

CAMINHOS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DE UMA CRIANÇA NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO DE CASO

Alexsandra Ramos da Silva¹
Juliana Maria Barros²
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima³
Ana Claudia Prazeres F. Cavalcanti de Albuquerque⁴

RESUMO

No presente estudo tivemos como objetivo investigar como ocorre a apropriação da escrita no processo de alfabetização de uma criança no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embasamos a nossa pesquisa à luz da teoria sócio-histórica de Vygotsky, por compreendermos o valor que a interação social e a mediação, ocupam no processo de ensino-aprendizagem, bem como, a importância da criança participar de um processo educacional no qual o professor e/ou outro adulto realize intervenções a fim de mediar o desenvolvimento rumo à apropriação da escrita. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa que tem como objetivo descrever um caso de uma criança com TEA. Optamos pela aplicação de questionários, observações diretas com roteiro pré-estabelecidos, bem como utilizamos a avaliação do PNAIC dos 1º e 2º ano, adequadas, e atividades estruturadas de acordo as necessidades educacionais do sujeito pesquisado. Os resultados foram frutos da relação entre o estudante e as mediadoras, destacamos que o estudante consolidou a escrita do nome completo bem como introduziu e aprofundou a reflexão e identificação da relação letra-som.

PALAVRAS-CHAVES: Apropriação da Escrita; Transtorno do Espectro Autista; Intervenção.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo que requer habilidades perceptivas e motoras do aprendiz, além dessas habilidades entendemos a relevância do mesmo participar de atividades reflexivas que o leve a compreender as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). MORAIS 2012 traz uma lista com dez propriedades necessárias para que o aprendiz seja alfabetizado, aqui destacamos a primeira que é a compreensão que se “escreve com letras, que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. sandraramos1421@gmail.com

² Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. julyflor.235@gmail.com

³ Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais – Centro de Educação – UFPE. asforarafaella@gmail.com

⁴ Pós-Graduanda em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. anaclaudia2510@gmail.com

diferentes de números e de outros símbolos e a décima que as sílabas podem variar quantos as combinações entre consoantes e vogais”. Partindo desse percurso evolutivo, é que propomos apresentar intervenções que promovam a apropriação da escrita de uma criança autista.

Ao tomarmos como ponto de partida as diferenças individuais dos estudantes, sob o paradigma da Educação Inclusiva, é necessário garantirmos o acesso, a permanência e aprendizagem de qualquer estudante, respondendo às suas necessidades educacionais. Neste sentido, as práticas pedagógicas para a alfabetização na perspectiva do letramento precisam ser ressignificadas de modo que respeite a heterogeneidade presente nas escolas.

Há alguns sinais que são característicos do TEA como prejuízos na interação social e comunicação, bem como comportamentos repetitivos e estereotipados.

Embasaremos nossa pesquisa na perspectiva teórica sócio-histórica de Vygotsky por compreendermos o valor que a interação social e a mediação ocupam no processo de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade da criança de receber intervenções de professores ou outros adultos para orientar o desenvolvimento rumo à apropriação da escrita. Do ponto de vista de Vygotsky “a interação social na zona do desenvolvimento proximal permite que as crianças avancem rumo aos sistemas conceituais, o que não poderiam internalizar por conta própria” (2003, pág. 24) e defende “a proposta de um professor que oriente os alunos em direção ao saber a ser ensinado”.

Este trabalho tem como objetivo investigar como ocorre a apropriação da escrita no processo de alfabetização de uma criança no Transtorno do Espectro Autista, além de analisar se as atividades oferecidas em sala de aula, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, são planejadas com o intuito de intervir na apropriação do sistema de escrita alfabética do estudante no TEA e observar se as práticas pedagógicas favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Diante disto a relevância deste estudo está em responder: como pensar e propor uma intervenção na apropriação da escrita de uma criança no TEA? Além disso, temos a pretensão de colaborar com futuras pesquisas na área e

fomentar a reflexão e ressignificação da prática pedagógica docente. Realizar um trabalho que envolve possibilidades de aprendizagem para uma criança que encontra impedimentos no ensino regular já justifica a realização do mesmo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Apropriação do sistema de escrita alfabética: algumas considerações

Segundo Bralavsky (1988) os métodos clássicos de alfabetização surgem como uma questão problemática durante o período de mudanças históricas orientadas por novos modelos sociais que geraram a necessidade da população local, que era considerada analfabeta, aprendesse a ler e escrever para atender as demandas sociais e econômicas. Nas primeiras décadas do século XX o acesso à escola pública torna-se um direito. A partir de 1980 aconteceram fortes discussões sobre a inclusão educacional. O governo federal é pressionado a assumir a educação das pessoas com deficiência, e, então é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 59, trata que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades.

Em meados da década de 1980 houve mudanças no campo da alfabetização sobre o que se pensava a respeito do sistema de escrita alfabética, devido às grandes contribuições das pesquisas de Ferreiro (1979). O erro não é visto mais como um resultado negativo e sim como esclarece Albuquerque (2012, p. 19) “Os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky vão dar um novo sentido aos erros ou escritas não convencionais dos alunos, que passaram a ser vistos como reveladores de suas hipóteses de escrita”. Nesse contexto há um desenvolvimento de novas práticas na alfabetização. O aluno é visto como agente ativo, reconstruindo conhecimentos e o professor como mediador na sua prática alfabetizadora.

Ferreiro (1984) em seus estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita descreve os mecanismos cognitivos pelo quais as crianças se apropriam e quais os processos, também como eles elaboram o conhecimento, ou seja, a criança é vista como um agente ativo no processo de aprendizagem e que precisa de intervenções diferenciadas e diversificadas para avançarem no processo de escrita alfabética e leitura.

Na perspectiva de Morais e Ferreiro, a escrita alfabética não deve ser mais considerada um código em que por meio de atividades repetitivas e de memorização através da discriminação visual e auditiva, o aluno se alfabetizaria. Morais (2012, p. 49) argumenta que “a teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional”. O referido autor traz que Ferreiro (1985) defende que a escrita alfabética é um sistema notacional e esclarece que o aprendiz precisa “compreender o que a escrita *nota* (representa) e *como a escrita cria essas notações* (ou “representações”)” (2012, p. 49).

Assim, os aprendizes respondem essas questões durante o processo de apropriação do sistema de escrita, de maneira evolutiva passando por hipóteses de escrita que foram classificadas da hipótese pré-silábica à hipótese alfabética. Morais (2012, p.50) aborda que para a psicogênese da língua escrita os alunos precisam dar conta de dois aspectos do sistema de escrita: os conceituais (representação simbólica ou notação) e os convencionais (têm a ver com convenções).

Morais (2012) trata que para que os alunos deem conta desses aspectos citados acima, devem “compreender e internalizar as regras e propriedades e aprender as convenções”. Para isso, o professor precisa ter clareza sobre as propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado, dentre as quais: “a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos” (Morais, 2012, p.51).

Compreendendo que a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo gradativo foi instituído que o ciclo de alfabetização (Resolução de nº 7, do Conselho Nacional de Educação 14/12/2010), seja estabelecido em três anos do ensino fundamental (do 1º ao 3º ano) com metas, estratégias e um perfil de entrada e saída dos alunos em cada ano de ensino. “Com acompanhamento sobre a introdução, o desenvolvimento de um trabalho de ensino sistemático e a consolidação” (BRASIL, 2008, p.24).

Em 2012 com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) são criados os direitos de aprendizagens referentes ao ciclo de alfabetização que corresponde do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Este programa tem seus fundamentos no trabalho de Ferreiro (1979), Morais (2012), Leal (2006), Albuquerque (2012). Além disso, o referido Programa traz perspectiva de um currículo inclusivo e entre seus princípios estão: “acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, participação da família, serviço de apoio especializado” (NAKAYAMA, 2007, p.12). Para que assim todos os alunos participem efetivamente do processo educacional.

A proposta do PNAIC sobre planejamento escolar no que se refere principalmente o processo de alfabetização (2012, p.12) defende que:

Os conhecimentos envolvidos no eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética vão desde a capacidade da criança de reproduzir seu nome próprio, mesmo antes de poder escrever outras palavras (...). Até aspectos relativos ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas.

Morais (2012), afirma que na prática alfabetizadora pode se dar “por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores como a sílaba e os fonemas”. Morais; Albuquerque (2010) defende ainda que a escrita de palavras é importante para aqueles que estão no processo de alfabetização, e assim reflitam sobre o sistema de escrita. Nesta direção, o PNAIC (2012, p. 19) trata que de acordo com a abordagem sócio-interacionista de ensino-aprendizagem:

É preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles já sabem para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula.

Com isso, Albuquerque e Ferreira (2012, p.19) tratam que “a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo”.

Na perspectiva da educação inclusiva é pertinente levar em consideração as especificidades de cada aluno. Para isso, a escola deve disponibilizar recursos e tecnologias assistivas com intuito de promover a aprendizagem dos alunos com necessidade educacional especializada. O professor que tem seu trabalho embasado nessa perspectiva busca conhecimentos e maneiras de confeccionar materiais que favoreçam os avanços do aluno. Outro fator imprescindível para uma educação inclusiva é o uso de materiais adequados, acessíveis, de acordo com as especificidades do aluno, especialmente das crianças autista. Acreditamos que não existe uma receita pronta que possa ser usada por diversos alunos. O professor é desafiado a rever suas práticas homogeneizadoras, que por consequência exclui muitos alunos, dentre estes, aqueles com TEA.

A seguir, na próxima seção, abordaremos o autismo. Entendemos que é uma temática um tanto ampla, trataremos a definição, as principais características e algumas propostas de acomodações para a sala de aula com o intuito de promover o desenvolvimento do sujeito TEA.

2.2. Intervenção educacional em criança no TEA

Os estudos sobre autismo teve como precursor um médico chamado Leo Kanner. Segundo ele, tudo o que vinha do exterior era experimentado por essas crianças como uma “intrusão assustadora”, o que explicava não só a tendência de ignorar o que lhes era perguntado e o desespero provocado por barulhos fortes ou objetos em movimento. Outra característica do autismo é o

“desejo obsessivo e ansioso pela manutenção da uniformidade” (KANNER, 1943, p. 245), ou seja, resistência a mudanças, por isso hoje sabemos da importância da antecipação de possíveis mudanças para essas pessoas.

Essas e outras características trazem implicações para a aprendizagem de alunos com autismo, por exemplo, numa sala de aula barulhenta o aluno autista dificilmente conseguirá discriminar um som que é importante – a explicação da professora – e o som que não é importante – a conversa paralela dos colegas, o barulho do ventilador, da porta etc. Por isso, a professora precisa estar atenta se o aluno está ouvindo e compreendendo o que está sendo falado. Outro exemplo clássico que acontece nas salas de aula são atividades com muito estímulo visual, o aluno não entende o que é pra fazer diante de tantas informações e imagens. Gostaríamos de citar ainda, a falta de antecipação atrelada à mudança constante da rotina, pois o primeiro passo é assegurar que o aprendiz autista esteja organizado para que haja aprendizagem.

Pela complexidade assim como diversidade de características presentes em diferentes crianças no Transtorno do Espectro Autista fica difícil definir o que é o autismo. Conforme o Ministério da Saúde (2015, p. 33):

É um transtorno do desenvolvimento não é apenas um atraso ou uma interrupção do processo normal do desenvolvimento, embora estes possam estar presentes também, mas sim a manifestação clínica de um processo atípico e prejudicial do desenvolvimento.

O Ministério da Saúde afirma ainda “que os transtornos do desenvolvimento envolvem, necessariamente, alterações *qualitativas* da experiência subjetiva, dos processos cognitivos, da comunicação (linguagem) e do comportamento, e não simplesmente alterações quantitativas”.

Defendemos a importância de um acompanhante pedagógico o qual está previsto na Lei Estadual Nº 15.487/2015, ou seja, alguém que esteja auxiliando o aluno e sendo uma ponte entre ele e a professora, ele e os colegas, ele e o conteúdo trabalhado em sala. Esse apoio estará mais próximo do aluno podendo assim perceber e evitar situações que provoquem uma desordem na conduta do mesmo.

É imprescindível um olhar sensível para o aluno, Cunha afirma que a “*observação, sem dúvida, é o primeiro passo para uma educação com resultados*”. O aluno deve ser o centro no processo ensino-aprendizagem, pois “*na educação quem mostra o caminho é o aluno*” (CUNHA, 2012, p. 30). Devemos planejar aproveitando as áreas de interesse do aluno e assim teremos como resultado uma aprendizagem significativa.

Para Cunha “*incluir é aprender junto*”. Por isso é pertinente que o professor propicie aprendizagens experienciais e significativas em grupo. E a proposta de uma educação inclusiva pressupõe que as práticas pedagógicas e os espaços de ensino estejam também adequados ao aprendiz.

No paradigma da Educação Inclusiva não basta garantir o acesso à escola e sim garantir condições de aprendizagem que contemplem as reais necessidades do aluno. Todavia, uma educação inclusiva não se efetiva apenas por causa do professor, julgamos pertinente que as discussões e formações continuadas sobre inclusão ultrapasse a sala de aula abrangendo igualmente toda comunidade escolar.

Enquanto educadores, salientamos a importância de um planejamento pensado a partir do sujeito enquanto aprendiz e igualmente atividades que contemplem o mesmo no processo de ensino-aprendizagem. É interessante que o professor faça um planejamento específico para as necessidades reais do aluno; é imprescindível que conheça esse aluno com intuito de verificar quais são suas dificuldades, suas potencialidades e por fim traçar metas a serem alcançadas com ele. A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB N.º 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, falam sobre o trabalho com um currículo diferenciado e flexibilizado.

A escola é a primeira instituição social que a criança participa além da família e a mesma tem uma função singular na construção do desenvolvimento pleno do indivíduo. É preciso que os profissionais que atuam na escola estejam atentos as particularidades clássicas do autismo ou aos dois grupos de características: dificuldades de interação e comunicação social; comportamentos e interesses restritos e estereotipados. Cunha, 2012 aborda a importância sobre a comunicação e defende que “*falar de maneira suave, sem*

pressa e claramente permite o aprendizado natural e descortina os caminhos da comunicação com o mundo exterior". Em relação às estereotipias, ressalta que as estereotipias representam emoções e momentos de excitação de origens diversas, por isso *"o controle das estereotipias deve ser feito com todo o cuidado e toda a sensibilidade do professor."*

A maior parte das crianças com TEA demonstra dificuldades no processamento sensorial, isto fica explícito quando evitam algumas sensações sensoriais, apresentam baixo nível de repostas a estímulos e maior sensibilidade tátil e auditiva quando comparadas a crianças sem deficiência. Reconhecemos ainda que é interessante o professor fazer elogios sempre que realizar uma atividade e alternar uma atividade acadêmica e uma atividade prazerosa, pois assim acreditamos que com isso minimiza os comportamentos "inadequados socialmente".

Estamos defendendo uma aprendizagem com base na perspectiva histórico-social de Vygotsky por entendermos a importância da mesma durante o processo de ensino-aprendizagem, pois para Vygotsky é fundamental considerarmos a inserção do homem em um ambiente histórico e cultural, bem como compreendermos que a aprendizagem se dá a partir da relação interpessoal que envolve simultaneamente aquele que aprende e aquele que ensina. Ao lermos Vygotsky somos convidados quanto educadores a criar situações e práticas pedagógicas a fim de propiciar aprendizagem, percebemos que a intervenção do professor é primordial para que haja desenvolvimento e conseqüentemente aprendizagem.

A mediação tem um lugar de destaque no pensamento de Vygotsky, pois a mediação do professor por intermédio de intervenções pedagógicas intencionais é essencial para que o aluno aprenda. Para Cunha (2012) *"a mediação é um movimento pedagógico que requer observação e avaliação"*, em que o autor afirma que um dos escopos da mediação é criar vínculos entre os sujeitos diretamente envolvidos, como o educando, o professor, o espaço escolar além da parceria com a família.

Vygotsky (1987) chama de "zona de desenvolvimento proximal" a

distância entre o que o aprendiz sabe fazer sozinho e que ele realiza por intermédio da colaboração do outro, assim sendo como professores temos como missão promover a aprendizagem a partir da nossa interação com o aluno.

Embora a criança esteja imersa numa sociedade letrada ela não aprenderá sozinha e espontaneamente quais as características e funções da língua escrita. Para isso, é necessário uma interferência por parte do professor na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Entendemos que o processo de alfabetização começa bem antes de a criança frequentar a escola. No entanto, é tipicamente na escola que ocorre as intervenções deliberadas a fim que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética bem como da sua estrutura, seus usos e funções.

3. METODOLOGIA

A abordagem escolhida foi qualitativa do tipo Estudo de Caso uma modalidade coerente com a proposta desse trabalho, uma vez que buscamos por intermédio de intervenções propormos situações para o desenvolvimento da apropriação da escrita de uma criança autista. Dentre tantas definições de estudo de caso escolhemos o qual descreve melhor o método que foi adotado, “representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente com a lógica do planejamento, da coleta de dados e da análise dos dados”. (YIN, 1994).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois como aborda Vianna (2013, p.1) “a abordagem é qualitativa quando o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados interpretação de fenômenos e atribuição de significados”. O procedimento é o estudo de caso e de acordo com Vianna consiste em coletar e descrever informações sobre determinado indivíduo, um grupo ou comunidade a fim de estudar aspectos variados que sejam objeto da pesquisa. O tipo de pesquisa qualitativa tem como requisitos para a sua realização: severidade, objetivação, originalidade e coerência.

Justificamos que o sujeito foi escolhido porque uma das pesquisadoras vem acompanhando o mesmo em atividades pedagógicas. Para preservar a identidade do sujeito o nomeamos R. França, usando a primeira letra do nome dele e o primeiro sobrenome. Mesmo sendo estudante do 4º ano e isso pode significar que não está mais no ciclo de alfabetização, pois contempla do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, a criança permanece em processo de alfabetização, de apropriação do sistema de escrita de acordo com a proposta defendida por Moraes (2012) e pelo PNAIC (2013). O nosso trabalho terá foco na apropriação do sistema de escrita alfabética.

O estudo de caso teve início com uma conversa informal com a mãe, para coletar informações sobre seu filho, e com as professoras, na qual foi entregue um questionário para a professora da sala regular e outro para a professora da sala de recursos multifuncionais. A escolha do questionário se deu sob a justificativa do tempo disponível e com objetivo de levantar opiniões e situações vivenciadas pelas professoras. Os dois questionários tiveram como objetivo principal compreender as concepções das professoras; como se dá as atividades pedagógicas do estudante em cada ambiente educacional e se contemplam atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. A partir da análise dos dados, sob a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2016), fizemos um levantamento de informações pertinentes para as intervenções como a escrita do nome, se a criança nomeia e identifica as letras do alfabeto, faz correspondências som-grafia, segmentar as palavras em sílabas. Para a partir do perfil inicial preparar as atividades e os jogos que puderam corroborar com o avanço de sua hipótese de escrita.

Decidimos observar 05 aulas de Língua Portuguesa com um roteiro pré-estabelecido com alguns tópicos como: se houve planejamento e como é a prática pedagógica da professora; se há interação social entre o sujeito e os colegas; bem como entre ele e as professoras; se contempla as especificidades do aluno em questão e se o mesmo desempenha atividades que proporcionem seu progresso acadêmico no processo de apropriação do sistema de escrita.

Logo após, utilizamos a 1ª parte da avaliação de escrita do PNAIC dos 1º e 2º ano, por entendermos a importância de um instrumento formal para respaldar nosso trabalho e para termos um perfil registrado de como o sujeito iniciou a pesquisa bem como se as intervenções contribuíram na apropriação da escrita. Fizemos algumas adequações nessa avaliação tais como: colocar toda prova em letra de imprensa maiúscula; substituir figuras por imagens, algumas imagens por outras do universo da criança, contemplando palavras com diferentes quantidades de sílabas e com variação das estruturas silábicas e o aumento do espaço para resposta.

Em seguida, elaboramos atividades de intervenção para promover a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) citadas por Morais (2012). As intervenções foram divididas em 08 sessões aplicadas na casa do sujeito, durante aproximadamente uma hora e meia, no período de setembro à novembro. Todas as intervenções bem como as avaliações foram videografadas e em seguida descritas no diário de campo. O tempo estabelecido foi negociado em todas as intervenções com a utilização do time considerando a flexibilização e respeito ao ritmo do discente. Foi necessário negociar com ele intervalos para que intercalasse utilização do computador ou massinha de modelar que são usados com frequência pelo mesmo, como meios que o motivam. Além disso, foi utilizado lápis triangular, a cola bastão devido à sensibilidade dele.

Posteriormente, aplicamos a mesma avaliação a fim de verificar se o sujeito progrediu no processo de apropriação da escrita, evidenciando um perfil diferente do perfil inicial.

Por fim descrevemos os dados coletados de maneira analítica refletindo as contribuições do estudo de caso para o participante e conseqüentemente para a nossa pesquisa aliada a formação acadêmica e humana.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como produto dos questionários respondidos pelas professoras, das observações, conversa informal com a mãe do sujeito e a partir da Avaliação de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) do PNAIC foi possível traçar um perfil inicial do estudante acerca de quais propriedades conceituais descritas por Moraes (2012, p. 51) ele já tinha consolidado, bem como quais propriedades iriam nortear nossas intervenções. Em seguida, apresentaremos dados que são frutos das intervenções e o perfil final do estudante após as mesmas.

4.1 Informações relatadas pela mãe e observações na sala de aula

Para contextualizar as análises e promover melhor compreensão do estudo de caso, caracterizaremos o sujeito da pesquisa a partir das informações trazidas pela mãe da criança.

O estudante tem 10 anos e está matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública da cidade do Recife, numa turma de 25 alunos, dos quais dois com TEA nível leve e um com TDAH. Percebemos que a mãe confirmou que o estudante não escrevia o nome completo e possuía um grande repertório de palavras memorizadas, *“ele tem uma excelente memória fotográfica e isso nos confunde, se ele escreve a palavra porque memorizou a sequência das letras ou porque entende sua composição”* (fala da mãe).

R. França foi diagnosticado com TEA próximo aos 3 anos, os pais desde então se mostram comprometidos com o desenvolvimento cognitivo, sensorial, orgânico, social e emocional do filho. Eles são responsáveis pelo progresso significativo do estudante, antes não era oralizado, não mantinha contato visual bem como não interagia. Quando uma das pesquisadoras conheceu R. França ele tinha 7 anos, falava e usava muitas vezes a ecolalia para se comunicar. Hoje vemos que mantém mais contato visual e se comunica cada vez melhor.

R. França foi considerado autista severo e atualmente é moderado, se estiver organizado, em um ambiente propício e com a dieta nutricional equilibrada ele executa as atividades pedagógicas com autonomia. O

estudante tem estereotípias como pular, balançar as mãos e às vezes emite sons repetitivos, mas isso não o impede de realizar atividades pedagógicas, desde que haja as acomodações sensoriais e tecnologias assistivas apropriadas.

Durante as 05 observações, percebemos a dificuldade em manter a rotina do dia, que é proposta e escrita ao lado do quadro pela professora no início das aulas, alguns motivos são: ajustes na programação dos professores extra-classe, participação dos alunos em apresentações de projetos da rede, demanda dos projetos realizados em sala, dentre outros. Acreditamos que esse é um dos fatores relevantes que contribuem para um comportamento inadequado na execução das atividades por parte do estudante em análise, pois os autistas “fixa-se em rotinas que trazem segurança” (CUNHA, 2013, p.28). Em caso das mudanças inevitáveis na rotina devem ser comunicadas antecipadamente ao aluno com TEA, sabemos que as mudanças fazem parte da vida cotidiana, mas percebemos que na sala de aula a rotina é imprescindível.

Outro fator que nos chamou atenção foi o tempo ocioso do estudante, e não responsabilizamos a Professora da Sala Regular, visto que ela precisa dar conta de 25 alunos, do conteúdo, da organização das aulas, dentre outras demandas. No entanto, A LDB/96 e a Resolução CNE/CEB N. o 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orienta acerca do trabalho com um currículo diferenciado e flexibilizado. Embora R. França não esteja mais no ciclo da alfabetização ele precisa ser contemplado com atividades que contribuam nesse processo. Observamos que a prática cotidiana da docente parece não apresentar o intuito de trabalhar com apropriação do SEA, uma vez que a mesma trabalha os conteúdos propostos na grade curricular referente ao ano que leciona.

É nesse momento que ressaltamos o papel da acompanhante pedagógica, ela é um componente chave no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Portanto, como já afirmamos a professora da sala regular tem uma série de demandas para dar conta, então a acompanhante deve ser vista como uma facilitadora tanto do estudante como da professora

regente. Para isso precisa estar atenta ao planejamento da professora regente e qual a melhor forma de adequar os conteúdos para o sujeito que ela acompanha, e não foi isso que percebemos nos dias observados. Talvez, possa justificar essa postura: a falta de formação, de interação com a professora regente ou até mesmo por não compreender a relevância do seu trabalho.

4.2. Análise dos questionários

Analizamos os questionários com o objetivo de compreender a concepção das professoras, tanto a Professora da Sala Regular (PSR) quanto a Professora do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), sobre suas práticas pedagógicas com relação à apropriação do SEA. Abaixo estão algumas categorias elencadas e trechos de falas das respectivas professoras:

Concepção sobre autismo

O autismo é um transtorno que causa desordem e dificuldade, em graus variados, na interação social e na comunicação.
(PSR)

É um transtorno no desenvolvimento que geralmente, compromete a comunicação e interação social. (PAEE)

As falas das duas professoras se assemelham evidenciando que ambas conceituaram que autismo é um transtorno, como traz o Ministério da Saúde (2015, p. 33) “é um transtorno do desenvolvimento (...)”. As duas também compartilham da mesma concepção quando falam que esse transtorno compromete a interação social por consequência a comunicação. Outro grupo de sinais do autismo são: comportamentos e interesses restritos e estereotipados. A respeito desses últimos, Cunha (2012) defende que o professor deve ter sensibilidade e cuidado ao lidar com os comportamentos “inadequados socialmente”.

Importância da parceria entre o professor de sala regular e professor de AEE na proposição das práticas pedagógicas

“A troca de informações com a professora do AEE é de grande relevância para a elaboração do planejamento, assim como toda a organização das aulas. Porém, é fundamental ressaltar

que falta de tempo é um agravante nesse processo (...) Precisamos nos desdobrar para garantir a efetivação de forma conjunta com a professora do AEE, seja através de pequenos encontros, ou orientações na sala de aula ou até no corredor da escola.” (PSR)

“Essa troca ocorre de forma periódica e sempre que se faz necessário, uma vez que, a SRM, funciona na mesma escola e é de suma importância para o desenvolvimento do aluno”. (PAEE)

É de suma importância essa troca de informações e interesse pelo aluno por parte das professoras, porque a inclusão não é efetiva apenas com qualidade em materiais pedagógicos. De acordo com Cunha (2014, p. 100), “não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”.

Alfabetização de estudante com TEA: um processo inclusivo

“Observo alfabetização como processo dinâmico, sistemático que utilizem atividades e recursos variados que atendam a necessidade do aluno (...) no processo de alfabetização a inclusão é dar acesso à informação, trabalhar com metodologia que atenda as necessidades de todos os alunos e criar situações de aprendizagem que promovam evolução.” (PSR)

“Considero a alfabetização um dos meios de acesso ao currículo. As atividades são semelhantes às utilizadas com as demais crianças. Textos variados, principalmente músicas e parlendas, utilizando com mais frequência, recursos visuais, alfabetos móveis e ilustrados, jogos pedagógicos etc. Os avanços são avaliados de acordo com o desempenho nas atividades propostas, tendo como referência o nível inicial de cada um, respeitando-se ritmo e o tempo de aprendizagem” (PAEE).

Observamos que as duas professoras compreendem a alfabetização dentro de uma perspectiva inclusiva, a partir do momento que trazem elementos fundamentais para a prática inclusiva como o uso das mesmas atividades para todos os alunos e respeito ao ritmo e tempo de aprendizagem de cada.

Além disso, a professora da sala regular foi pertinente na sua resposta quando aborda a flexibilidade do currículo, a sistematicidade da prática, com um

olhar atento à evolução individual. Morais (2012, p. 78), “É possível e necessário fazer um ensino sistemático (e prazeroso, reflexivo) das correspondências letra-som nos anos de escolarização, de modo a ajudar nossas crianças a estarem plenamente alfabetizadas”.

Ressaltamos que o trabalho desenvolvido no AEE merece destaque no processo de alfabetização do estudante, nesses encontros a professora realiza atividades diversificadas e acessíveis com intuito de promover experiências alfabetizadoras para o estudante. Assim atinge o objetivo da sala de recursos que é complementar o ensino regular, não substituir.

4.3. Avaliação de Apropriação do Sistema de Escrita

Utilizamos o resultado da avaliação inicial para respondemos perguntas sobre princípios que regem o SEA segundo (MORAIS, 2012): R. França escreve da direita para esquerda; escreve com letra de imprensa maiúscula; compreende que palavras diferentes compartilham certas letras; ainda tem dificuldade em segmentar oralmente as sílabas de palavras; reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas e sua hipótese de escrita definimos como silábico alfabético.

Podemos destacar na avaliação inicial do 1º e 2º ano do PNAIC adequada ao sujeito da pesquisa, que ele fez de maneira mecânica, sem “refletir” sobre o que iria escrever, interagindo muito pouco. Escreveu apenas o primeiro nome e as palavras da seguinte maneira: EM (pé), PTHOAS (trem – associou desenho animado Thomas e seus amigos, que assisti pelo youtube), OPA (foca) POTRA (porta), GRAFA (girafa), LE (lâmpada), AE (caderno), LIVRO (livro) PA (patinete), CI (bicicleta), SOL, VELA, DA (dente), CA (palhaço), ESLERLA (estrela), JACARE (jacaré- colocou um til em cima da letra “e”), BAREIO (baleia), TATGUA (tartaruga), ELE (elefante), ELEIUUE (geladeira).

Já na avaliação final, para nossa satisfação o desempenho de R. FRANÇA foi qualitativamente melhor e notório os ganhos durante a pesquisa. Ele não respondeu a avaliação de maneira mecânica, interagiu mais falando e

escrevendo, olhava para a atividade e para as mediadoras, questionava se era uma letra ou outra, esperava a nossa confirmação se a resposta estava correta ou não. Escreveu o nome completo e a escrita das mesmas palavras citadas acima podemos constatar avanços, na escrita das palavras: PÉ (pé), TREM (trem), FOCA (foca), PORTA (porta), GIRAFÁ (girafa), LANPADA (lâmpada), CADERNO (caderno), LIVRO (livro), PATINETE (patinete), BICILETA (bicicleta), SOL. VELA, DETATI (dente), PAHLCO (palhaço), ESTRTELA (estrela), JACARÊ (jacaré) BALLLA (baleia), TATAUGA (tartaruga), ELEFATE (elefante), GELADERA (geladeira). Como podemos notar o repertório de palavras e as pausas para “refletir” sobre a escrita foi quantitativamente e qualitativamente maior.

Resgatamos a teoria de Vygotsky na qual a mediação tem um lugar de destaque, pois considera como essencial para que o aluno aprenda, a proposição de situações que contemplem intervenções pedagógicas intencionais. Percebemos a importância das situações mediadas propostas durante as intervenções, que provavelmente, contribuíram para a melhora na apropriação do sistema de escrita. A seguir descreveremos a análise das intervenções.

4.4. Análise das intervenções

Nesta seção serão descritas as oito intervenções com R. FRANÇA, bem como sua participação, interação, comunicação (oral, expressão fisionômica e corporal), e as contribuições das intervenções adequadas à partir dele para atender às necessidades do mesmo sobre a aquisição do SEA. A partir do resultado das avaliações feitas, do perfil de apropriação de escrita diagnosticado e da especificidade do sujeito para que avance em sua hipótese de escrita foram definidas as atividades e a cada intervenção analisamos se seria necessário continuar o mesmo tipo de atividade ou não.

Foram estabelecidos “códigos” para facilitar o diálogo entre os participantes como: *missão cumprida* para dizer que as atividades do dia foram finalizadas, *só mais um pouquinho* indicando que ainda faltava atividades,

incentivos como *R. FRANÇA é muito sabido, você consegue, muito bem*. Esses “códigos” foram utilizados em todas as intervenções e mostraram o quanto significaram para um bom desempenho e desenvolvimento de confiança. Outro ponto importante é negociar o uso e o tempo de objetos que são meios para motiva R. FRANÇA, porque em alguns momentos esses tiraram a atenção do mesmo

As quatro primeiras intervenções mostram a importância de criar um clima de interação e mediação no processo de ensino-aprendizagem, que envolveram respeito ao tempo da criança, utilização do Time e conversação entre a criança e as pesquisadoras. E aos poucos tanto nós pesquisadoras quanto R. FRANÇA fomos nos sentindo mais próximos durante as intervenções.

Na 1ª intervenção, o primeiro aspecto trabalhado foi à composição do primeiro sobrenome da criança como no extrato do diálogo entre R. que é R. FRANÇA e M é a mediadora, na primeira intervenção:

... M – Muito bem. Já colou a letra F. Qual a próxima letra do FRAN?
(*ficou fazendo aviãozinho com a massinha*). Olha vamos lá. Qual a próxima letra depois do F?

R – A.

M – “A” não.

R – R (*pronuncia como se fosse uma mistura de LR*).

M – Muito bem! Que menino sabido... Vamos ler?

R – R. FRANÇA

M – R. FRANÇA. Muito bem, você conseguiu! (*ele levantou, pegou a massinha e foi para o outro ambiente que tem o computador*). Daqui a pouco eu te chamo, tá legal?

A primeira atividade era colar as letras móveis do nome dele numa folha A4 colorida, intervindo sempre que o mesmo trocasse a posição das letras R e A e em seguida colava as demais letras dos sobrenomes porque tinha o costume de escrever apenas o primeiro nome. Depois, de um intervalo quinze minutos, foi solicitado a escrita do nome completo. Pedíamos que a criança

pronunciasse o nome completo apontando com o dedo. Depois de dez minutos marcados no Time, a atividade proposta foi ligar a figura a imagem correspondente.

Essas palavras foram escolhidas considerando o contexto da criança, outro aspecto para a seleção desta atividade foi que ele apresentou incômodo em marcar X na alternativa correta, que é a atividade solicitada às crianças que estão no ciclo de alfabetização. Por isso, adequamos para atividade de ligar visto que o intuito principal é avaliar se R. FRANÇA associa a palavra a sua respectiva figura tendo nesta, uma palavra para cada imagem.

Percebemos que ele conhece as letras que compõem o alfabeto, mas no momento da escrita de palavras, precisava consolidar correspondências fonográficas regulares, ou seja, precisa perceber que há apenas uma representação gráfica para o som que se deseja registrar, existe uma relação direta entre grafema e fonema, como P, B, T, D, F, V. Ele gostou muito da atividade de ligar e a realizou com certa destreza.

Realizamos a atividade de colar a palavra ao lado da imagem correspondente e atividade de escrever a sílaba inicial, preencher a lacuna com as unidades intrassilábicas e ele apresentou a mesma dificuldade citada acima. E a última atividade proposta foi um ditado de sete palavras quem tem significado pra ele. Dentre as palavras foi dito ABACATE e R. FRANÇA gritou “nãaaao” e levantou da mesa, empurrou delicadamente à mediadora e foi para o outro ambiente que tem o computador. Depois do intervalo, a mediadora decidiu troca a palavra ABACATE por ABACAXI e a criança escreveu a palavra assim: ABATAXA. E terminou a atividade escrevendo as demais palavras. Quando terminou a mediadora disse: Uruuuh, missão cumprida.

Na 2ª intervenção propomos novamente a composição do nome e atividades de completar lacunas com as mesmas sílabas que R. FRANÇA demonstrou não fazer ainda a correspondência grafema fonema como MA, CA, SA. Outra atividade foi ligar a imagem à palavra tendo dessa vez três opções de palavra para cada imagem. Algumas palavras ele demonstrou, mais dificuldades do que outras como MANGUEIRA, ESCADA. A última atividade do dia foi a escrita de um bilhete para a mãe dele. A mediadora ditou o conteúdo

do texto e entendeu em palavras como: MAMÃE, AMO, devido querer escrever apenas as sílabas.

Na 3ª intervenção, além da atividade da colagem e escrita do nome completo, foi o ditado a partir da cartela vermelha do Jogo Quem Escreveu Sou Eu, que faz parte da caixa de dez jogos de alfabetização entregue nas escolas para utilizar com os alunos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Foi dado vários intervalos utilizando o Time, porque ele estava mais resistente e para que ele voltasse para a atividade de modo que não fizesse de qualquer jeito. Percebemos dificuldade em identificar a relação som-grafia em palavras como OLHO. Propomos a ele como atividade compor nomes de figuras que fazem parte de seu contexto escolhidas do Jogo Troca-letas, mas R. FRANÇA demonstrou não gostar da estrutura do jogo, jogando as cartelas no chão e brincando com as mesmas.

Foi dado um intervalo de dez minutos para a última atividade de completar lacuna adequando para essa atividade às peças do jogo Mais Uma e usando cola bastão demonstrou conforto em fixar as peças pequenas e para nossa surpresa teve vontade repetir a atividade várias vezes.

Na 4ª intervenção, repetimos a composição do nome e sobrenome através da colagem e escrita. A segunda atividade proposta foi completar lacunas com sílabas iniciais que ele apresentou dificuldades como JA, BO, RA, TE, MI e introduzimos sílabas com composição CVC, como COM, BIS. Por fim foi feito um ditado de oito palavras. Nesse dia, ele levou mais tempo para executar as atividades, porém teve mais atenção ao que estava fazendo, fez perguntas sobre a letra, pediu ajuda, interagindo assim com as mediadoras e “refletindo” um pouco acerca das atividades.

A partir da 5ª intervenção R. França escreveu FRANÇA corretamente, antes colocava primeiro o A e depois o R, comemoramos. Ele apresentou dificuldade em usar F e V, tanto em diferenciar o som como em escrever a letra correspondente, em uma das atividades distinguiu o som de V, no entanto escreveu F por duas vezes como se não lembrasse como se escreve V. Nas atividades de identificar e colar ele se destaca, como é o caso da atividade para colar a primeira sílaba, ele executa com menor dificuldade, no entanto

para escrever as mesmas palavras mostra maior dificuldade. É como se em alguns momentos revelasse não saber como faz o “desenho/formato” das letras do alfabeto. Queremos ressaltar que no início ele queria fazer as atividades rápido e de forma mecânica, com o tempo ele passou a repetir e refletir sobre o que escrevia.

No 6º dia R. França estava com mais ecolalia, menos tempo de concentração, menos reflexivo durante as atividades, não fazia muito contato visual e com isso teve menos interação com as mediadoras. Precisamos dar mais tempo nas negociações e nas intercaladas entre uma atividade pedagógica e uma atividade prazerosa. Mesmo assim, realizou quatro das cinco atividades propostas. Durante a atividade de colar letra por letra o nome completo intervimos no segundo sobrenome, precisamos dar mais ênfase na letra L e desse dia em diante passou a escrever o nome completo corretamente. Notamos que o estudante realizou a 2ª e 3ª atividades de maneira mecânica, só atendendo aos comandos da mediadora para escrever, sem refletir.

Ainda no 6º dia realizamos uma atividade de colar R ou L, porquanto em dias anteriores percebemos que o estudante trocava as duas letras na pronuncia e na escrita. O estudante pronuncia essas letras quase que do mesmo jeito, por isso a dificuldade em identifica-las e escreve-las no momento certo. Depois em conversa informal com a mãe soubemos que durante essa semana na escola estava tendo programações variadas em comemoração ao dia das crianças, daí a explicação para o comportamento disperso do estudante.

Na 7ª intervenção já não demos tanta ênfase na escrita do nome dele, pois ele já havia consolidado. Observamos que os sons das vogais estava quase consolidado principalmente A e E, realizamos ditados e atividades que exigia a escrita das consoantes e ainda percebemos a troca em alguns momentos do F e V. Em uma das atividades foi solicitado que escrevesse CHUVEIRO ele escreveu com X, mostrando que a cada dia faz melhor a relação letra-som. E apresentou dificuldade em identificar o som do G nas palavras, em outros momentos trocava J por G, elaboramos para o dia seguinte

atividades de completar G e J para ele aprofundar o som e a escrita dessas letras em diversas palavras.

Gostaríamos de ressaltar que as atividades nesse dia tiveram que ser realizadas no terraço da casa, tendo como visitantes saguins (animais que o sujeito tem medo), as letras voaram por estar numa área aberta e ainda em alguns momentos o barulho de uma furadeira. Mesmo com todos esses elementos que distraem R. França realizou todas as atividades propostas interagindo com as mediadoras.

Na 8ª intervenção, ele fez a composição do nome completo de forma tranquila demonstrando ter consolidado a posição das letras dentro dos sobrenomes. Propomos em duas laudas, devido ser uma atividade que exige mais concentração e “reflexão” por parte dele, a colagem das consoantes em palavras como VOVÓ, VOVÔ, e as últimas palavras VACA e FOGO não precisou de intervenção, pois ele pegou as consoantes e entregou a mediadora para ela passar a cola e devolver a ele para que ele colasse. Depois do intervalo dado, R. FRANÇA escreveu um bilhete ditado pela mediadora com o seguinte conteúdo: Nome do avô, obrigado pelo afeto, além da data e assinatura da criança. Ele escreveu: OBRGADO, PELO AFETO. Podemos perceber que ele escreve com mais letras, não confundiu V com F, utilizando a composição CV, avançando em suas hipóteses de escrita.

Assim, toda adequação e a definição da escolha dos materiais foram determinados a partir da especificidade dele e concluímos que, de fato, o planejamento é fundamental para a materialização de uma intervenção produtiva e inclusiva. “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1984). Finalizamos com algo que há um tempo atrás não poderíamos contemplar a assinatura do protagonista dessa pesquisa.

A photograph of a handwritten signature on a piece of lined paper. The signature is written in black ink and consists of the letter 'R' followed by a small circle, and then the name 'FRANÇA' in all capital letters. The letters are somewhat stylized and connected.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um desafio tanto para os professores da sala regular como para os da sala de recursos que se comprometem com essa prática. Esse desafio se torna ainda maior quando o estudante tem comprometimentos. No entanto, é possível realizar atividades pedagógicas que promovam a evolução dos alunos com TEA ou com qualquer outra deficiência, desde que haja interesse, sensibilidade, disponibilidades e recursos materiais e humanos.

Para que a inclusão se legitime o professor precisa se ver como fator imprescindível, o professor é um mediador em potencial, pois as intervenções pedagógicas intencionais do professor é essencial para que o aluno aprenda. Por isso, ressaltamos que é necessário que haja formação continuada para os professores que trabalham com estudantes com TEA, além disso, que as escolas tenham as condições reais e necessárias para atender a esse público de maneira que a inclusão se efetive.

Os resultados apontados aqui foram frutos de uma relação afetiva entre o estudante e as mediadoras (pesquisadoras), essa relação foi regada com otimismo e parceria. Como todo processo de ensino-aprendizagem tivemos nossas dificuldades, como tempo disponível. Acreditamos que nossos objetivos foram alcançados, quando comparamos a produção e a reação do estudante diante das primeiras e das últimas atividades, para, além disso, iremos levar essas experiências para nossa prática com futuros estudantes com TEA.

O estudo é proeminente para práticas pedagógicas com a finalidade de desenvolver atividades que contemplem experiências de aprendizagens significativas. Para isso, é relevante que o mediador (professor) conheça as especificidades do aluno e como pode intervir. A observação cuidadosa nos leva a perceber qual caminho seguir. Por fim, sugerimos mais pesquisas e formações sobre o tema em questão, para que a inclusão seja concretizada nas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

6. REFERÊNCIAS

Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. **Departamento de Atenção Especializada a Temática. Linha de Cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção psicossocial do Sistema único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.**

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais:** ano 01, unidade 07/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. [48] p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios:** ano 1: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. [57] p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem:** ano 01, unidade 08/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. [48] p.

FERREIRA, Andréa e LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Lívia.

Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1984

MORAIS, Artur G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

VIANNA, Cleverson Tabajara. **Classificação das Pesquisas científicas - Notas para os alunos.** Florianópolis 2013, 2p. Disponível em <copie aqui o cite onde achar>. Acesso em 15 jan. 2016.

_____. Lei nº 12.724 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.** Brasília.

CUNHA, E. SOUZA, Cristina. **Adaptação curricular para alunos com autismo: estratégias para alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais.** Disponível em: <<http://revistacientifica.censupeq.com.br/ojs/index.php/RevistaCientificaCENSUPEG/article/view/195/86>>. Acesso em: 03 mai. 2016.