos, observa-se que o modelo médico considera a deficiência como um problema individual, decorrente de condições biológicas ou genéticas. A ênfase recai sobre a cura ou a gestão da condição por meio de intervenções médicas. Essa visão contribuiu para a segregação e o isolamento de pessoas com deficiência, por muitas vezes institucionalizadas. Em contrapartida, o modelo social da deficiência não se limita à

dimensão clínica do indivíduo, mas leva em consideração a superação das barreiras sociais e ambientais como fator essencial para a vida em sociedade. Esse modelo enfatiza a necessidade de transformações estruturais para promover inclusão e igualdade de oportunidades.

A evolução na compreensão da deficiência reflete uma mudança significativa na forma como a sociedade percebe e trata as pessoas com deficiência, representando uma transformação de mentalidade e atitudes. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) incorpora os princípios do modelo social, assegurando direitos como acessibilidade, educação inclusiva, e participação em processos políticos e sociais. Em seu artigo 4º, a referida Lei estabelece: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Nesse sentido, a escola como espaço responsável por formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos culturais, sociais e cognitivos, configura-se como ambiente ideal para fomentar relações de respeito às diferenças e possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa transformação exige o enfrentamento das desigualdades históricas que marginalizaram e excluíram determinados grupos. Como ressalta Mantoan (2003, p. 91), “Se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!”. Observa-se, atualmente, esforços sociais no sentido de efetivar tais princípios, evidenciados pelos avanços legislativos nas últimas décadas.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil ganhou força a partir das décadas de 1980 e 1990, quando o modelo social passou a influenciar diretamente as políticas públicas educacionais. Essa influência promoveu a integração de alunos com deficiência em escolas regulares e impulsionou o desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos. A Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse processo, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado. Esse princípio foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, ao assegurar igualdade de acesso e permanência na escola.

A Constituição Federal de 1988 garante o direito à inclusão escolar. Em seu artigo 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da

família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Complementarmente, o artigo 208 assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na sequência, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, reforçou o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola. A LDB, em seu Art. 4º, assegura o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, demonstrando o compromisso do Estado com a inclusão. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) também influenciou as políticas educacionais globais, promovendo a inclusão como um direito humano.

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçou a necessidade de criar condições para que alunos com deficiência possam estudar em escolas regulares, com os apoios necessários. "As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades." (Mantoan, 2003, p. 24).

Em janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, considerada um marco histórico. Essa lei recente e significativa estabelece normas para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola. (Dutra, 2008, p.28).

A sociedade passou por transformações significativas em relação à inclusão e aos direitos das pessoas com deficiência, reflexo das mudanças nas políticas públicas, dos avanços tecnológicos e, sobretudo, de uma maior conscientização social. Ainda há muito a ser feito, o que fica evidente diante dos desafios ainda

enfrentados no processo de escolarização de alunos com TEA. A seguir, o tema será abordado com maior profundidade.

### **3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO**

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição do desenvolvimento neurológico que pode afetar a comunicação, a interação social e o comportamento, com as primeiras descrições datadas do século XX. Embora o termo *autismo* tenha sido cunhado em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, referindo-se na época, a um sintoma de esquizofrenia, o conceito de autismo como conhecemos hoje foi delineado na década de 1940, pelos pesquisadores, Leo Kanner em (1943) e Hans Asperger (1944).

Kanner, psiquiatra austríaco-americano, publicou um artigo descrevendo 11 crianças que apresentavam um conjunto específico de comportamentos, como dificuldades de interação social, resistência a mudanças e variações nas habilidades linguísticas e cognitivas. Ele destacou, entre outras características, a “incapacidade das crianças de estabelecer relações normais com as pessoas e de reagir normalmente às situações, desde o início da vida” (Ferrari, 2007, p. 9).

Assim sendo, Paula et.al (2017) afirmam que,

Apesar de os primeiros relatos clínicos terem sido descritos por Leo Kanner em meados de 1940, a categoria autismo infantil foi introduzida nos manuais diagnósticos pela primeira vez na 3<sup>a</sup> edição do Manual de Diagnóstico dos transtornos mentais: DSM-III (Paula et.al, 2017, p. 08).

Por sua vez, Hans Asperger, um pediatra austríaco, publicou sua pesquisa sobre crianças que apresentavam comportamentos semelhantes aos descritos por Kanner, mas com habilidades linguísticas e cognitivas mais desenvolvidas. Essa condição foi posteriormente denominada como *Síndrome de Asperger*.

Os critérios diagnósticos para o autismo evoluíram significativamente ao longo das décadas. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, tem sido uma das principais referências para o diagnóstico de transtornos mentais e permite acompanhar as

mudanças no entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista ao longo do tempo.

Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do DSM, classificando o autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil. Na edição seguinte, no DSM-II (1968), o autismo permanece classificado como parte integrante das doenças psiquiátricas. Somente por ocasião do DSM-III (1980) o autismo passa a ser reconhecido como uma entidade distinta, sendo classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação. Em 1994, o DSM-IV passa a descrever, de forma detalhada, os critérios para os diagnósticos dos TID e inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico. (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 17).

Na última versão do DSM (5<sup>a</sup>), uma importante modificação ocorreu na definição do TEA:

A última edição do DSM-5 (2013) trouxe grandes modificações na estrutura diagnóstica do autismo, uma vez que aboliu o termo “transtorno global do desenvolvimento”, transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e reuniu, sob a nomenclatura de “transtorno do espectro autista,” os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 17).

Os sinais indicativos do Transtorno do Espectro do Autismo costumam ser reconhecidos nos primeiros anos de vida da criança, geralmente entre 12 e 24 meses. No entanto, podem ser observados antes dos 12 meses, em casos de atrasos graves no desenvolvimento, ou após os 24 meses, quando os indícios são mais sutis. (DSM 5, 2014, p. 55).

O Manual define o autismo como um transtorno neurológico caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e padrões de comportamentos repetitivos e restritos. O DSM-5 classifica o autismo em três níveis de gravidade — leve (Nível 1), moderado (Nível 2) e severo (Nível 3) —, com base na intensidade do suporte necessário. Essa diferenciação é importante, pois o espectro do autismo é amplo, englobando desde indivíduos não verbais com grandes necessidades de apoio até aqueles com funcionamento elevado.

A definição dos níveis de suporte busca compreender as necessidades individuais de cada criança, possibilitando a oferta de intervenções adequadas ao seu desenvolvimento e inclusão. Essa classificação considera três áreas principais: comunicação social, comportamentos restritivos e repetitivos, e flexibilidade cognitiva.

Keinert e Antoniuk (2012) ressaltam que a classificação em níveis de suporte deve ser feita por meio de avaliação detalhada, realizada por uma equipe multidisciplinar, composta por neuropediatria, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos entre outros profissionais. Essa avaliação inclui a observação da criança em diferentes contextos, entrevistas com familiares, professores e cuidadores, além da aplicação instrumentos padronizados para determinar o nível de suporte necessário. Dessa forma, as intervenções se tornam mais assertivas e eficazes.

No Nível 1, a criança apresenta dificuldades sociais que impactam sua interação com os outros. Pode ter problemas para iniciar ou manter conversas, compreender sinais sociais ou se engajar em atividades sociais. Comportamentos repetitivos ou restritos também podem estar presentes, embora em grau mais leve. Apesar dos desafios, é possível desenvolver habilidades sociais com o apoio adequado.

O Nível 2 exige suporte substancial. As dificuldades de comunicação verbal e não verbal são mais evidentes, assim como os comportamentos desafiadores, que ocorrem com maior frequência. A criança pode apresentar limitações significativas para iniciar e manter interações sociais, exigindo apoio consistente em casa, na escola e em espaços públicos.

Já o Nível 3 demanda suporte muito substancial. A criança pode ter comunicação extremamente limitada ou ausente, padrões de comportamento intensamente repetitivos e sérias restrições sociais. É necessário apoio contínuo para atividades básicas, como autocuidado, aprendizado e convivência.

É fundamental destacar que essa classificação não é fixa. O nível de suporte pode variar ao longo do tempo, conforme o progresso da criança. Além disso, o nível não determina inteligência ou potencial, mas serve como ferramenta para orientar intervenções individualizadas.

O exposto evidencia que a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular representa um desafio que exige adaptações curriculares, metodológicas e

ambientais. Estratégias diferenciadas são essenciais para respeitar as particularidades e desenvolver as potencialidades de cada aluno, considerando que “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (Vygotski, 1997, p. 12).

De modo geral, certas práticas auxiliam no cotidiano escolar de crianças com TEA. A clareza na comunicação, por exemplo, é uma postura fundamental, independentemente da condição dos alunos.

As perguntas devem ser diretas, claras, objetivas, com vocabulário simplificado. Por apresentarem dificuldades na linguagem, o aprendizado formal, com explicações excessivamente teóricas, muitas vezes não funciona para uma criança com autismo. Sua tendência é desfocar e retornar ao seu “mundo particular”. (Gaiato; Reveles Silva, 2012, p.55).

Ainda, autores como Leon e Osório (2011) pontuam sobre a importância dos recursos visuais:

[...] a informação visual representa papel essencial pela sua natureza perceptual e concreta. Os dados apresentados visualmente não requerem uma capacidade simbólica mais complexa. A partir de objetos, inicialmente, e fotos e/ou imagens, subsequentemente, podemos auxiliar na compreensão e na expressão de enunciados, de instruções e de solicitação do cotidiano. (Leon, Osório, 2011, p. 270).

Outro ponto relevante é a dificuldade com a linguagem e a comunicação. Na observação da criança participante da pesquisa, discutida na seção seguinte, foi possível analisar essa dificuldade com a linguagem verbal e a interpretação de conceitos abstratos. Dessa maneira, o professor pode adotar recursos visuais, como objetos ou figuras associadas às palavras ou aos conceitos que estão sendo trabalhados em sala de aula. Assim, quanto mais o conteúdo for exposto de forma clara e visual, melhor será a compreensão, favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com TEA. Além disso, trabalhar com histórias sociais e habilidades de compreensão leitora contribui para ampliar essas competências.

Há também a necessidade de repetir e explicar os conteúdos em uma rotina clara e estruturada. Como pontua Leon (2016, p. 23), “vamos usar muito a aprendizagem explícita para compensar as dificuldades de aprendizagem implícitas”.

Muitas crianças com TEA se beneficiam de atividades repetitivas e previsíveis, o que favorece a consolidação do conhecimento. Ou seja, quando o professor adota uma rotina estruturada e previsível, contribui para a redução da ansiedade e facilita a aprendizagem.

A atenção compartilhada é outro aspecto importante para alcançar os objetivos da aprendizagem, pois envolve o ato de olhar para o que o professor está mostrando ou realizando. Isso pode ser desafiador para crianças com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades para estabelecer contato visual ou seguir o olhar e a direção do educador.

Ainda sobre as características do aluno com TEA, Leitão (2016) explica:

O aluno com autismo tem mais facilidade: em receber e transmitir a comunicação através de cartões, do que através da linguagem verbal; com estrutura e rotina; com imagens e uso da memória visual; em seguir sequências visuais e concretas, se em aprender por memorização. Em contrapartida, tem mais dificuldade: para estabelecer relações entre os eventos e, consequentemente, para generalizar; para imitar; para agir e pensar criativamente; para solucionar problemas cognitivamente; para planejar; para perceber a sequência temporal; para manter a atenção; para simbolizar; para ironizar; para inventar (raciocínio literal) e para entender regras sociais. (Leitão, 2016, p.12-13).

Outros pontos a serem destacados para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz são:

- Estratégias de comunicação: muitos alunos com TEA apresentam dificuldades com a comunicação verbal. O uso de sistemas de comunicação alternativos como cartões de comunicação, tecnologias assistivas ou sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), pode ser fundamental nesse contexto.

- Interação social: alunos com TEA podem apresentar dificuldades para compreender e participar de interações sociais típicas. Atividades estruturadas, que ensinem habilidades sociais e proporcionem oportunidades para práticas guiadas, contribuem para o aprimoramento dessas competências.

- Ambiente de aprendizagem: criar um ambiente previsível e estruturado pode auxiliar os alunos com TEA a se sentirem mais seguros e a minimizar a ansiedade. Rotinas claras e a redução de estímulos sensoriais excessivos também se mostram benéficas.

- Compreensão das alterações sensoriais: muitos alunos com TEA apresentam alterações sensoriais que impactam diretamente o processo de ensino e

aprendizagem. Ajustar o ambiente da sala de aula para minimizar distrações sensoriais é uma medida necessária.

- Trabalho colaborativo: a colaboração entre professores, familiares, terapeutas e outros profissionais é essencial para o sucesso educacional dos alunos com TEA.

Perceber padrões ajuda no processo de ensino-aprendizagem, mas é preciso ter cautela. Como ressalta Schmidt (2017),

A noção de autismo como um espectro implica entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito. Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotipias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente. Estes exemplos mostram que a heterogeneidade sintomatológica pode se manifestar nas áreas da comunicação e comportamentos de forma independente (Schmidt, 2017, p.225).

Frisa-se que a abordagem educacional deve ser flexível e adaptável, reconhecendo a diversidade de formas, como o TEA pode se manifestar, e ajustando as estratégias conforme necessário para atender às necessidades específicas de cada aluno. Ações que visam prepará-los para o processo da alfabetização, ainda na primeira etapa da Educação Básica, são decisivas. Por isso, compreender questões que envolvem esse processo mostra-se fundamental. Este será o tema na próxima seção.

#### **4. CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS QUE PREPARAM PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

É importante destacar que, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alfabetização deve ser priorizada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, o próprio documento apresenta orientações necessárias na etapa anterior, com o intuito de preparar a criança para esse

processo. Logo, refletir sobre a alfabetização e seus métodos podem ser um exercício frutífero no contexto do presente estudo.

Tratar de alfabetização é também considerar os métodos, cuja história reflete uma trajetória marcada por influências pedagógicas, culturais e políticas que moldaram o ensino da leitura e da escrita ao longo do tempo. Esses métodos evoluíram em resposta às demandas sociais, aos avanços científicos e às mudanças na compreensão do processo de aprendizagem, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

Magda Soares realiza uma reflexão, em sua obra *Alfabetização: Questão de Métodos*, sobre a alternância dos movimentos metodológicos inseridos no Brasil. A autora descreve os dois métodos que prevaleceram entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX.

Por um lado, foi-se progressivamente dando prioridade ao valor sonoro das sílabas, de modo que, do nome das letras, isto é, da soletração, avançou-se para os métodos fônicos e silábicos – métodos que receberam a denominação genérica de sintético.

[...] Por outro lado, passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos. (Soares, 2016, p. 17 e 18).

Na década de 1980, ocorreu uma mudança significativa, de modo que os métodos sintéticos e analíticos abriram espaço para um novo modelo de aprendizagem: o construtivismo. Fundamentado nas teorias de Jean Piaget e desenvolvido no campo da alfabetização, principalmente por Emília Ferreiro, o método comprehende o processo de aprender a ler e a escrever como uma construção ativa do aluno, enfatizando a necessidade de que a interação com a linguagem escrita ocorra em contextos significativos.

Nas palavras de Soares (2016, p.21 e 22), “O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”.

De fato, a autora continua argumentando que o Brasil historicamente enfrentou obstáculos para alcançar o sucesso pleno na aprendizagem da leitura e da escrita. Nas palavras da autora:

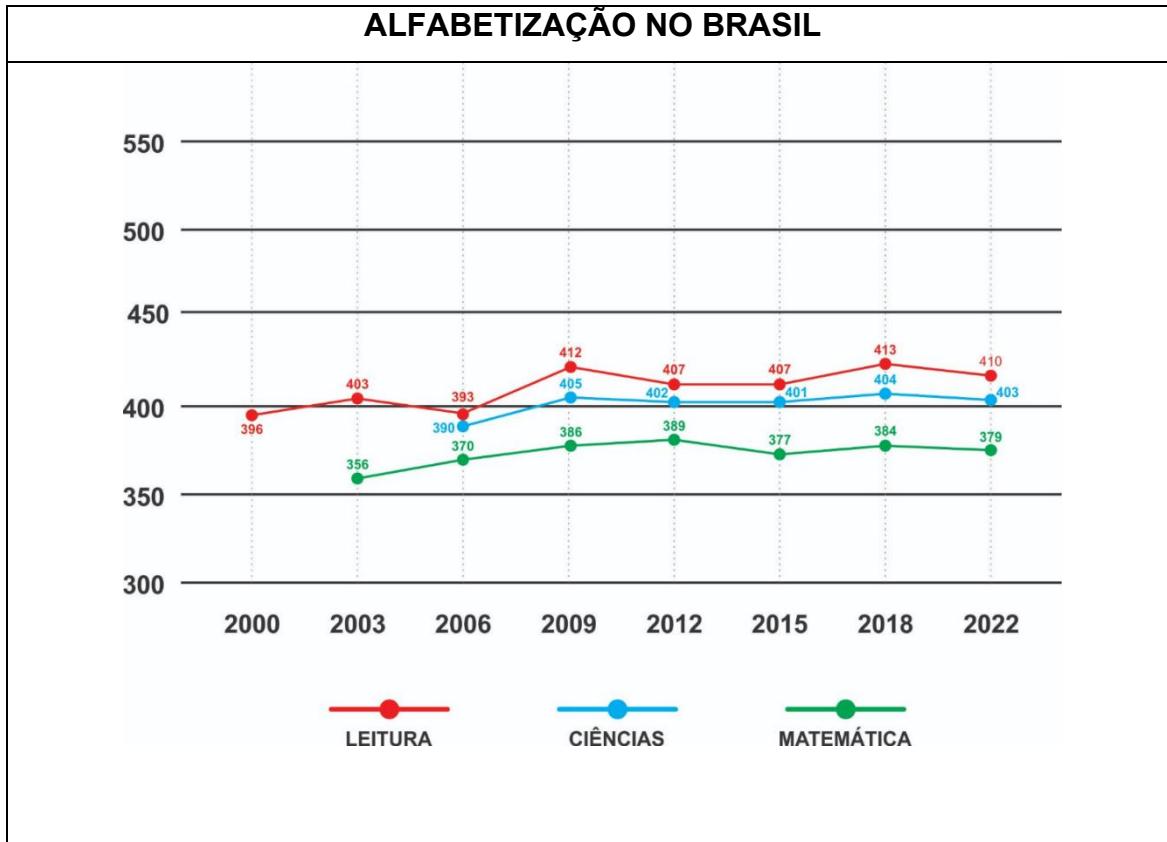
Nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio, sobretudo de avaliações internas à escola [...] na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais - e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espraia – se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando, mesmo ao ensino médio. (Soares, 2016, p.23).

Esse fato pode ser comprovado pelos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em inglês: Programme for International Student Assessment (PISA). O PISA é uma avaliação internacional conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de medir o desempenho educacional de estudantes com aproximadamente 15 anos de idade. O programa avalia até que ponto os alunos que estão no final do Ensino Fundamental adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para participar plenamente da sociedade contemporânea. Seu objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão sobre a qualidade da educação nos países participantes a fim de subsidiar políticas públicas voltadas à melhoria da educação básica.

Essa avaliação é realizada a cada três anos. Sua primeira aplicação ocorreu no ano 2000, com a finalidade de mensurar e ajustar estratégias pedagógicas por meio da verificação das habilidades e competências de estudantes do Ensino Fundamental II em três áreas: leitura, matemática e ciências.

A primeira área tem foco a leitura, avaliando a capacidade dos estudantes de compreender, utilizar e interpretar textos, bem como aplicar seus conhecimentos em diversos contextos da vida cotidiana. A segunda área, matemática, verifica as competências relacionadas ao raciocínio lógico e à aplicação de conceitos matemáticos na resolução de problemas do cotidiano. A terceira área, ciências, avalia habilidades de compreensão de fenômenos científicos, formulações de hipóteses e tomadas e decisões informadas, com base em evidências, tanto em contextos coletivos quanto individuais.

O gráfico a seguir apresenta o desempenho obtido nos 20 anos de aplicação do PISA.



Fonte: Pisa 2022/OCDE. Quadro elaborado pela autora.

Observação: A avaliação do PISA foi realizada em 2022, essa mudança de data se deu pela pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2).

Os dados permitem refletir sobre as metodologias utilizadas no Brasil no final do século XX e início do século XXI. Ao se comparar os métodos sintéticos, analítico e o modelo construtivista, observa-se que tais abordagens pedagógicas, aplicadas em sala de aula, não promoveram uma evolução plena das crianças no que se refere à leitura e à escrita.

Não se trata, aqui, de explorar de forma aprofundada as questões que envolvem avaliações em larga escala acerca da alfabetização. Mas, é importante compreender que se aborda sobre um problema que atinge muitos alunos, não apenas aqueles em situação de inclusão. Pensar em metodologias que contemplam todos os estudantes é essencial.

O objetivo não é indicar um único caminho ou método, mas refletir de maneira flexível, considerando as circunstâncias que se apresenta em cada contexto. Como observa Soares (2016).

Métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos (Soares, 2016, p. 53).

Ter um ambiente alfabetizador e inclusivo na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e sociais das crianças. A aplicação de metodologias de forma isolada não é o ideal; portanto, deve-se buscar o conhecimento de estratégias que aliem teoria e prática, utilizando-as em sala de aula de acordo com o potencial de cada criança e os objetivos a serem alcançados, sempre observando suas facilidades e dificuldades de aprendizagem. Por exemplo:

Se, por um lado, o método fônico contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica — fundamental para a leitura e a escrita —, por outro, os métodos globais estimulam o reconhecimento de palavras inteiras, tornando a leitura mais fluida. Ao mesmo tempo, na abordagem construtivista, há valorização da interação e da experiência do aluno, além da ênfase no aspecto lúdico no contexto da Educação Infantil.

Esses métodos influenciam cada um a seu modo, o desenvolvimento da criança, ajudando-a a construir a base para aprendizagens mais complexas nos anos seguintes. Uma opção metodológica orientada parece ser o caminho mais adequado para um ensino estruturado, que permita ao professor oferecer múltiplas formas de apresentar informações, envolver os alunos em diferentes estilos de aprendizagem e possibilitar diversas maneiras de expressar o conhecimento.

O que direciona a ação pedagógica é a circunstância que se apresenta. É importante reconhecer e respeitar a diversidade de uma turma, considerando aspectos como habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades específicas. No caso dos processos que antecedem a alfabetização na Educação Infantil, ações que envolvem a consciência fonológica são necessárias para todos, mas devem levar em conta essas particularidades.

Uma abordagem que permite transitar por múltiplas possibilidades é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), concepção que visa reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, considerando fatores como habilidades, estilos

de aprendizagem e necessidades específicas. A contextualização e a explicação do DUA serão tratadas na próxima seção.

#### **4.1 O Desenho Universal para a Aprendizagem no Processo de Escolarização**

Dentro de uma sala de aula comum, o professor enfrenta um grande desafio: como incluir todos os alunos e criar possibilidades para alcançar o ensino-aprendizado em um ambiente tão diversificado. As situações vivenciadas em sala de aula são inúmeras e podem envolver questões socioeconômicas, culturais, neurológicas, físicas, emocionais ou transtornos diversos, os quais interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Para promover um ambiente que acolha todas as crianças, respeite suas diferenças individuais, estimule a participação ativa, assegure a igualdade de oportunidades e o acesso ao currículo, é necessário adotar práticas pedagógicas que considerem a diversidade e as múltiplas formas de aprender. É nesse contexto que a metodologia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se torna uma abordagem estratégica.

Muitas vezes, esse modelo de condução do processo de ensino-aprendizagem já está presente nas salas de aula, mesmo sem que se utilize essa nomenclatura. A mediação baseada nos princípios do DUA valoriza as potencialidades das crianças, em vez de enfatizar suas dificuldades, auxiliando para desenvolver a autoestima e o senso de pertencimento.

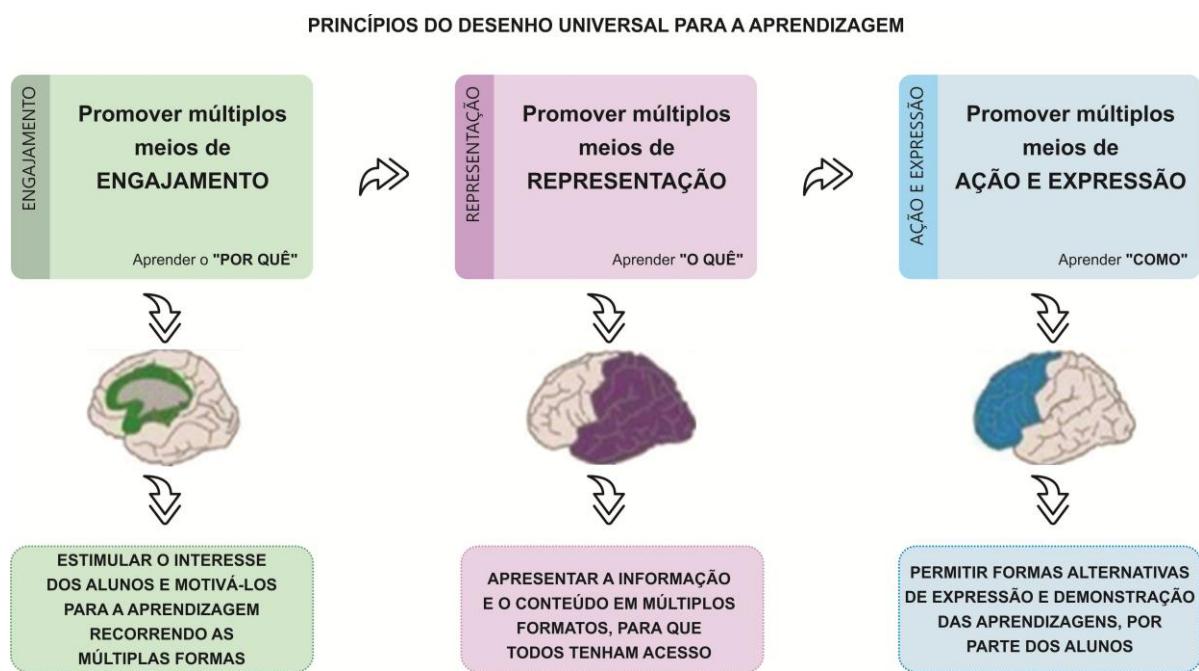
O Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST) é uma organização educacional sem fins lucrativos, sediada nos Estados Unidos, que desenvolve pesquisas, estratégias e tecnologias para tornar o ensino mais acessível e inclusivo. O CAST é reconhecido como o criador do conceito e das diretrizes que fundamentam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST - Center for Applied Special Technology) começou no início da década de 1990 a pesquisar, desenvolver e articular os princípios e práticas do Design Universal para a Aprendizagem (UDL). O termo foi inspirado no conceito de design universal da arquitetura e desenvolvimento de produtos iniciado por Ron Mace, da Universidade Estadual da Carolina do Norte, na década de 1980. Este trabalho foi realizado em colaboração com muitos pesquisadores educacionais, neurocientistas, profissionais e tecnólogos talentosos e dedicados. À medida que o

campo do DUA cresceu, também cresceu a procura por parte dos intervenientes de Diretrizes para ajudar a tornar as aplicações destes princípios e práticas mais concretas e aplicáveis à concepção curricular. (CAST, 2011, p. 2).

O Framework do DUA é um conjunto de diretrizes criado para ajudar educadores a desenvolverem práticas de ensino mais inclusivas e acessíveis. Baseia-se na ideia de que os alunos possuem diferentes maneiras de aprender, e, por isso, o ensino deve ser flexível e adaptável às diversas necessidades. O DUA pode ser aplicado em qualquer ambiente de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sendo muito utilizado no desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e práticas pedagógicas inovadoras. Observe abaixo o quadro explicativo:

Figura 1 - Princípios do DUA



Fonte: CAST (2022). Diagrama elaborado pela autora.

Descrição da imagem: A imagem apresenta um cérebro dividido em três áreas coloridas, cada uma representando uma das redes neurais envolvidas na aprendizagem, conforme proposto pelo DUA. As setas conectam essas regiões cerebrais aos ícones e explicações de cada princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Zerbato e Mendes (2018) afirmam que “quanto maior a variedade na organização do ensino, maior será a eficácia da aprendizagem a todos os estudantes”. Para obter um sistema educacional inclusivo é necessário ofertar múltiplas formas de ação e expressão, melhor dizendo, deixar que as crianças demonstrem o que aprenderam de diferentes maneiras (desenho, música, dramatização, escrita, etc.), respeitando as suas preferências e habilidades. Para tanto, a atuação docente é decisiva.

Em uma sala de aula, quem decide qual caminho trilhar e a condução metodológica que irá utilizar em cada momento para alcançar o desenvolvimento dos educandos é o professor. Segundo Silva (1991), esse professor que assume seu papel como mediador da prática social e desenvolve uma ação pedagógica inclusiva:

[...] ele seriamente planeja e depois executa o seu programa de ensino. Esse trabalho, por sua vez, exige um compromisso de reflexão sobre a prática pedagógica concreta e sobre o social onde essa prática se insere – a quem, como e por que o educador está servindo no seu contexto direto de ação (sala de aula, escola e comunidade). (Silva, 1991, p. 42).

Ao adotar estratégias flexíveis e inclusivas, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades individuais de cada criança, permitindo que elas desenvolvam todo o seu potencial. Esse tipo de abordagem na Educação Infantil é fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais.

Dessa forma, considerando a necessidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita na Educação Infantil, o DUA torna-se um caminho promissor para a condução metodológica diária do professor. Nessa fase de iniciação ao ensino formal, é necessário e essencial que a mediação aconteça com base em experiências concretas e no aprimoramento da consciência fonológica.

Sabe-se que a consciência fonológica é fundamental para o crescimento cognitivo de toda criança, e esse assunto será tratado a seguir.

#### **4.2 O Despertar da Consciência Fonológica na Educação Infantil**

Como destacado na Teoria Histórico-Cultural, a linguagem é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento humano. A Educação Infantil desempenha um papel fundamental nesse processo, oferecendo oportunidades para que as crianças aprimorem suas habilidades linguísticas. O desenvolvimento da linguagem pode ser dividido em várias etapas, sendo a consciência fonológica um de seus marcos principais. Essa habilidade, que envolve a capacidade de reconhecer e manipular os sons da fala é composta por várias subáreas, como a consciência de palavras, sílabas, fonemas e rimas.

De acordo com a Política Nacional de Alfabetização (PNA),

A consciência fonológica é a habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (Brasil, 2019, p.30).

Elementos centrais para a construção do repertório linguístico da criança, rima, aliteração, consciência de palavras, de sílabas e fonêmica influenciam diretamente seu desempenho acadêmico. Essas habilidades não se desenvolvem de forma automática, porém, requerem uma intervenção pedagógica intencional, especialmente em contextos em que as crianças possuem contato insuficiente com a linguagem escrita, isto é, essas capacidades são progressivas e se evoluem por meio de experiências que circundam a exposição à linguagem oral e escrita.

Assim, em vez de propor exercícios focados na repetição de fonemas ou mesmo de sílabas, o que defendemos é a criação de situações didáticas em que as crianças brinquem com as palavras de tal forma que percebam relações entre grafia e som, sem serem “treinadas” (Brandão & Rosa, 2021, p.124).

O professor que atua na Educação Infantil deve explorar, de forma contínua, os precursores da conscientização da leitura e da escrita. Para isso, é importante pensar de forma precisa e objetiva, refletindo constantemente sobre onde se quer chegar e quais são as necessidades da criança para alcançar o entendimento de cada conceito trabalhado em sala de aula.

As rimas são estruturas sonoras fundamentais para o desenvolvimento das crianças, especialmente na Educação Infantil. Elas ajudam na percepção da linguagem falada e contribuem para a memorização de palavras, além de desenvolverem o ritmo, a musicalidade e a sensibilidade auditiva.

Vamos tomar como base o significado de rima presente no campo pedagógico e no léxico da linguagem. Como observa Soares (2016):

Presente nos campos literários, pedagógicos e também no léxico da linguagem comum, é o de *rima* como designação da semelhança entre os sons finais de palavras, a rima *entre palavras*, mais comumente a partir da vogal ou ditongo tônicos, como **viola** – **cartola** ou como **violeiro** – **leiteiro**, mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas, como em **café** – **boné**, **irmão** – **balão**, entre sílabas finais, como em **bola** – **vila**, **vaca** – **faca**, entre as duas últimas sílabas, como em **boneca** – **caneca**, **combate** – **debate**. Essas são rimas consonantes (ou consoantes), isto é, em todos esses casos há, no seguimento que rima, coincidência vocálica e consonântica. Em rimas assonantes, há, no seguimento, coincidência da vogal na silaba tônica e diversidade de consoantes, como em **cachimbo** – **domingo**, **uva** – **coruja**. (Soares, 2016, p. 179, grifos do original).

A aliteração, que se refere à repetição de sons consonantais em uma sequência de palavras, também desempenha papel fundamental no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Ela auxilia no reconhecimento e discriminação de sons semelhantes, fundamentais para o processo da leitura e da escrita. De acordo, com Soares (2016),

No campo da linguística e da fonologia, particularmente quando relacionado com o desenvolvimento da consciência fonológica, o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente sílabas cv, como em **balaio** – **bacia**, **girafa** – **gigante**, e também em fonemas, como **faca** – **foca**, **rato** – **roda**. (Soares, 2016, p. 180, grifos do original).

A estruturação do ensino com foco na rima e na aliteração contribui para o desenvolvimento de habilidades auditivas e para as aprendizagens de novos vocabulários, além de facilitar a percepção das relações entre sons e palavras, propiciando um ambiente favorável à alfabetização. Nesse sentido, Soares (2016) recomenda que “para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática, por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas e aliterações e também a produzir rimas e aliterações” (Soares, 2016, p. 184).

A consciência de palavras refere-se à habilidade de perceber que a fala é composta por unidades sonoras distintas, que podem ser separadas e organizadas de diferentes formas, isto é, à capacidade de reconhecer a estrutura linguística da fala. Ao trabalhar com a consciência de palavras, a criança começa a perceber que as palavras possuem limites definidos e são compostas por diferentes sons.

De acordo com Soares (2016):

[...] a criança repete *descoberta* e *invenção*: para aprimorar-se da leitura e da escrita, ela refaz a *descoberta* de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e possível de ser segmentada em pequenas unidades, tornando-se *consciente da estrutura fonológica interna das palavras*; e ela aprende a *invenção*: a *representação de cada uma dessas unidades por uma forma visual específica*. (Soares, 2016, p, 191, grifos do original).

A consciência de sílabas é um passo importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois permite que a criança identifique e segmente as palavras em suas unidades menores de som. Deste modo, trabalhar a consciência silábica desde a Educação Infantil favorece a compreensão de como as palavras são formadas e facilita a decodificação. Soares (2016) ressalta que:

[...] o passo inicial da *fonetização da escrita* é a escrita silábica: capaz de recortar oralmente a palavra em sílabas, e já compreendendo que a escrita representa os sons das palavras, e que estes são representados por letras, a criança começa a escrever siladicamente – a usar as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras: neste momento inicial, as sílabas. (Soares, 2016, p, 187, grifos do original).

Complementarmente, a consciência fonêmica é a capacidade de perceber, identificar e manipular os sons individuais das palavras, o que está diretamente relacionado ao processo de alfabetização. Essa habilidade é um dos componentes mais importantes para a aquisição da leitura e da escrita, porquanto permite que a criança associe os sons aos grafemas, ou seja, às letras.

De acordo com Soares (2016):

É por esse processo de descoberta das palavras como cadeias sonoras segmentáveis e aprendizagem da invenção da representação desses segmentos por formas visuais específicas que a criança vai

avançando em níveis de consciência fonológica relacionando-os, simultaneamente, com a escrita. (Soares, 2016, p, 191).

Essas habilidades não são inatas, mas desenvolvidas por meio de experiências lúdicas, interações sociais e práticas pedagógicas planejadas. O professor como mediador, com afetividade e criatividade pode explorar diversas formas de interações e propiciar um ensino prazeroso, assim, a criança terá interesse e foco no que está sendo proposto em sala de aula. Em conformidade, Zorzi (2017), afirma que:

Na realidade, quando aprendemos a ler e a escrever, algumas habilidades ou capacidades entram em jogo nas esferas cognitiva, afetiva e sensorial. Há necessidade de ouvir, de ver, de compreender e, acrescente-se a tudo isso, faz-se também necessário que haja motivação e interesse por parte de quem aprende. (Zorzi, 2017, p. 8).

As cinco habilidades da consciência fonológica fornecem a base necessária para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Cada uma delas desempenha um papel específico no aprimoramento da percepção sonora e no reconhecimento das relações entre fala e a escrita.

Ao refletir sobre a consciência fonológica e a elaboração de um plano de aula que estruture e desenvolva todos os precursores da leitura e da escrita na Educação Infantil, é essencial pensar em uma metodologia que integre todas as habilidades necessárias para o avanço cognitivo de crianças típicas e atípicas. Para isso, é necessário colocar em prática um planejamento estruturado, acessível a toda a turma, com explicações claras por parte do professor e recursos visuais adaptados às possibilidades e dificuldades presentes em uma sala de aula comum. Esse assunto será exposto no item a seguir.

## **5. O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Como vem sendo discutido, a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil é um processo complexo que requer adaptações e estratégias pedagógicas

específicas. Nossa experiência na Educação Infantil tem permitido perceber diversos desafios. No caso dos preparativos para a alfabetização, que ocorrem nessa etapa de ensino, observamos que as crianças com TEA apresentam suas particularidades.

Considerando que essas crianças frequentemente enfrentam obstáculos nos processos de comunicação e interação social, situações de ensino mais previsíveis, bem como o uso de materiais visuais, mostram-se estratégias mais eficazes. Isso porque auxiliam as crianças no processamento da informação de forma mais assertiva, além de seguirem uma rotina e organização que atendem à necessidade de previsibilidade, comum entre indivíduos com TEA.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar práticas de ensino envolvendo crianças com TEA, com atenção especial ao despertar da consciência fonológica em uma sala de aula regular da Educação Infantil, no município de Maringá-PR. A metodologia adotada para a obtenção de dados foi a pesquisa-ação, havendo envolvimento direto no desenvolvimento e na implementação de práticas pedagógicas, com o intuito de observar seu impacto em um contexto real.

Após observação de alguns momentos do processo de ensino-aprendizagem, foi possível identificar desafios relacionados à leitura e à escrita, o que nos permitiu desenvolver atividades voltadas para contribuir com esse processo.

A pesquisa seguiu todas as etapas exigidas para a submissão ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP-UEM), sendo aprovada com a seguinte identificação: CAAE 79809624.2.0000.0104. Assim que a pesquisa foi autorizada, os encontros passaram a ocorrer duas vezes por semana, durante o período de um mês, e os registros das observações foram realizados em um diário de campo.

O estudo foi conduzido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de Maringá - PR, onde há um número significativo de alunos com TEA. A sala de aula onde se deu a aplicação conta com um total de 25 crianças, sendo 24 típicas e uma atípica, com idade entre 4 a 5 anos e 11 meses. Essa criança atípica participante da pesquisa possui diagnóstico de TEA nível 1 de suporte. Algumas características observadas no processo de acompanhamento incluem:

- Geralmente, não se incomoda com barulhos, gritos, músicas e luzes;
- Demonstra interesse em realizar as atividades propostas em sala;

- Tem iniciativa para iniciar diálogos com a professora e os colegas e costuma propor brincadeiras de faz de conta;
- Por vezes, frustra-se nas brincadeiras, especialmente quando os colegas não aceitam suas propostas;
- Não gosta de molhar a roupa, sentindo-se incomodada até com pequenas gotas de água, o que exige troca imediata do vestuário;
- Não utiliza o uniforme escolar, pois o tecido a incomoda;
- Não tolera ficar com as mãos sujas;
- Prefere manter-se calçada, com tênis e meias;
- Apresenta seletividade alimentar;
- Possui autonomia para se locomover pelos espaços do CMEI;
- Interpreta de forma literal os enunciados das atividades, as explicações da professora e a fala dos colegas;
- É uma criança verbal;
- Alimenta-se sozinha;
- Possui controle dos esfíncteres;
- É bastante criativa, utilizando todos os riscadores e materiais pedagógicos disponíveis nas atividades propostas em sala;
- Às vezes, não aceita ser contrariada;
- Em determinados momentos, demonstra dificuldades em lidar com emoções e frustrações;
- Consegue fazer seu autorretrato;
- Conta e quantifica até 15;
- Reconhece seu nome e seus pertences;
- Reconhece praticamente todas as letras do alfabeto.

As observações permitiram identificar algumas dificuldades enfrentadas pela participante diante dos conteúdos trabalhados. Além disso, houve esforço de relacionar essas dificuldades às características do transtorno, para então propor estratégias capazes lidar com tais desafios. Essas observações forneceram subsídios para a construção de um planejamento focado na consciência fonológica, com ênfase nas rimas, uma vez que esse conceito, muitas vezes, é abstrato e de difícil compreensão. Como estratégia, foram produzidos 26 bonecos de pano, representando as letras do alfabeto, que auxiliaram no trabalho com os conteúdos.

Cada boneco recebeu um nome que iniciava com a respectiva letra do alfabeto, funcionando como personagens da aprendizagem.

As atividades com a participante foram elaboradas considerando os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscou-se propor atividades lúdicas, com uso de material concreto, visando estimular a interação entre crianças típicas e atípicas. A seguir, serão feitas considerações importantes sobre esse documento.

### **5.1 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta o currículo da educação básica no Brasil, estabelecendo os direitos de aprendizagem essenciais para cada etapa da formação escolar. Um dos principais objetivos da BNCC é garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem social, condição econômica ou necessidades educacionais, tenham acesso a uma formação integral. Nesse contexto, cabe aos educadores o desafio de assegurar que os conteúdos e as metodologias de ensino sejam acessíveis e eficazes para todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam diferentes necessidades e estilos de aprendizagem.

De acordo com a Base:

[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 44).

O documento enfatiza que a primeira etapa da escolarização deve valorizar os momentos lúdicos, proporcionando à criança oportunidades de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 40). Também são propostos cinco campos de experiência para a Educação Infantil: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A presente pesquisa tem como foco o quarto campo de

experiência, por se relacionar diretamente ao desenvolvimento da linguagem, da comunicação e do raciocínio das crianças.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42).

O campo de experiência “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*” tem como foco o desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento das crianças, incentivando-as a se expressarem-se, a escutarem e a refletirem sobre o mundo ao seu redor. Esse campo é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois envolve a construção da capacidade de comunicação, uma habilidade essencial para a interação social e os processos de aprendizagem. No entanto, para crianças com TEA, esse campo de experiência pode representar um desafio, tendo em vista que muitas enfrentam dificuldades de interação com o mundo por meio da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o processo de aprendizagem deve ser mediado pela interação com o ambiente, com os educadores e com os colegas. Como pontuado nos documentos oficiais, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva na Educação Infantil, é essencial que os professores utilizem recursos pedagógicos adequados, promovendo a comunicação e o desenvolvimento do pensamento, em especial de crianças que se encontram em desvantagem pedagógica, incluindo aquelas diagnosticadas com TEA.

O uso de materiais manipuláveis, quando bem planejado, torna-se uma estratégia eficaz para promover a interação, a expressão e o pensamento entre crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, considerando a perspectiva de um ensino mais inclusivo, os bonecos de pano constituem-se como recursos pedagógicos que favorecem a aprendizagem lúdica, proporcionando aos alunos uma forma concreta e divertida de interagir com a linguagem oral e escrita. Eles podem ser utilizados na apresentação de histórias, na exploração de personagens e na criação de contextos nos quais as crianças possam ouvir, identificar e brincar com os sons das palavras.

Tal prática é especialmente relevante no campo de experiência “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”, pois possibilita o acesso aos precursores da leitura e da escrita por meio da consciência fonológica. O valor é proporcionar às crianças, por meio do uso dos bonecos, a identificação de sons iniciais e finais, bem como a construção de rimas, promovendo uma interação direta entre o aluno e o conteúdo. Isso torna a aprendizagem mais tangível e significativa, aspecto fundamental para o desenvolvimento cognitivo na infância.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na BNCC contemplam três grupos etários: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). A pesquisa aqui desenvolvida concentra-se no terceiro grupo, cujos objetivos de aprendizagem são:

Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;  
 Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos;  
 Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;  
 Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;  
 Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba;  
 Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;  
 Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura;  
 Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.);  
 Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (BRASIL, 2018, p. 50).

Dentre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos pela BNCC, foram selecionados três com o intuito de evidenciar e orientar esta pesquisa. São eles: expressar ideias, desejos e sentimentos relacionados às suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão; inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções,

criando rimas, aliterações e ritmos; levantar hipóteses sobre a linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. O experimento desenvolvido com base nesses objetivos será discutido na sequência.

## **5.2 Recursos de Acessibilidade Pedagógica na Educação Infantil: os bonecos de pano**

A utilização de materiais manipuláveis na aquisição da leitura e da escrita revelou-se uma estratégia relevante em casos de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Recursos de acessibilidade pedagógica contribuem para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem bem-sucedida, pois esses materiais oferecem apoio visual e tátil que ajuda na compreensão e na construção do conhecimento. Segundo Leon (2016), é importante:

[...] dar apoio visual para aquilo que é falado, porque a linguagem visual está mais bem preservada. Sendo assim, ao falarmos e darmos apoio visual para aquilo que está sendo pedido, explicado ou solicitado, aumentamos a chance de compreensão por parte dessa pessoa. (Leon, 2016, p. 24).

No cenário da consciência fonológica, a inserção de materiais manipuláveis se torna ainda mais relevante. A introdução das rimas constitui uma estratégia para trabalhar a consciência fonológica em crianças com TEA, uma vez que apresentam padrão sonoro repetitivo, facilitando a memorização e o reconhecimento dos sons.

As rimas auxiliam as crianças a desenvolverem a discriminação auditiva, ao treinar a capacidade de distinguir sons semelhantes, aspecto fundamental para a construção da consciência fonológica. A repetição das rimas permite que a criança se familiarize com diferentes combinações de sons e letras, fortalecendo a base para a leitura e da escrita. Esse processo também contribui para a memorização dos sons, tornando-os mais marcantes e fáceis de lembrar.

Em crianças com TEA, a repetição e o ritmo das rimas reforçam as conexões auditivas e fonológicas, essenciais ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Por fim, as rimas promovem o engajamento e a motivação, sobretudo em crianças com TEA, que frequentemente respondem de forma positiva a atividades lúdicas e rítmicas. Trabalhar de forma interativa com as rimas pode ser mais

motivador para as crianças com TEA, tornando o processo de aprendizagem mais divertido e envolvente.

Considerando que o aprendizado abstrato pode representar um desafio para as crianças dentro do Espectro do Autismo, a mediação pedagógica com suporte adequado e o uso de recursos concretos tornam-se fundamentais para garantir o processo de ensino-aprendizagem nessa faixa etária. Para Pimentel (2008), os recursos de acessibilidade pedagógica atuam no sentido de “propor desafios, questionar, dar modelos, fornecer pistas, indicar soluções possíveis, etc”. (Pimentel 2008, p.114).

Como já mencionado, e em conformidade com a BNCC, o brincar deve ser priorizado na Educação Infantil.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 36).

Considerando o exposto, os bonecos de pano são pensados, neste trabalho, como uma proposta inclusiva e afetiva, pois o foco da pesquisa são crianças que estão em desvantagem no processo de aprendizagem em uma sala de aula comum, sobretudo no desenvolvimento da consciência fonológica, especificamente as rimas. Como discutido, crianças diagnosticadas com TEA podem manifestar dificuldades comunicativas, o que exige o repensar das práticas de ensino. Os bonecos de pano, bem como a metodologia proposta, são inseridos no processo de ensino de precursores da consciência fonológica, em especial das rimas.

Os bonecos de pano contemplam as 26 letras do alfabeto e apresentam diversas características e tamanhos, justamente para representar a diversidade presente em nossa sociedade. A cada boneco foi atribuído um nome, sendo que cada personagem representa uma letra do alfabeto. Eles auxiliam na aplicação de um plano de aula sequencial envolvendo a consciência fonológica, com ênfase nas rimas, considerando os princípios do DUA.

Ao utilizar este recurso, os alunos podem associar sons e palavras a representações físicas, o que facilita o entendimento e a memorização. Os bonecos de pano, por exemplo, foram usados para ilustrar palavras, sílabas e fonemas,

proporcionando uma ligação tangível entre o conceito e o objeto. O material e a metodologia são tratados na sequência.

O uso dos bonecos de pano para explorar a consciência fonológica e as rimas está alinhado aos princípios do DUA. Os bonecos podem ser manipulados pelas crianças, proporcionando uma experiência tátil e visual, o que facilita o aprendizado de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, incluindo aqueles com algum transtorno ou qualquer desvantagem no sistema educacional.

As atividades podem ser adaptadas para contemplar diversas formas de expressão. As crianças podem interagir verbalmente com os bonecos, além de participar de atividades envolvendo escrita, desenho ou até mesmo canto e música. Dessa forma, o DUA promove a flexibilidade no ensino e assegura que todas as crianças, independentemente de suas necessidades educacionais, possam desenvolver a consciência fonológica e explorar as rimas de maneira significativa.

Ao combinar os bonecos de pano com os princípios do DUA, cria-se um plano de ensino que foca no desenvolvimento da consciência fonológica e das rimas, com uma abordagem inclusiva e adaptada às necessidades das crianças com TEA ou com outras necessidades educacionais específicas. O plano pode ser estruturado com atividades que utilizem os bonecos para representar sons de maneira concreta, ao mesmo tempo em que oferecem diferentes formatos de expressão, para que a criança possa escolher como deseja se comunicar.

Além disso, o DUA propõe que o ensino seja flexível e personalizado, adaptando-se às necessidades dos alunos. No caso dos bonecos de pano, os professores podem variar a forma de uso dos materiais, de acordo com as diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Considerando o exposto, a pesquisa teve como participante uma criança com TEA, de nível 1 de suporte, matriculada em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Maringá - PR. As observações permitiram compreender desafios do processo de ensino, motivando a elaboração de estratégias para seu enfrentamento.

Durante as observações em sala, foi possível perceber que a criança participante apresenta dificuldades em processar conceitos abstratos. Em diversas ocasiões, interpretou de forma literal as palavras e frases ditas pela professora, ou as associou a conceitos previamente conhecidos. Um exemplo foi a aula sobre as

Olimpíadas, quando a professora mencionou e mostrou a bandeira do Brasil, dos Estados Unidos, da Argentina, do Paraná, de Maringá e dos Times de futebol São Paulo e Flamengo, o que motivou a participação da aluna. Quando a professora falou sobre a bandeira do Flamengo (time de futebol), a participante associou aos flamingos, deu risada e imitou um pássaro, entendendo que se tratava de pássaros flamingos, fazendo uma associação fonética com o conceito que já conhecia.

Outro ponto de destaque nas observações foi a necessidade frequente de orientação substancial por parte da professora para que a criança conseguisse se autorregular e lidar com suas emoções. Em um dos dias, a atividade teve como tema Sete de Setembro. Após uma breve explicação sobre a data comemorativa, a professora propôs a confecção de um cartaz com a bandeira do Brasil, no qual as crianças deveriam colar estrelas com as cores da bandeira. Como havia 22 crianças na sala, o nível de ruído aumentou durante a atividade, o que exigiu intervenções da professora para manter a organização nas mesas (cinco mesas com capacidade para cinco crianças cada, totalizando 25 alunos).

Em um determinado momento, a professora chamou a atenção da mesa da criança participante. Os colegas disseram que ela estava “bagunçando”, o que a deixou aflita e a fez chorar. Percebendo o desconforto, a professora sugeriu que a criança mudasse de lugar, garantindo que tudo ficaria bem. Ela, no entanto, recusou-se a trocar de mesa. A professora, então, orientou-a a respirar profundamente e, depois de alguns minutos, ela se acalmou e voltou a interagir com os colegas. Esse episódio mostrou como o apoio verbal, aliado a um suporte adequado, é essencial para a autorregulação emocional.

As situações observadas permitiram compreender questões importantes do processo de escolarização de uma criança com TEA na Educação Infantil. Elas também possibilitaram reflexões que resultaram na elaboração e aplicação de um plano de ensino divido em três partes. O plano buscou contemplar os objetivos do campo de experiência “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”, com atenção às vivências de todas as crianças durante o experimento, e foco especial na interação da criança participante. A metodologia foi centrada nas diretrizes do DUA e apoiada na produção de material manipulável para trabalhar o conteúdo.

A primeira parte do plano de aula teve embasamento no objetivo da BNCC: “*Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de*

expressão”. Esse planejamento foi estruturado a partir das observações realizadas em sala de aula.

Na primeira semana de aplicação, com um total de quatro horas distribuídas em dois dias, o plano de aula abordou a consciência fonológica com ênfase na aliteração e na identificação de sons e palavras. Nesta semana, o foco foi o alfabeto, explorando os nomes das letras e seus respectivos sons. Esse momento foi marcado por descobertas e aprendizado, promovendo a união entre teoria e prática para a consolidação de um aprendizado significativo.

A atividade iniciou-se com uma explicação sobre a origem da escrita, a importância das letras e a formação de palavras como forma de expressão. Na sequência, foram exploradas músicas e imagens conhecidas pelas crianças, o que permitiu trabalhar os nomes das 26 letras do alfabeto. Utilizou-se também um cartaz fixado na parede da sala de aula, contendo as letras acompanhadas de imagens, como “A de Abelha”.

As crianças foram incentivadas a falar palavras que iniciassem com cada letra, abrindo espaço para todas terem oportunidade de se manifestar e poder se expressar. O encerramento dessa etapa ocorreu com uma reflexão sobre a letra inicial dos nomes e sua importância. A pesquisadora destacou a relevância dos nomes próprios, afirmando que cada pessoa possui um nome, o qual é essencial para sermos reconhecidos nos diferentes espaços sociais. Utilizou o mural de crachás da sala para reforçar essa ideia e destacou que o nome é a parte da nossa identidade como cidadãos com direitos e deveres.

Na segunda semana, também com duração de quatro horas, foi trabalhado o alfabeto por meio dos bonecos de pano. Duas grandes caixas foram colocadas no centro da sala, e algumas perguntas para estimular a imaginação das crianças. Em seguida, as caixas foram abertas e os bonecos apresentados, possibilitando sua exploração pelas crianças.

Essa experiência foi direcionada para que todas as crianças pudessem se expressar e opinar sobre os personagens de pano, com perguntas como: “Qual boneco você mais gostou?”, “Todos são iguais?”, “Todos têm o mesmo cabelo?”, e “Nós, aqui nesta sala somos iguais?”. Foi explicado que cada boneco possuía um nome com a letra inicial correspondente a uma letra do alfabeto, como, por exemplo, A de Açucena e B de Beatriz.



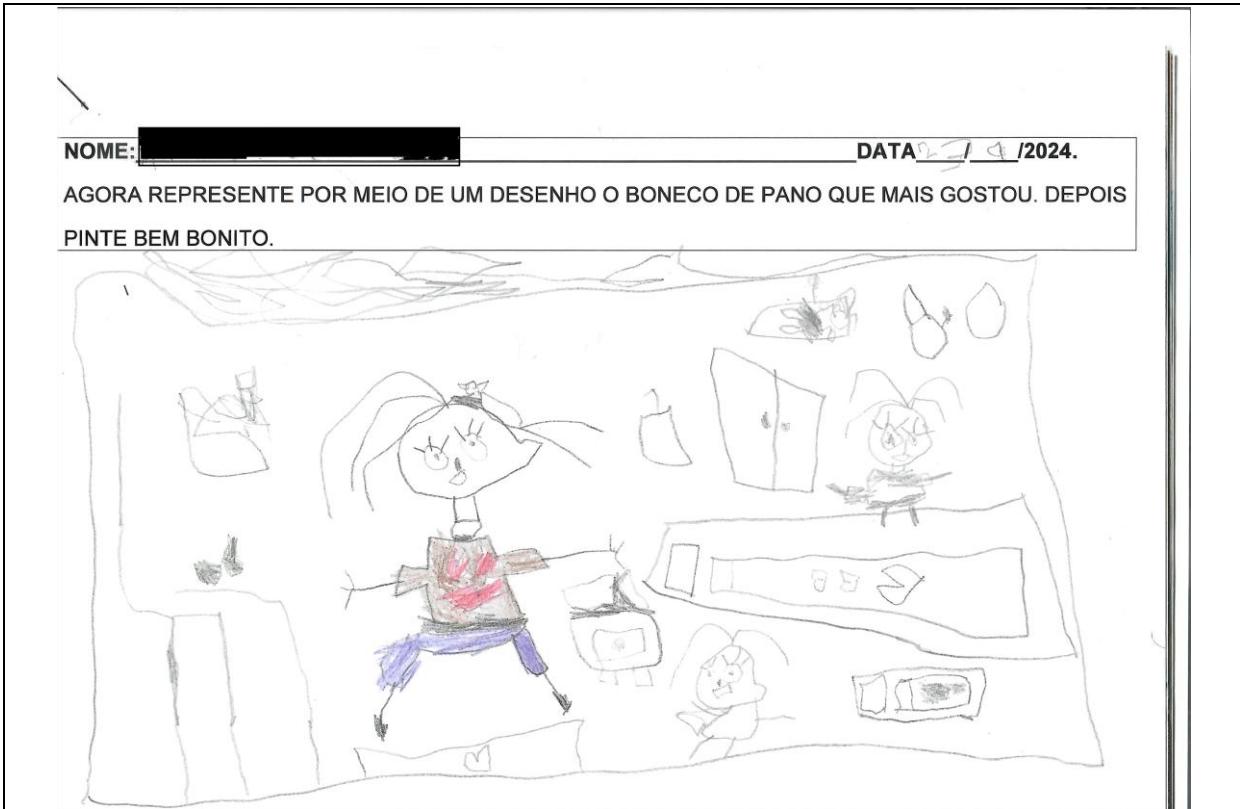
**AÇUCENA**



**BEATRIZ**

Descrição da imagem: Dois bonecos de pano, cujos nomes são: Açucena e Beatriz, remetendo as duas primeiras letras do alfabeto. Os nomes dos personagens foram dispostos no corpo, no formato de um botão fixado por velcro, a confecção foi feita pela autora da pesquisa com o propósito de alcançar todas as crianças de uma sala de aula regular da Educação Infantil.

Para fechar, as crianças realizaram uma atividade ilustrativa, ilustrando o boneco de pano que mais gostou.



Descrição da imagem: O desenho está representando a boneca de pano Karina. A boneca de pano está em um castelo, com muitos detalhes como: uma cama, um guarda-roupa, um banheiro com espelho e vaso sanitário. O desenho foi colorido parcialmente, pois a criança foco da pesquisa, disse que tinha muitos elementos “coisas” para serem pintados e ela já estava cansada. A pesquisadora elogiou sua atividade, e seu capricho, disse que ficou muito bonito todos os objetos/ coisas do castelo.

A participante demonstrou-se confortável em relação às atividades, escolheu a boneca Karina para desenhar, já que todas as outras crianças disseram que esta boneca parecia com ela. Pontuou-se também o interesse de todos os outros alunos, sendo uma sala com diversas características e níveis de aprendizado.

O interesse, a compreensão e a resposta ao que foi proposto nestas semanas foram alcançados sem distinção ou exclusão de nenhuma criança. Todos os objetivos foram alcançados, promovendo a comunicação oral entre as crianças e estimulando a expressão de ideias, desejos e sentimentos. Foi possível explorar, de forma lúdica, as letras do alfabeto e suas combinações para a formação de palavras. Buscou-se estimular as crianças a criarem histórias e desenhos usando os bonecos de tecido.

A segunda parte do experimento teve como destaque o objetivo da BNCC: *“Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e*

*ritmos*". Repetiu-se a apresentação dos bonecos, com destaque para a letra inicial de cada nome. Na sequência, foi feita uma recapitulação das ações, com foco nas iniciais dos nomes.

Essa fase da pesquisa concentrou-se nas rimas. Primeiramente, perguntou-se às crianças se elas sabiam o que era uma rima e, de forma simples, foi explicado que as rimas podem ser reconhecidas pela repetição de sons semelhantes no final das palavras, o que confere sonoridade, ritmo e musicalidade. Também foram apresentados exemplos, como: "João rima com melão" e "Mariana rima com banana".

Após a apresentação de diversos exemplos envolvendo palavras e suas respectivas rimas, solicitou-se que as crianças encontrassem rimas para o nome "Miguel", atividade que apenas uma criança conseguiu realizar. Mas, foram apresentadas possibilidades como: "Miguel rima com anel, pincel". Essa experiência evidenciou o quanto é necessário explorar as rimas com as crianças, uma vez que esse é um conceito abstrato e de difícil compreensão, principalmente nessa fase de desenvolvimento e descobertas. Destacou-se, assim, a importância de um ensino explícito para alcançar esse objetivo relacionado à consciência fonológica.

Em continuidade, foram apresentadas rimas associadas aos nomes dos 26 bonecos de pano. A exposição das rimas foi realizada por meio de uma história interativa, em que cada criança escolhia um boneco e se sentava à sua mesa. A narrativa seguiu de mesinha em mesinha, com entonação da voz e caracterização dos personagens, dando vida aos bonecos e tornando o momento significativo e envolvente para as crianças:

#### UMA TURMA ESPECIAL!

Genial!

Que turma legal!

Nesse grupo querido,

O alfabeto ficou mais colorido!

Agora preste atenção,

Nas rimas que se formarão!

Açucena é leve como uma pena.

Beatriz é muito feliz.

Caio guarda seus brinquedos no balaio.

Daniela tem uma voz bela.

Elisa é suave como uma brisa.

Filó ama jogar dominó.

Gabriel desenha muito bem no papel.

Helena é bem pequena.

Íris adora ver as cores do arco – íris.

Jamal é um menino muito legal.

Karina é uma bela bailarina.

Lia adora uma folia.

Margarida usa roupa colorida.

Napoleão gosta de comer arroz e feijão.

Odessa é muito travessa.

Priscila é uma menina tranquila.

Quirino sempre capricha no figurino.

Rita usa no cabelo um laço de fita.

Sara é uma joia rara.

Teodoro é rápido igual a um meteoro.

Una é uma boa aluna.

Vitória gosta de uma boa história.

Walquíria toca muito bem bateria.

Xande é um menino grande.

Yasmim cuida muito bem do jardim.

Zé corre igual a um buscapé.

Agora guarde na memória,

Todas as rimas da história!

Essa etapa da pesquisa proporcionou compreensões importantes. Um primeiro ponto a destacar é o fato de que o entendimento das rimas ainda representa um desafio para todas as crianças, sendo mais acentuado para aquelas com diagnóstico de TEA. A criança participante demonstrou atenção durante as atividades, mas não se manifestou em nenhum momento sobre o conteúdo estudado, comportamento que parece indicar que as rimas ainda constituem um conceito desafiador para ela.

A terceira parte da pesquisa teve como foco o objetivo da BNCC: “*Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea*”. Foram repetidas algumas ações de apresentações já descritas nas fases anteriores. Na sequência, fixou-se no quadro de giz um cartaz contendo as rimas de três personagens de pano: Margarida, Teodoro e Yasmim. As crianças juntamente com a pesquisadora, repetiram as três rimas, e foi solicitado a três delas que associassem os bonecos de pano às respectivas imagens impressas no cartaz. Uma das crianças escolhidas foi a participante da pesquisa, que realizou a tarefa sem dificuldades, identificando corretamente a boneca Margarida e sua imagem impressa no cartaz afixado no quadro.

Após essa atividade prática, foi proposta uma atividade de registro: as crianças deveriam escrever e fazer a correspondência entre o boneco de pano e sua respectiva rima. Cada criança colocou em sua folha de registro as seguintes associações: “Margarida rima com colorida, Teodoro rima com meteoro e Yasmim rima com Jardim”. A criança participante da pesquisa apresentou dúvidas na realização dessa tarefa, necessitando da ajuda da pesquisadora para concluí-la.

Ainda nesse dia, foi lançado um desafio às crianças: cada uma deveria pensar em uma rima para o próprio nome. Retomaram-se os exemplos da história: *Uma Turma Especial*. Nessa fase expositiva, apenas uma criança conseguiu encontrar rima para seu nome, a mesma que anteriormente havia conseguido criar uma rima para o nome Miguel, associando-o a “papel”.

A pesquisadora explicou que encontrar rimas para nossos nomes pode ser uma tarefa trabalhosa. Ressaltou que alguns nomes possuem várias possibilidades de rima, enquanto outros exigem maior esforço para encontrar uma palavra que apresente uma combinação sonora adequada ao final. Após esse momento, as crianças receberam uma folha em branco e foram convidadas a desenhar um lugar onde gostariam de estar, representando seu esquema corporal com o máximo de detalhes possíveis e escrevendo o seu nome. A pesquisadora informou que, no próximo encontro traria um “livro rimado” da turma. Cada criança caprichou em seu desenho, compondo também a paisagem do lugar imaginado, e colorindo com muito empenho.

O último encontro com o grupo de crianças do Infantil 4 foi marcado por entusiasmo e envolvimento. As crianças demonstraram curiosidade sobre o livro que reuniria desenhos feitos na atividade anterior. A pesquisadora, então, apresentou a

surpresa, dizendo que havia acontecido uma “mágica”: cada desenho passou por uma transformação e ganhou vida. Dessa forma, os 25 desenhos se tornaram um livro rimado, contendo o esquema corporal e o lugar sonhado por cada criança.

O livro foi criado a partir de um programa de Inteligência Artificial (IA) chamado *MidJourney*. A introdução foi escrita em forma de rima e, na sequência, os desenhos das crianças foram transformados em ilustrações com estilo *cartoon*. A pesquisadora promoveu uma roda de conversa, retomando cada desenho. Perguntou às crianças o que haviam representado na atividade anterior. Já ciente do significado de cada ilustração, pois havia feito anotações no verso das folhas, permitiu que cada criança explicasse sua produção. A ilustração da criança participante retratava a si mesma em um castelo.

Na sequência, foi apresentada a tão esperada surpresa: o livro rimado. Inicialmente, cada página foi mostrada coletivamente, e depois, o livro circulou entre as crianças, possibilitando que todas pudessem ver de perto como ficaram as ilustrações impressas.

A aplicação e o desenvolvimento do experimento em sala serviram como base para análises comportamentais e pedagógicas da criança participante da pesquisa. As experiências e observações realizadas também contribuíram para a produção do Recurso Educacional que integra a etapa de validação da presente pesquisa, assunto que será tratado a seguir.

### **5.3 Recurso Educacional**

O desenvolvimento das ideias para a construção do Recurso Educacional ocorreu por meio dos estudos e reflexões de Kaplún (2003). Esse autor nos convida a refletir sobre como elaborar um projeto que traga resultados concretos e fortaleça as práticas docentes. De acordo com o autor, é necessário pensar o Recurso Educacional como algo “que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes, etc.” (Kaplún, 2003, p. 46).

Tendo em vista a criação de um recurso de acessibilidade pedagógica voltado para a primeira infância, período que abrange do nascimento até os seis anos de

idade, conforme descrito na Lei nº 13.257/2016, foi proposto um livro de rimas, envolvendo as 26 letras do alfabeto.

O método utilizado na pesquisa e construção do Recurso Educacional foi o qualitativo, com foco nas observações de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nível 1 de suporte, e sua participação em encontros semanais que abordavam a consciência fonológica, com foco nas rimas e na utilização de um material concreto: os bonecos de pano.

Foram idealizados e confeccionados 26 bonecos de pano, planejados de forma intencional para representar cada uma das letras do alfabeto, com o objetivo de auxiliar na coleta de dados em uma sala de aula regular da Educação Infantil. A cada boneco foi atribuído um nome, iniciado por uma das 26 letras do alfabeto, possibilitando o trabalho com rimas de maneira lúdica e significativa. Como resultado final, o Recurso Educacional foi concretizado na forma de um livro digital (PDF), pronto para ser impresso e utilizado por professores, pais e terapeutas.

Para a obtenção das imagens e ilustrações inseridas no livro de rimas, utilizou-se o programa de Inteligência Artificial (IA) denominado *MidJourney*, que transformou os bonecos de pano em personagens ilustrados no formato *cartoon*, compondo também cenários e elementos de fundo.

O livro de rimas, intitulado *Uma Turma Especial*, apresenta sua narrativa estruturada em versos rimados, recurso literário obtido por meio de palavras com sons semelhantes ao final dos versos. A produção em forma de rima introduz os nomes dos personagens, destacando as letras do alfabeto e facilitando a associação entre a grafia da letra, seu som correspondente e o vocabulário.

Espera-se que esse Recurso Educacional contribua para a ampliação das práticas inclusivas na educação de crianças com autismo, no desenvolvimento de abordagens educacionais mais dinâmicas e eficazes, destacando o uso dos recursos concretos, como os bonecos de pano personalizados com letras do alfabeto. Além disso, propõe-se reconhecer e valorizar a diversidade e as necessidades dos alunos com TEA, colaborando para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, acessíveis e enriquecedores para todos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se analisar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase na aquisição da consciência fonológica em uma sala de aula regular da Educação Infantil. Partindo do pressuposto de que a consciência fonológica é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, foi possível compreender que práticas pedagógicas planejadas, intencionais e sensíveis às especificidades do TEA podem favorecer significativamente esse processo.

A análise das práticas pedagógicas revelou que, embora existam desafios para a promoção de uma educação inclusiva que atenda às especificidades dos alunos com TEA, é possível construir estratégias eficazes que favoreçam o despertar e o desenvolvimento da consciência fonológica. Observou-se que ações intencionais, mediadas de forma estruturada e afetiva contribuíram para o engajamento e a participação ativa de todas as crianças de uma sala de aula nas atividades propostas. O uso de recursos visuais, rotinas organizadas, linguagem acessível e repetição, aliado ao respeito ao ritmo e pelas particularidades de cada aluno, mostrou-se fundamental para a eficácia das intervenções.

Ficou evidente a importância de um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova a colaboração entre professores, equipe multidisciplinar, família e demais alunos. A inclusão, nesse contexto, não se limita à presença física da criança com TEA na sala de aula, mas envolve a criação de condições reais para sua aprendizagem e desenvolvimento. A escola é para todos, ter pensamentos de inclusão e não de segregação é fundamental para que isso ocorra de fato.

A pesquisa também evidenciou que o uso de materiais manipuláveis facilita o processo de aprendizagem, proporcionando uma abordagem sensorial e prática que auxilia na compreensão e na internalização de conceitos linguísticos essenciais, como a consciência fonológica e as rimas.

A utilização desses materiais revelou-se uma forma palpável e atrativa de abordar. Os bonecos de pano, nesse contexto, destacaram-se como uma estratégia pedagógica acessível e eficaz. A manipulação física dos bonecos, com elementos visuais e táteis, permitiu que os alunos vivenciassem o conceito de rima de forma concreta e significativa. Para crianças com TEA, que frequentemente enfrentam desafios em áreas como a comunicação e a percepção auditiva, esse recurso serviu como uma ponte entre o abstrato e o concreto, facilitando a compreensão dos padrões sonoros da língua de maneira lúdica e interativa.

Com sua textura e formas suaves, os bonecos de pano favoreceram o envolvimento da criança com TEA nas atividades pedagógicas, promovendo maior concentração e facilitando a assimilação de conceitos abstratos. Além disso, sua utilização contribuiu diretamente para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aprendizagem das rimas, habilidades essenciais ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Destacou-se, ainda, a importância de um planejamento que conte cole todas as crianças em um ambiente educacional comum. Ao integrar os princípios do DUA ao ensino da consciência fonológica, com o uso de materiais concretos como bonecos de pano, foi possível criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado, no qual todos os alunos, independentemente de suas especificidades, puderam acessar os conteúdos de forma significativa. Este tipo de planejamento não apenas promove a equidade no ensino, como também respeita a neurodiversidade, oferecendo a todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, melhores oportunidades para o desenvolvimento das habilidades linguísticas fundamentais à leitura e à escrita.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das práticas inclusivas na Educação Infantil, fomentando novas pesquisas e reflexões sobre a importância da consciência fonológica no percurso de alfabetização de crianças com TEA. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige, acima de tudo, o reconhecimento da singularidade de cada sujeito e o compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem e o pleno desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de Jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) acesso em: 12 abril. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 5 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Sousa (Orgs.). **A aprendizagem inicial da escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CAIADO, K. R. M. Convenção internacional sobre direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre a educação. In: BARRETO, M. A. S. C; VIEIRA, A. B; MARTINS, I. O. R. (Orgs.). **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade.** Vitória, ES: UFES, 2010.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2.** Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 03 mar. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.2.** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018. Tradução e adaptação brasileira: Victor Menna - Hifa Educação (@hifaeducacao) - 2022. Disponível em: [https://udlguidelines.cast.org/static/diretrizesdua\\_v2-2\\_pt-br\\_organizadorgrafico\\_semnumero.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/diretrizesdua_v2-2_pt-br_organizadorgrafico_semnumero.pdf) Acesso em: 03 mar. 2025.

DUTRA, C.P. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: Revista de Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 18-32, 2008.

FERRARI, P. **Autismo infantil:** O que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2007.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

GAIATO, M. B.; REVELES, L. T.; SILVA, A.B.B. **Mundo singular- Entenda o Autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2022.** Brasília 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 20 mar.2025.

KEINERT, Maria Helena Jansen Melo; ANTONIUK, Sérgio Antonio; **Espectro Autista: O que é? O que fazer?** 2. ed. – Curitiba: Íthala, 2012.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, p. 46–60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 29 mar. 2025.

LEITÃO, F. B. **Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva do Ensino Estruturado.** Pedagogia em Ação, v. 8, n. 2, 2016.

LEON, Viviane Costa de. **Práticas baseadas em experiência para aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon, 2016.

LEON, Vanessa Costa de; OSÓRIO, Lavínia. O método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J. S.; 44 ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011. p. 263-277.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências.** São Paulo: M.books, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OCDE. PISA 2022 Results (Volume II): Learning During - and From – Disruption. Paris: OECD Publishing 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>. Acesso em 06 abr. 2025

PAULA, Cristiane S. de; et. al **Conceito do Transtorno do Espectro Autista: definição e epidemiologia.** In: BOSA, C. A.; TEIXEIRA, Maria Cristina T.V. (orgs).

Autismo: **Avaliação psicológica e neuropsicológica**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hogrefe, 2017. p. 07-28.

PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural**. Psicologia e Educação, n. 26, p. 109-133, jun. 2008 . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 abr. 2025.

SANTOS, W. **Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional**. In.: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Orgs.). Deficiência e Discriminação. Brasília: Letras Livres, 2010. p. 117-141.

SILVA, E. T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

STRIQUER, M. S. D. **O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas**. Recife: Eutomia, 2017.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651> Acesso em: 20 set.2024.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas V: fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p.146-157, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.

ZORZI, J. L.. **As letras falam**: Metodologias para a alfabetização. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

**ANEXO**

Bonecos Representando o Alfabeto



**AÇUCENA**



**BEATRIZ**



**CAIO**



**DANIELA**



**ELISA**



**FILÓ**



**GABRIEL**



**HELENA**



**ÍRIS**



**JAMAL**



**KARINA**



**LIA**



**MARGARIDA**



**NAPOLEÃO**



**ODESSA**



**PRISCILA**



**QUIRINO**



**RITA**



**SARA**



**TEODORO**



**UNA**



**VITÓRIA**



**WALQUÍRIA**



**XANDE**



**YASMIM**



ZÉ