

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRYSLAINE VALÉRIA NEVES

**AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS COM TEA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS
NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PONTA GROSSA

2026

CRYSLAINE VALÉRIA NEVES

**AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS COM TEA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS
NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gisele Brandelero Camargo

PONTA GROSSA

2026

N518 Neves, Crysleine Valéria

 As narrativas das crianças com TEA sobre suas aprendizagens no primeiro ciclo do ensino fundamental / Crysleine Valéria Neves. Ponta Grossa, 2026. 99 f.

 Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Gisele Brandelero Camargo.

 1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do espectro autista - Educação. 3. Alfabetização e letramento. 4. Pesquisa com crianças. I. Brandelero Camargo, Gisele. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.9



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

CRYSLAINE VALÉRIA NEVES

AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS COM TEA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Ponta Grossa, 19 de março de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª Dr^ª Gisele Brandelero Camargo - UEPG - Orientadora (presidente)

Prof^ª Dr^ª Rosana de Castro Casagrande - UEPG

Prof.^ª Dr.^ª Valéria Silva Ferreira - UNIVALI



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Brandelero Camargo, Professor(a)**, em 25/03/2026, às 09:23, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 25/03/2026, às 16:31, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Silva Ferreira, Usuário Externo**, em 25/03/2026, às 17:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2937867** e o código CRC **B854EC96**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e a toda a espiritualidade que sempre me mostraram o melhor caminho a seguir e nunca duvidaram do que eu poderia fazer. Sustentaram-me por todo esse tempo de pesquisa, dando-me direções corretas do que fazer.

Aos meus pais, Everaldo e Elizene, meu porto seguro e meu maior alicerce. São eles que sempre me incentivaram, que vibraram com cada escolha e celebraram cada passo dado em minha formação profissional. Em nenhum momento questionaram o meu potencial; ao contrário, foram os primeiros a acreditar quando eu mesma hesitei. Seu amor, apoio e confiança me sustentaram nos dias difíceis e me impulsionaram a continuar. Essa conquista também é deles.

A minha irmã Cleiciane, minha segunda mãe, presença constante e essencial na minha vida. Nos momentos em que estava cansada e que eu mesma duvidei de mim, você sempre acreditou e esteve ao meu lado, e sempre esteve ao meu lado, incentivando, vibrando e celebrando cada conquista como se fosse sua. Em tantas ocasiões, foi o seu abraço calmo, suas palavras cheias de amor e suas conversas tranquilas que me trouxeram equilíbrio e força para continuar. Sua serenidade me sustentou, e seu cuidado me ensinou que não estou sozinha.

Aos meus irmãos Cleverson e Cleriston, que são meus segundos pais, pois me cuidam e ficam tão felizes quanto eu em cada passo assertivo da minha vida.

As minhas cunhadas, Marina e Luciane, que me conhecem desde pequena e me ajudaram com conversas e palavras de amor e carinho para continuar nesse caminho.

Aos meus sobrinhos, Cecília, Nathalia, Caroline, Anna Clara, Otávio e Anna Julia, sendo as primeiras crianças a estarem na minha vida.

A minha amiga Keila, que foi uma das incentivadoras e que me encorajou para a escrita do projeto. Foi ela que me incentivou a não desistir e se demonstrou uma grande amiga, auxiliando em tudo que precisei.

A minha amada e querida orientadora, Dr^a Gisele Camargo, que aceitou meu trabalho e que teve muita paciência e discernimento para essa pesquisa ser concluída. Inspiro-me em suas falas sobre as crianças e, sempre que posso, aprecio-as.

A minha amada amiga, Perla, que caminhou comigo em cada etapa desta escrita. Foi quem me ouviu incontáveis vezes, que chorou comigo nas incertezas e vibrou intensamente a cada avanço compartilhado. Em momentos de cansaço e dúvida, foi ela quem me levantou com palavras de fé, coragem e esperança, lembrando-me da força que eu carregava, mesmo quando eu já não a enxergava. Sua amizade foi abrigo foi impulso e luz ao longo desse percurso.

A minha coordenadora, Cris Starcke, que confiou em mim e permitiu a minha liberação da escola para assistir às aulas do mestrado. Agradeço possibilitar que eu vivesse isso e continuasse trabalhando no lugar que eu amo.

A minha querida amiga de profissão, Paola, que ficou à frente da nossa turma durante os anos em que precisei me ausentar. Obrigada por ser minha parceira nesses anos.

Ao meu querido amigo, que um dia foi meu companheiro de vida, Luiz Geraldo, pois, durante os anos que precisei estudar, esteve sempre comigo e me encorajou a nunca desistir.

Aos meus colegas de turma, que estiveram ao meu lado nesse tempo dividindo as alegrias e, muitas vezes, as angústias e os medos da pesquisa. Ao final, formamos um grupo unido e ninguém soltou a mão de ninguém.

Às crianças que foram as protagonistas dessa pesquisa, compartilhando todo seu carinho e afeto durante os meses que passamos juntos. Quanta coisa aprendi com cada uma.

Às professoras participantes da banca de qualificação e defesa pelo seu tempo em ouvir e compartilhar suas experiências e conhecimentos para a melhora da minha pesquisa.

Às professoras e à diretora da escola em que fiz a produção de dados, agradeço todo o acolhimento e receptividade com que me receberam para realização do projeto.

Agradeço a todos que fizeram parte, direta ou indiretamente, para a concretização desse sonho. Ao longo da vida, vivenciamos encontros que nos enriquecem de inúmeras maneiras, que nos encorajam e aquecem o coração nos momentos em que mais precisamos. São essas presenças que nos fortalecem para seguir em frente com fé e coragem, confiando nos caminhos que ainda estão por vir, sem medo do amanhã.

RESUMO

NEVES, Cryslaine Valéria. **AS NARRATIVA DAS CRIANÇAS COM TEA SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos das Crianças, Culturas e Educação- GEICE e tem como objetivo analisar as narrativas da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sobre seu processo de alfabetização e letramento. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida com crianças, considerando-as como sujeitos sociais potentes, criativos e que vivenciam todas as coisas por, pelo e no corpo (Camargo; Garanhani, 2022). Deste modo, as crianças são apresentadas como coprodutoras de conhecimento. Os objetivos específicos são I): identificar as diferentes formas de expressão da criança com TEA no contexto escolar; II) rever a relação das crianças com TEA com o seu processo de alfabetização e letramento. O campo de pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Ensino, localizada na cidade de Ponta Grossa, Paraná. A produção de dados ocorreu de abril a setembro de 2025, com três crianças com TEA, em processo de alfabetização e constitui-se nas observações participantes, entrevista individual e grupo focal com as crianças. Para embasar epistemologicamente, utilizaram-se os autores que defendem os Estudos Sociais da Infância e a educação especial na perspectiva inclusiva. Para conceituar a questão da narrativa, utilizou-se Passeggi (2014) e Bruner (1997). A discussão entre alfabetização e letramento utilizou-se Soares (2020a), Ferreira e Teberosky (1999). Os conceitos de criança e infância foram discutidos por meio dos estudos de Sarmiento (2003, 2006, 2007), Fernandes (2005, 2016), Corsaro (2011), James e Prout (1997), entre outros. Em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, amparou-se nas contribuições foram de Diniz (2007), Pletsch (2020), Orrú (2012, 2017), entre outros. O aparato teórico metodológico foi fundamentado pela análise temática (Graue; Walsh, 2003). Os resultados encontrados indicam que as crianças com TEA narram suas percepções sobre o processo de alfabetização e letramento e nos ensinam que suas experiências não podem ser analisadas exclusivamente a partir de parâmetros tradicionais de desempenho, pois eles tendem a invisibilizar saberes que se manifestam de maneira não normativa.

PALAVRAS-CHAVES: Criança com TEA. Educação especial e inclusiva. Alfabetização e Letramento. Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

NEVES, Cryslaine Valéria. **THE NARRATIVE OF THE CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE LITERACY AND READING - WRITING ACQUISITION PROCESS.** Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026

This research was developed within the scope of the Children, Cultures and Education Study Group (GEICE) and aims to analyze the narratives of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) about their literacy process. It is a qualitative research study conducted with children, considering them as powerful, creative social subjects who experience all things through, by, and in their bodies (Camargo; Garanhani, 2022). Thus, children are presented as co-producers of knowledge. The specific objectives are: I) to identify the different forms of expression of children with ASD in the school context; II) to review the relationship of children with ASD with their literacy process. The research field was a school in the Municipal Education Network, located in the city of Ponta Grossa, Paraná. Data collection took place from April to September 2025, with three children with ASD in the literacy process, and consisted of participant observation, individual interviews, and focus groups with the children. To provide an epistemological foundation, authors who advocate for Social Studies of Childhood and special education from an inclusive perspective were used. To conceptualize the issue of narrative, Passeggi (2014) and Bruner (1997) were used. The discussion between literacy and reading comprehension was supplemented by Soares (2020a), Ferreiro and Teberosky (1999). The concepts of child and childhood were discussed through the studies of Sarmiento (2003, 2006, 2007), Fernandes (2005, 2016), Corsaro (2011), James and Prout (1997), among others. Regarding special education from the perspective of inclusive education, contributions from Diniz (2007), Pletsch (2020), Orrú (2012, 2017), among others, were relied upon. The theoretical and methodological framework was based on thematic analysis (Graue; Walsh, 2003). The results indicate that children with ASD narrate their perceptions of the literacy process and teach us that their experiences cannot be analyzed exclusively from traditional performance parameters, as these parameters tend to obscure knowledge that manifests itself in a non-normative way.

KEYWORDS: Children with ASD. Special and inclusive education. Literacy and literacy. Research with children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores: “pesquisa com crianças+autismo+alfabetização.”	45
Quadro 02 - Trabalhos encontrados na CAPES com os descritores: “pesquisa com crianças+autismo+alfabetização.”	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – AUTORRETRATO PIETRO.....	58
Figura 02- AUTORRETRATO VICENTE.....	59
Figura 03- AUTORRETRATO KAIO.....	60

LISTA DE SIGLAS

BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
CAPES	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES
CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
LBI	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROESP	PROGRAMA DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
PROFEI	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TALE	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UFSCar	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
TEA	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – A CRIANÇA COM TEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: TRAJETÓRIAS EM FOCO.....	19
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE.....	27
1.2 PRÁTICAS ESCOLARES, RELAÇÕES DE PODER E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA.....	30
1.3 O CONCEITO DE CORPO-CRIANÇA NO CAMPO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
1.4 O CONCEITO DE NARRATIVA DA CRIANÇA COM A CONSTRUÇÃO DE SUAS EXPERIÊNCIAS.....	33
1.5 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	34
1.6 PRODUÇÕES SOBRE CRIANÇAS COM TEA E ALFABETIZAÇÃO LETRAMENTO.....	39
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	54
2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ÉTICOS PARA A PESQUISA.....	54
2.2 APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS PRODUTORAS DE DADOS.....	56
2.3 O AMBIENTE DA PESQUISA.....	59
2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO.....	60
2.5 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS.....	60
CAPÍTULO 3 – AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PROCESSO DE AFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	65
3.1 NARRATIVAS NA ENTREVISTA CONVERSA.....	66
3.2 NARRATIVAS DA ENTREVISTA EM GRUPO: RELAÇÃO ENTRE PARES.....	76

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO A-SOLICITAÇÃO E PARECER DA SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA.....	92
ANEXO B- TERMO DE CONSSSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	95
ANEXO C-TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	98

INTRODUÇÃO

A minha trajetória acadêmica foi um caminhar repleto de reflexões sobre a educação. Inicialmente, a escolha pela Pedagogia para a minha graduação se deu de forma um tanto inusitada, pois eu nunca me imaginava trabalhando com crianças. Quando prestei o vestibular para o curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), não imaginava que poderia amar tanto esse curso e essa profissão como amo hoje.

Ao ingressar na graduação, meu objetivo era seguir para a área da pedagogia empresarial. No entanto, tudo mudou a partir do primeiro estágio de observação na Educação Infantil, que realizei em uma escola municipal próxima à minha casa. Foi ali que a paixão pelo ato de ensinar e aprender com as crianças despertou em mim.

É claro que, ao longo do curso, compreendi que o professor nunca pode parar de estudar, pois se trata de uma profissão que exige constante atualização e atenção ao que acontece ao seu redor. Entendi que a educação oferece um leque de possibilidades, capaz de ampliar horizontes, transformar percepções e promover um processo de ensino-aprendizagem mútuo.

Durante a graduação, tive professores que me fizeram enxergar além do papel tradicional de transmissor de conhecimento. Com eles, aprendi a olhar a criança como um ser único, dotado de saberes e experiências próprias. Foi a partir das reflexões construídas em sala de aula, enquanto acadêmica, que fui moldando o meu próprio modo de ser professora.

Também, tive a oportunidade de realizar atividades de estágio não obrigatório em uma escola reconhecida por sua metodologia diferenciada. Iniciei essa atividade no Ensino Fundamental e, no ano seguinte, atuei na Educação Infantil, experiência pela qual me encantei profundamente e que me deu a certeza de que essa era a área na qual desejava atuar com amor e dedicação, onde quer que estivesse.

Ao concluir a graduação, conquistei uma vaga como professora nessa mesma instituição, assumindo a turma do Infantil IV, com crianças de cinco anos de idade. Nessa vivência, pude relacionar de forma concreta os saberes acadêmicos com a prática docente. Refletia, constantemente, sobre o valor daquele ser único, pleno de conhecimentos, que ali estava comigo, disposto a compartilhar suas descobertas e a me ensinar tanto quanto eu o ensinei.

Ao longo desses 12 anos de profissão como professora da Educação Infantil, continuei minha formação com especializações em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Essas formações vieram ao encontro das demandas que surgiam com a chegada de alunos da Educação Especial.

Em 2017, tive meu primeiro aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como mencionei anteriormente, nunca deixei de estudar e, ao receber esse aluno na minha turma, busquei ainda mais informações que pudessem me auxiliar em sala de aula. Foi um ano marcado por muitos estudos, tanto sobre o TEA quanto sobre outros transtornos que começaram a “aparecer” com mais frequência nas escolas regulares.

Desde então, não parei de estudar. Participei de cursos, palestras e formações voltadas para temas relacionados à educação e à neurociência. Atualmente, atuo também em uma clínica como neuropsicopedagoga, atendendo famílias que muitas vezes não conseguem compreender o comportamento de seus filhos e que acabam sendo prejudicados em seu desenvolvimento acadêmico.

Em 2021, buscando ampliar minhas reflexões sobre a infância, ingressei no GEICE, Grupo de Estudos das Crianças, Culturas e Educação. Nesse grupo de pesquisa, debatemos sobre a criança em sua essência, sua visão de mundo, seus modos de perceber e se expressar, sempre a partir da perspectiva da Sociologia da Infância. A partir dessas discussões, venho trazendo novas práticas para minha sala de aula. A pedagogia da escuta ganhou ainda mais destaque no meu olhar para a criança, permitindo que ela expresse seus desejos e vontades, sem que o professor ocupe o lugar central como único detentor do saber.

Foi então que comecei a me questionar sobre as crianças neurodivergentes: como elas expressam seus desejos e vontades? Mesmo com toda minha formação e com as reflexões no grupo de estudos, percebi que as crianças neurodivergentes exigiam uma atenção especial quanto a forma de se comunicar e se expressar.

Diante disso, escolhi realizar uma pesquisa com o objetivo de escutar as narrativas de crianças com Transtorno do Espectro Autista sobre seu processo de alfabetização e letramento.

Conforme discutido por Casagrande (2023), o campo acadêmico da Educação Especial no Brasil ampliou-se historicamente, mas ainda enfrenta limitações teóricas e práticas que se refletem na forma como as políticas e produções acadêmicas abordam a escolarização de sujeitos com necessidades educativas específicas. Essas

limitações podem ser interpretadas como uma continuidade de representações e práticas que dificilmente rompem com uma lógica adultocêntrica de legitimação do conhecimento e de definição dos percursos de escolarização, negligenciando, em muitos casos, o ponto de vista e as experiências vividas pelos próprios educandos.

Nesta dissertação, proponho deslocar essa perspectiva, procurando compreender o processo de aprendizagens, como a alfabetização e letramento a partir do olhar da própria criança com TEA, a fim de reconhecer e valorizar suas narrativas e suas formas singulares de expressão. A pesquisa pretende contribuir para que as pessoas que convivem com crianças neurodivergentes, especialmente aquelas com TEA, possam reconhecer e legitimar suas vozes, compreendendo que elas produzem sentidos sobre suas experiências escolares.

Desse modo, busquei direcionar meu olhar para uma vertente que reconheça essas crianças como sujeitos de direitos e de fala, seja ela verbal ou não verbal, cujas manifestações precisam ser escutadas, interpretadas com sensibilidade e que sejam efetivamente legitimadas no contexto educativo.

Amparada pelo campo da Sociologia da Infância, especialmente nas contribuições de autores como Corsaro (2011), Sarmiento (2003) e Fernandes (2005, 2016) esta pesquisa parte do princípio de que a criança é um sujeito social, histórico e produtor de cultura, sendo capaz de interpretar, ressignificar e atribuir sentidos à sua vivência escolar, ainda que por formas expressivas que escapem à linguagem verbal convencional. Por esse viés, assumo que a criança é um sujeito social potente, criativo e que vivencia todas as coisas por, pelo e no corpo (Camargo; Garanhani, 2022). Dessa forma, a escuta atenta dessas narrativas se torna, portanto, mais do que ouvir a criança, requer a observação e legitimação de seus gestos e movimentos, como uma via legítima e necessária para repensar as práticas pedagógicas inclusivas, especialmente em contextos de alfabetização e letramento.

Considerando o protagonismo infantil e sua visão de mundo, esta pesquisa parte da seguinte questão: Quais são as narrativas da criança com TEA sobre as suas aprendizagens no primeiro ciclo do ensino fundamental?

O pensar sobre essas aprendizagens focando um pouco mais em alfabetização e letramento a partir das narrativas da criança com TEA será de grande notoriedade, pois colocará como centro da pesquisa o que elas entendem e compreendem sobre esse processo da escolarização. Essas crianças estão cada vez mais expressando

suas visões de mundo a partir de diversas formas para que a sociedade possa compreendê-las e enxergá-las como sujeitos únicos.

A partir disso, os objetivos específicos deste estudo são:

- Identificar as diferentes formas de expressão da criança com TEA no contexto escolar.
- Rever a relação das crianças com TEA com o seu processo de alfabetização e letramento.

Para alcançar os objetivos propostos, optei por uma pesquisa de campo com crianças com TEA, com uma abordagem qualitativa, que permite compreender, ao longo do processo de pesquisa, os sentidos e significados dos fatos investigados (Yin, 2016).

Além disso, para a produção de dados, utilizei a observação participante, grupo focal e entrevista-conversa individual como meio de interação com as crianças. Esses instrumentos são essenciais para desenvolver o olhar atencioso do pesquisador, para captar o que as outras pessoas não veem (Graue; Walsh, 2003). Ressalto que os momentos da produção foram registrados em vídeo e anotados no diário de campo.

Esse processo iniciou no mês de abril e foi concluído no mês de setembro de 2025 em uma Escola Municipal da cidade de Ponta Grossa, no Paraná. O campo de pesquisa foi indicado e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa. Foram designadas, pelas gestoras da SME, três crianças com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, sendo uma do primeiro ano do ensino fundamental e outras duas que estavam no segundo ano do ensino fundamental.

Para a realização de pesquisas com crianças da educação especial, foram necessárias as aprovações do Comitê de Ética em Pesquisa (via Plataforma Brasil), da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, dos pais das crianças, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e das crianças, pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

O aceite das crianças foi obtido a partir de uma conversa adequada às linguagens infantis, de maneira que compreendessem o que seria realizado com elas. Apesar do aceite formal para participarem da investigação, em todos os momentos de produção de dados, elas foram indagadas se queriam ou não participar (Sarmiento, 2005; Barbosa; Sarmiento, 2008).

No percurso investigativo, busquei construir o embasamento teórico articulando as concepções de alfabetização e letramento com a noção de narrativa, fundamentando essa discussão nos Estudos Sociais da Infância e nos debates sobre a Educação Especial, posso citar os estudiosos Soares (2021); Bruner (1997); Passeggi (2014); Corsaro (1997, 2011); Sarmiento (2005, 2011); Pletsch (2020); Diniz (2007); Orrú (2012;2016), que nortearam as discussões sobre o assunto.

Ao realizar a pesquisa com crianças da Educação Especial, direcionei o olhar para estudos que dialogam com a perspectiva da Sociologia da Infância, pois ela valoriza e incentiva a escuta das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos, capazes de se expressar e participar dos processos que lhes dizem respeito.

A estrutura deste estudo foi organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “A criança com Tea no contexto da Educação Especial Inclusiva: trajetórias em foco”, apresenta um resgate da trajetória da educação especial no Brasil, bem como uma discussão introdutória sobre os conceitos de Transtorno do Espectro Autista, alfabetização e letramento e, por fim, o conceito de corpo-criança em um contexto da educação inclusiva. Para o desenvolvimento dessas reflexões, a pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de Neves, Lins e Santos (2023), Taborda e Casagrande (1989), Fogaça e Klazura (2021), Morin (2001), Diniz (2007), Soares (2021), Ferreiro e Teberosky (1999) entre outros estudiosos.

No segundo capítulo, cujo título é “Caminhos metodológicos da pesquisa”, apresento a abordagem metodológica da pesquisa, fundamentada na Sociologia da Infância, articulando com autores que discutem os diversos modos de participação, expressão e protagonismo infantil no contexto educacional. Assim, para fomentar as discussões, utilizo os estudos de Corsaro (1997, 2001); Kramer (2002), James e Prout (1990, 1997); Alderson (2002, 2005); Sarmiento (2005, 2011); Sarmiento e Barbosa (2008).

No terceiro capítulo, intitulado “A narrativas das crianças com Transtorno do Espectro Autista no processo de alfabetização e letramento” discuto as produções de dados realizadas com a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), respeitando sempre seus tempos, interesses e formas de expressão. A análise está centrada em suas narrativas sobre o processo de alfabetização e letramento, valorizando o modo como constroem significados a partir de suas experiências. Alguns aportes teóricos presentes neste capítulo são: Sarmiento (2003; 2005); Corsaro

(2011), James; Prout (1997), Christensen e James (2008), Jenks (2002), Minayo (2014), Graue e Walsh (2003), Gatti (2012), Barbour (2009); Glat e Pletsch (2014).

Esta pesquisa busca contribuir para a formação de professores que ainda negligenciam as expressões de crianças neurodivergentes em seus contextos escolares. Ao longo de sua construção, houve uma preocupação constante em dialogar com pesquisadores da Educação Especial e da Sociologia da Infância, que defendem a importância de valorizar a criança em sua integralidade, reconhecendo suas múltiplas formas de ser, estar e se expressar no mundo.

A relevância da pesquisa reside na evidência das múltiplas formas de comunicação apresentadas por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para além da linguagem verbal, destacam-se expressões gestuais e corporais que revelam modos próprios de interação e significação. Nesse sentido, tais manifestações permitem compreender aspectos da cultura das crianças, construída e expressa desde a infância, em estreita relação com o contexto em que estão inseridas.

Ao decorrer da escrita, foi possível organizar a discussão de maneira articulada, apresentando elementos fundamentais para a compreensão da Educação Especial no Brasil, bem como os conceitos de corpo-criança e narrativa, além de evidenciar as nossas escolhas metodológicas. Todo o percurso investigativo foi atento aos princípios éticos que orientam a pesquisa com crianças, respeitando sobretudo suas singularidades e seus modos próprios de expressão.

Assim, este estudo se constitui como um movimento de reflexão sobre as diferentes formas de narrar, comunicar e significar o mundo por parte de crianças neurodivergentes, reafirmando a necessidade de escuta, sensibilidade e reconhecimento de suas vozes nos espaços educativos.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo pretende situar o leitor quanto à trajetória histórica-política da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Ao apresentar esse percurso, busca-se oferecer fundamentos que possibilitem compreender como se constituíram, ao longo do tempo, as concepções e práticas que orientam o cenário educacional atual.

Os dados mobilizados neste capítulo, de natureza histórica, política e teórica, sustentam a discussão sobre os caminhos que nos conduziram aos debates contemporâneos acerca da alfabetização, da narrativa e do conceito de corpo-criança, articulados à Educação Especial e à perspectiva inclusiva. Trata-se, portanto, de um movimento necessário para contextualizar as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes e compreender as bases que sustentam esta pesquisa.

A educação, enquanto um direito social, prevê como um de seus princípios (fundamentais) a garantia de acesso, participação, permanência e aprendizagem para todos. (Brasil, 2008) Dentro desse contexto, a educação especial surge como um campo essencial para realizar a justiça social e a equidade para as pessoas com deficiências que adentram as instituições de ensino.

Historicamente, a educação especial foi marcada por práticas excludentes, em um contexto no qual as instituições não se organizavam para atender às especificidades dos sujeitos considerados diferentes. No Brasil, desde o século XIX, essa modalidade passou por diferentes configurações (inicialmente assistencialistas e segregacionistas) até avançar, especialmente a partir do final do século XX, para a perspectiva inclusiva, orientada pelo princípio de uma escola para todos (Mazzotta, 2005; Januzzi, 2004).

Para compreendermos como a educação especial se tornou uma modalidade na educação brasileira, é necessário conhecer sua trajetória.

No Brasil, a institucionalização da educação especial acontece no século XIX, com as criações do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, ambos no Rio de Janeiro, durante o Império de Dom Pedro II. No início do século XX, observa-se uma intensificação da de estudos de vertente do modelo médico-pedagógico, influenciada por produções de mesmo cunho, como a monografia “Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”,

apresentada por Carlos Eiras no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, em 1900, além de publicações posteriores que reforçavam a associação entre deficiência intelectual e abordagem clínica. Esse período foi marcado pela centralidade do discurso médico na compreensão e intervenção sobre as deficiências (Januzzi, 2004; Mazzotta, 2005; Bueno, 1993).

A partir da década de 1930, a educação especial no Brasil passa a incorporar contribuições de caráter mais científico e humanista, destacando-se a atuação de Helena Antipoff, que, ao chegar ao país, impulsionou iniciativas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, como a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Posteriormente, em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, consolidando o papel das instituições filantrópicas no atendimento a esse público. No campo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024 de 1961, representou um marco ao incluir, ainda que de forma incipiente, a educação dos “excepcionais” no sistema geral de ensino. Contudo, tal inclusão mantinha-se sob uma perspectiva integracionista e segregadora, centrada em serviços e classes especiais (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2005; Mendes, 2006).

Nos anos de 1970, outras leis foram criadas para o tratamento especial das crianças que não se encaixavam no modelo padrão, incluindo os superdotados. Nesse mesmo período, surgiram as habilitações em Educação Especial nos cursos de pedagogia da UFSM. Ainda no âmbito acadêmico, em 1978, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) anunciou o Programa de Pós-graduação em Educação, ofertando, então o Mestrado em Educação.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para todos, pois estabeleceu o “princípio da igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência.” (Neves; Lins; Santos, 2023). No ano de 1994, com a revisão dos principais conceitos, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial e a Declaração de Salamanca.

Na década de 1990, o Brasil teve participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia. Durante o evento, foram discutidos os direitos básicos de uma educação levando em consideração a cultura da criança, o conhecimento tradicional e a importância do progresso. A partir

dessa reunião, algumas coordenações para atender à educação especial foram constituídas.

Nos anos 2000, grandes avanços ocorreram para a Educação Especial no Brasil, como a viabilização para formação de outros conselhos e, também, a criação do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP). Em 2008, foi elaborado o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que “deixa de usar a expressão necessidades educacionais especiais e passa a referir-se a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Delou, p.3, 2010).

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O artigo 1º dispôs que

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos

Outra legislação que demonstra um avanço das políticas inclusivas é a Lei nº 12.764/2012, conhecida também como Lei Berenice Piana, que assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A lei estabelece que:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. [...] § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

Dessa forma, a Lei Berenice Piana é um marco na consolidação dos direitos das pessoas com TEA, principalmente por instituir uma política nacional específica e, sobretudo, por reconhecê-las como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Tal reconhecimento possibilita o acesso a um conjunto de direitos historicamente negados, especialmente no campo educacional, como garantir a matrícula no ensino regular e possibilitar o acesso a suportes necessários para a

aprendizagem. Além disso, a Lei prevê sanções/punições para práticas discriminatórias e enfatiza a importância da articulação entre saúde, educação e assistência social para as pessoas com TEA, ou seja, essa legislação contribuiu para a ampliação do paradigma inclusivo, ainda que sua efetivação dependa de transformações estruturais nas instituições escolares (Brasil, 2012).

Ademais, em 2015, foi sancionada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que, em seu artigo 1º, dispõe que

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2015).

Logo, o Estatuto da Pessoa com deficiência foi uma conquista significativa para a Educação Especial, pois tem como objetivo geral assegurar e promover a cidadania e inclusão dessas pessoas.

A Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, implementou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), que assegura a atenção integral e prioritária a esse grupo da sociedade. Essa decisão é muito relevante para inclusão, pois a Carteira de Identificação promove mais direitos das pessoas com TEA, como, por exemplo, um atendimento prioritário e adequado em serviços públicos e privados. Isso oferece segurança as famílias, dando suporte em menos explicações sobre a condição da pessoa com deficiência em diversos contextos (Jusbrasil, 2026).

Por outro lado, Taborda e Casagrande (1989) expõem suas opiniões sobre a movimentação da Educação Especial no Brasil:

Vale chamar a atenção para o fato de a Educação Especial no Brasil ser dependente de entes beneficentes e de movimentos organizados na sociedade civil, ou seja, historicamente não foi vista como uma obrigação do poder público (Taborda; Casagrande, 1989, p. 6).

Agora, pensando em inclusão, temos a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 6 de julho de 2015, tem como objetivo assegurar o direito à educação de maneira inclusiva em todos os níveis, garantindo o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência conforme suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Contudo, a efetivação desse direito exige uma compreensão ampliada do que se entende por deficiência. Diniz (2007), ao discutir o modelo social da deficiência, desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais que produzem exclusão. Nessa perspectiva, não é o corpo da criança que deve ser ajustado à escola, mas a escola que precisa rever suas estruturas, práticas e concepções para garantir a participação plena desses estudantes.

Cabe ao poder público a obrigação de realizar as políticas públicas efetivas para viabilizar os direitos. Quando nos referimos às políticas públicas de inclusão, estamos nos direcionando a um conjunto de organizações e instituições que pensam sobre como as pessoas com deficiência podem ter acesso igualitário a todos os recursos, de forma integral. Como descrevem Fogaça e Klazura (2021), as políticas públicas “sempre envolvem decisões tomadas pelos agentes do Governo.” (Fogaça; Klazura, 2021, p. 6). Não somente, mas elas surgem a partir do processo de luta pelos direitos entre a relação do Estado e a sociedade civil (Fogaça; Klazura, 2021).

Logo, para compreender melhor o conceito de políticas públicas, os autores Dalfior, Lima e Andrade (2015 *apud* Fogaça; Klazura, 2021) afirmam que:

Comumente, o conceito de política pública é definido como as respostas dos governos às demandas, problemas e conflitos que surgem de um grupo social, sendo esse o produto das negociações entre os diferentes interesses, mediado pela racionalidade técnica dos ‘fazedores de política’, com vistas à manutenção de uma ordem. Nesse entendimento as políticas públicas passam a ser reduzidas a um processo político racional, gerido pelos representantes do Estado (Dalfior; Lima; Andrade, 2015 *apud* Fogaça; Klazura, 2021, p. 6).

Portanto, as políticas públicas são geradas a partir de ações e reações de uma demanda social. Diante disso, evidencia-se o caráter político desse conceito, já que os mediadores e representantes políticos são envolvidos para buscar a melhor solução a partir dos interesses das pessoas e classes afetadas.

Ao observarmos a história da educação especial no Brasil, é perceptível que precisamos de mais avanços relação à perspectiva da inclusão. A educação especial vem sendo discutida sob a ótica de incluir todos, considerando o direito de obter educação de qualidade. Ou seja, ainda há conflitos na relação entre os termos de Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão.

A Educação Especial pode ser compreendida como uma modalidade de ensino que organiza um conjunto de recursos e serviços educacionais específicos,

destinados a suplementar e apoiar o ensino comum, visando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Essas necessidades não se definem exclusivamente por características individuais, mas emergem da relação entre o sujeito e as condições educacionais ofertadas, uma vez que “as necessidades educacionais especiais são decorrentes das condições do aluno em confronto com a educação ofertada” (Mazzotta, 2011, p. 11-12).

Influenciada por movimentos internacionais, a Educação Inclusiva, enquanto desdobramento do ideário da inclusão, pode, em determinadas condições, reproduzir formas sutis de exclusão no interior das próprias instituições escolares. Quando a proposta de educação para todos não se ancora em transformações efetivas (de ordem cultural, estrutural e pedagógica) corre-se o risco de produzir processos de “pseudoinclusão”, em que o acesso é garantido, mas a participação e a aprendizagem permanecem limitadas (Casagrande, 2020).

É na década de 90 que a perspectiva da Educação Inclusiva passa a ganhar centralidade nos debates internacionais, especialmente a partir da Declaração de Salamanca, incorporada no contexto brasileiro como um marco orientador das políticas educacionais. Nesse cenário, conforme analisa Casagrande (2020), tal documento estabelece diretrizes fundamentais para a reorganização dos sistemas de ensino, enfatizando a necessidade de acolhimento da diversidade no espaço escolar. Assim, a Declaração enfatiza que devem ser asseguradas condições para que todas as crianças sejam atendidas, como é vista nos termos da Lei:

[...] As providências que devem ser tomadas para que todas as crianças sejam acolhidas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1994, p. 17)

Desse modo, o documento desloca de uma lógica excludente para uma perspectiva inclusiva. Além disso, reconhece a diversidade como constitutiva do espaço educacional.

No que se refere à Educação Inclusiva, a emergência de novas estratégias está vinculada aos movimentos e princípios inclusivos consolidados na década de 1990. Na contemporaneidade, a Educação Inclusiva é compreendida como o paradigma

mais recente no âmbito da Educação Especial, ao propor a reorganização do modelo escolar em direção a uma perspectiva que assegure o acesso e a permanência de todos os estudantes. Nessa lógica, a educação inclusiva passa a substituir práticas seletivas por ações voltadas à identificação e à remoção das barreiras que dificultam a aprendizagem, conforme defende Glat (2013). Essa perspectiva também se aproxima da compreensão apresentada por Diniz (2007), ao compreender a deficiência como uma construção social, e não apenas biológica. Além disso, Sassaki (1997) e Booth e Ainscow (2002) reforçam a necessidade de organização de sistemas educacionais acessíveis a todos, fundamentados na participação, na equidade e na valorização das diferenças.

Mas o que seria uma educação de qualidade? A partir desse questionamento, alguns fatores que envolvem o ensino começam a ser pensados. Para uma educação de qualidade, seria necessária uma reformulação das próprias instituições de ensino em relação ao que ensinar e como ensinar. Também, seria fundamental transformar o currículo escolar, a fim de valorizar as habilidades desses estudantes e não estimular que eles estudem e treinem somente para serem aprovados em uma determinada prova. Vale destacar que essa mudança inclui todos os estudantes, sejam pessoas neurodivergentes ou não. Por fim, que essa escola fosse comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das diferenças, superando modelos homogeneizadores e classificatórios. Nessa direção, a deficiência não deve ser compreendida como uma limitação individual a ser corrigida, mas como uma expressão da diversidade humana, sendo a sociedade e, portanto, a escola responsável por eliminar as barreiras que produzem exclusão (Diniz, 2007).

Plestch (2020) afirma que a Educação Inclusiva tem como início os direitos humanos. Ademais, ela elucida que as pessoas com necessidades especiais “devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo.” (Plestch, 2020, p. 7).

As instituições escolares e suas equipes requerem mudanças significativas, sobretudo no que se refere à revisão de concepções e práticas pedagógicas, para superar a lógica de um modelo normativo de estudante. Historicamente, a escola foi estruturada como um espaço homogêneo e seletivo, orientado por padrões de normalidade que desconsideram a diversidade dos sujeitos (Booth; Ainscow, 2002). Nesse contexto, a efetivação da educação inclusiva exige não apenas o cumprimento

de diretrizes legais, mas mudanças profundas nas práticas cotidianas, uma vez que persiste um descompasso entre o discurso normativo e a realidade escolar.

Nessa direção, Sarmento (2004) afirma que as crianças devem ser compreendidas como sujeitos sociais de direitos, produtores de cultura, o que tensiona diretamente modelos escolares que buscam homogeneizar experiências e modos de ser, reforçando a necessidade de práticas que reconheçam a pluralidade das infâncias. Isso implica compreender que as limitações não estão nos sujeitos, mas nas estruturas que produzem exclusão, pois “a deficiência não é uma tragédia pessoal, mas uma questão de justiça social” (Diniz, 2007, p. 8). Assim, a reorganização institucional torna-se condição fundamental para que a escola deixe de reproduzir barreiras e passe a garantir participação efetiva a todos.

Para tanto, é fundamental que a instituição escolar se reorganize para responder às necessidades de cada criança, reconhecendo que as limitações não estão nos corpos, mas nas barreiras impostas pelo ambiente social. Conforme Diniz (2007), a deficiência deve ser compreendida como uma questão de justiça e direitos, e não como um problema individual a ser corrigido. Logo, a escola, que é um dos primeiros espaços de convivência para além do núcleo familiar, precisa constituir-se como território de encontro com as diferenças, promovendo experiências que ampliem os repertórios, os modos de aprender e as formas de participação. A inclusão, então, exige repensar saberes, estratégias de resolução de problemas e critérios de avaliação das aprendizagens, deslocando o foco da adaptação do aluno para a transformação das estruturas escolares.

Porém, para que isso se concretize, é importante compreender que a inclusão não se reduz a um ato de boa vontade institucional, mas sim de uma transformação estrutural. Nessa ótica, “incluir” significa reorganizar a escola para que ela deixe de produzir marginalizações e passe a garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e dignidade a todos os estudantes.

Assim, percebemos que a mudança da educação é imprescindível para alcançar uma educação de qualidade, sem barreiras estruturais e atitudinais. As barreiras atitudinais são aquelas que, por meio de comportamentos e atitudes, nem sempre são percebidas, mas estão ligadas a ações e posturas preconceituosas, em um padrão culturalmente dominante e estabelecido (Santos et al., 2023).

Conforme Casagrande (2022), os aspectos centrais da Educação Inclusiva são a justiça social e a diversidade, tendo como sentido a atenção, o respeito e viabilizando a aprendizagem de forma singular e diferente humanamente para os alunos de educação especial. Esse percurso pode ser longo e

As escolas que defendem uma educação inclusiva, mas que mantêm o formato tradicional, defendem no discurso uma aprendizagem possibilitada pela eliminação de barreiras, mas, na prática, apenas atenuam a percepção de desigualdade. (Casagrande, 2022, p. 44).

As instituições que não colocam em prática a educação inclusiva ainda precisam de “transformações culturais, estruturais e pedagógicas” (Casagrande, 2022, p. 44). Ou seja, ainda há muito o que caminhar para que as barreiras da educação inclusiva sejam vencidas. Quando nos referimos ao público da Educação Especial, nos referimos às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS PARA ALÉM DO MODELO NORMATIVO

Quando falamos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, recordamos como esse processo é significativo para os seres humanos. Ao decorrer dos anos, essa habilidade foi se aprimorando e encontrando formas para que os seres humanos pudessem se comunicar por meio da escrita e leitura.

Na década de 1970, as psicolinguistas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizaram uma investigação com crianças ao nível escolar, da fase de alfabetização, para que se delineasse outra concepção sobre a alfabetização. Assim, se iniciou um novo processo, pois, naquela época, o professor era o detentor do saber, sendo autoridade máxima dentro da sala de aula, ensinando de forma mecânica e decorada, sem ser questionado pelos alunos. Entretanto, nessa pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1986) concluíram que a criança já chega no ambiente escolar com suas ideias e hipóteses. Nesse contexto, Mendonça e Mendonça (2011) elucidam:

Partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita. (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 37).

Assim, foi agregado um caráter construtivista para a concepção de alfabetização, pois os autores compreenderam que não é apenas de um jeito que o sujeito aprende, mas de diversas formas e práticas de aprender a leitura e escrita. Ferreiro e Teberosky (1999), em seu livro “A Psicogênese da Língua Escrita”, explicam como Jean Piaget apresentou o sujeito dentro da aprendizagem.

O sujeito... é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

O sujeito inserido na sociedade tem contato com a leitura e a escrita, o que confirma sua participação em um meio social que oferece diversas formas de apresentar respostas, de encontrar soluções para os problemas e compartilhar saberes, construindo seu conhecimento a partir das experiências vividas.

A vista disso, Soares (2020a) expõe que a alfabetização é um processo permanente, que nunca se esgota, pois nunca é interrompido.

Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (Soares, 2020a, p.16).

Logo, a alfabetização torna-se um processo para adquirir o código escrito, a partir das habilidades de leitura e escrita.

As etapas da escolarização oportunizam o desenvolvimento da aquisição da língua escrita. Nessa direção, Soares (2020a) afirma que o sentido próprio da alfabetização é mais do que “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Isto significa que é mais do que decodificar letras e memorizar códigos, é a aprender a compreender o que a escrita representa.

A busca por uma definição precisa de alfabetização permanece atrelada, de forma intrínseca, à relação entre fonemas e grafemas, compreendendo tanto a expressão quanto a compreensão de significados. No entanto, para além dessa dimensão linguística, destaca-se o aspecto social da alfabetização. Esse enfoque

social considera que diferentes sociedades, com suas distintas culturas, atribuem funções específicas à língua escrita, conforme suas necessidades e contextos históricos.

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão *alfabetização funcional*, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito *social* da alfabetização. (Soares, 2020a, p. 19).

O conceito social da alfabetização é um aspecto para concretizar que os determinantes sociais das funções sejam diretamente relacionados com a aprendizagem da língua escrita.

Como mencionado anteriormente, o letramento está intrinsecamente associado à alfabetização. Alfabetização e letramento, embora distintos, são indissociáveis, pois envolvem habilidades cognitivas e formas de aprendizagem diferentes. Enquanto a alfabetização se refere à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento diz respeito ao uso social da língua escrita.

Então, quando Soares (2020a, p. 27) afirma que letramento é a “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”, evidencia-se que o processo de letramento está diretamente relacionado à inserção do sujeito em sua sociedade e cultura. Esse envolvimento social contribui para que o indivíduo se torne reflexivo sobre sua própria aprendizagem da escrita, compreendendo-a como meio de comunicação significativa. O letramento, portanto, ultrapassa a mera decodificação de letras e sons, abrangendo práticas sociais diversas que conferem sentido à leitura e à escrita. Nesse sentido, Soares (2004) reforça que o “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais de leitura e de escrita como práticas que envolvem usos, funções e significados sociais, e não apenas o domínio do código alfabético” (Soares, 2004, p. 15).

O processo de aprendizagem é singular para cada sujeito, com cada criança assimilando informações em momentos distintos, o que também se aplica às crianças com necessidades especiais. Porém, como as crianças com necessidades especiais percebem esse processo?

1.2 PRÁTICAS ESCOLARES, RELAÇÕES DE PODER E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

A escola constitui-se como um espaço privilegiado de produção e regulação das infâncias, operando por meio de normas, expectativas e dispositivos pedagógicos que definem o que é considerado aprendizagem legítima. Na perspectiva da sociologia da infância, tais práticas não são neutras, elas são atravessadas por relações de poder entre adultos e crianças, nas quais os saberes, tempos e formas de expressão infantis são constantemente avaliados, hierarquizados e, muitas vezes, silenciados (Sarmiento, 2005; James; Prout, 1997).

Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista, essas relações de poder tendem a se intensificar, uma vez que a escola opera majoritariamente a partir de modelos normativos de desenvolvimento, comunicação e cognição. As particularidades cognitivas dessas crianças, como modos singulares de atenção, linguagem, compreensão simbólica e interação social, são frequentemente interpretadas como inadequações ao padrão esperado, reforçando práticas pedagógicas excessivamente diretivas, compensatórias ou corretivas.

Nesse contexto, o letramento escolar pode assumir um caráter fortemente regulador. A centralidade atribuída a determinadas formas de ler e escrever, legitimadas pelo adulto, produz um cenário em que a criança com TEA é frequentemente posicionada como objeto de intervenção e não como sujeito participante do processo educativo. Tal lógica desconsidera que o letramento, conforme apontado pela Sociologia da Infância, é uma prática social situada, construída em interações e permeada por disputas de sentido (Corsaro, 2011).

A noção de reprodução interpretativa, desenvolvida por Corsaro (2011), permite tensionar esse quadro ao afirmar que as crianças não apenas internalizam as normas adultas, mas as reinterpretam criativamente a partir de suas experiências. Crianças com TEA também participam desse processo, ainda que suas formas de participação nem sempre sejam validadas no espaço escolar. Quando uma criança autista mobiliza estratégias próprias para se relacionar com a leitura e a escrita, como a repetição, o foco em padrões, o interesse por temas específicos ou o uso não convencional da linguagem, ela está produzindo cultura e atribuindo sentidos, um modo diferente de aprender.

No entanto, as práticas escolares, frequentemente, operam sob uma lógica de controle e vigilância, na qual o adulto define o que deve ser aprendido, como deve ser aprendido e em que tempo isso deve ocorrer. Conforme argumenta Sarmiento (2005), essa assimetria tende a invisibilizar as vozes infantis, especialmente aquelas que escapam dos modelos hegemônicos de infância. No caso das crianças com TEA, essa invisibilização pode resultar na negação de suas competências cognitivas e de sua agência nas práticas de letramento.

A aprendizagem acadêmica dessas crianças exige mediações explícitas e estruturadas. Contudo, ao articular essa perspectiva com a Sociologia da Infância, torna-se fundamental problematizar como essas mediações são realizadas e a serviço de quais concepções de infância e aprendizagem serão dispostas. Mediações excessivamente adultocêntricas podem reforçar relações de poder assimétricas, limitando as possibilidades de participação ativa da criança e reduzindo o letramento a um exercício técnico e desprovido de sentido social.

Assim, intencionar a aprendizagem acadêmica de crianças com TEA implica questionar as práticas escolares que preferem a adaptação da criança ao modelo escolar, em detrimento da transformação das próprias práticas pedagógicas. Por isso uma abordagem coerente com a Sociologia da Infância exige que o letramento seja concebido como um espaço de diálogo, negociação e reconhecimento das múltiplas formas de expressão infantil, incluindo aquelas manifestadas por crianças autistas.

Desse modo, reconhecer as relações de poder presentes no cotidiano escolar não significa negar a função mediadora do adulto, mas repensá-la a partir de uma postura ética que valorize a escuta, o reconhecimento da agência infantil e a legitimação das produções das crianças. Para as crianças com TEA, isso representa a possibilidade de serem reconhecidas não apenas como aprendizes em déficit, mas como sujeitos sociais que participam ativamente da construção do conhecimento e da cultura escolar, ainda que o façam por caminhos distintos dos esperados.

1.3 O CONCEITO DE CORPO-CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A participação das crianças em todos os âmbitos sociais envolve um olhar de sujeitos, sendo validados pelo que pensam, sentem a partir de suas experiências. Como Alderson (2002) afirma:

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. Essas “falas” podem envolver língua de sinais, quando as crianças não podem ouvir ou falar, e outros sons e linguagens corporais expressivas, tais como os das crianças autistas ou com graves dificuldades de aprendizagem.” (Alderson & Goodey, 1998, p. 424).

O escutar a criança na pesquisa vai além de apenas ouvir a sua voz ou o som que ela produz. Suas expressões gestuais e seus movimentos fazem parte de uma representação do que são, pensam, sentem e desejam.

Ao optar pelo conceito de corpo-criança, fui levada a refletir sobre a constituição integral do ser humano em sua singularidade. A criança expressa suas formas de estar e significar o mundo por meio de suas gestualidades, movimentos, olhares e modos de interação. Sob esse viés, Camargo e Garanhani (2022), explicam que “a criança é o corpo e o corpo é a criança nas suas diferentes expressões e comunicações. É o corpo-criança que sente, pensa, interpreta, age, se relaciona, vive” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 6). Tal compreensão reforça que não há dissociação entre corpo e mente, pois ambos se constituem de maneira integrada na experiência infantil. Portanto, mobilizo esse conceito como fundamental para compreender de que modo as crianças com TEA expressam seus entendimentos, percepções, sentimentos e desejos, considerando suas formas singulares de comunicação, interação e presença no mundo.

Nessa mesma direção, Camargo (2020) evidencia o corpo-criança como sujeito social que, diferentemente do adulto, mobiliza o corpo como potente vetor de existência, relação e produção de sentidos no mundo. O corpo, na infância, não é apenas suporte biológico, mas linguagem, presença e ação social. Por meio dele, a criança comunica desejos, desconfortos, interesses, recusas e pertencimentos. Reconhecer essa centralidade ajuda a compreender que as múltiplas formas de expressão infantil precisam ser respeitadas, interpretadas e legitimadas nos contextos das infâncias.

Essa perspectiva tensiona práticas que normatizam comportamentos corporais e exige uma escuta sensível às manifestações singulares de cada criança, sobretudo quando se trata das crianças com TEA, cujas formas de expressão corporal frequentemente desafiam expectativas adultocêntricas. Por conseguinte, considerar o corpo-criança como sujeito social é deslocar o olhar da adequação para a

compreensão e valorização o corpo como dimensão constitutiva da experiência infantil.

1.4 O CONCEITO DE NARRATIVA DA CRIANÇA COM A CONSTRUÇÃO DE SUAS EXPERIÊNCIAS

Os estudos que colocam a criança no centro das investigações continuam em processo de consolidação. Há algumas décadas, especialistas da área têm se dedicado à discussão em torno da construção de uma centralidade que legitime as vozes infantis, reconhecendo as crianças por suas formas singulares de ver e interpretar o mundo, conforme apontam Passeggi *et al.*:

A partir dos anos 1990, multiplicaram-se os trabalhos empreendidos no âmbito da Sociologia da Infância em defesa de uma (r)evolução, que vem permitindo operar a passagem da representação da criança como um “vir-a-ser-humano”, que a tornava «invisível», para aquela de sujeito de direito. (Passeggi *et al*, 2014, p. 86).

A visibilidade das crianças inicia quando elas são percebidas como seres humanos que pensam, refletem, interpretam, produzem, agem e participam na sociedade. Uma sociedade que será continuada por elas, mas de que adianta se elas não forem ouvidas desde pequenas? É preciso escutá-las, vê-las, compreendê-las e validá-las, pois elas são especialistas em infâncias.

Ao escolher a narrativa como processo de escuta e valorização das percepções de mundo das crianças, resgatei a Psicologia Cultural de Bruner (1997), que, a partir de suas pesquisas, concluiu que as narrativas das experiências vividas pelos sujeitos refletem e criam as suas próprias histórias.

Bruner (1997) nos ensina que os sujeitos humanos têm um *kit* para a construção de sua própria representação no mundo, uma dessas ferramentas seria a narrativa. A visão do autor sobre a narrativa configura-se em uma perspectiva construtivista, como é visível em “a mente humana não apenas reage ao mundo, mas o constrói” (Bruner, 1997, p. 12).

Nesse contexto, os estudos de Bruner evidenciam a importância das pesquisas com crianças porque, nos estudos científicos, as crianças são levadas a sério, as suas explicações, desejos e sentimentos. Passegi (2014) ainda acrescentou que Bruner nos apresenta o quanto essa abordagem psicológica “revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas

narrativas o material mais adequado para compreender a infância.” (Passeggi, 2014, p. 87).

A narrativa é uma tarefa interpretativa de suas próprias experiências, isso porque elas são refletidas e compreendidas para que suas respostas sejam de acordo com o que foi discutido e dialogado durante uma conversa. Essa reflexão ocorre a partir das experiências que a criança está realiza em todos os momentos em que interage com o outro, ou seja, ela realiza uma narrativa autobiográfica e, sobre isso, Passeggi *et al.* (2014) afirma que

A reflexividade autobiográfica, que a criança realiza no ato de narrar, seja na brincadeira, seja no cotidiano escolar, vai ampliando seu repertório de visões de mundo, às vezes conflitantes, e por essa mesma razão vão se situando na coletividade e vão dando sentido ao que começam a entender por cooperação entre elas como forma de “viver juntos”. (Passeggi *et al.*, 2014, p.99).

Isto é, ao narrar suas experiências, a criança amplia seus repertórios e suas percepções de mundo, ressignificando dos acontecimentos dos quais ela vivenciou.

Conforme apresentado, além da linguagem verbal, as crianças também manifestam suas vontades e sentimentos por meio de expressões corporais e gestuais. Quando abordamos essas manifestações, estamos nos referindo às formas como elas se posicionam e se expressam no ambiente escolar. A imposição institucional de que a criança deve permanecer sempre quieta, imóvel e sem expressar insatisfações frente a situações que a desagradam revela-se extremamente rígida e limitadora.

1.5 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ao falarmos sobre o Transtorno do Espectro Autista, remetemo-nos a algumas características típicas desse transtorno e logo recordamos dos sujeitos que apresentam essas mesmas características. Mas, de fato, o que é esse transtorno? Ainda estamos em processo de descoberta de como ele surgiu e como podemos trabalhar com os sujeitos que apresentam essa condição dentro das escolas.

As pesquisas acadêmicas, voltadas para as instituições escolares, foram provenientes de um modelo médico, que surgiu na década de 40. As pessoas diagnosticadas por médicos psiquiátricos chegaram até a escola para serem incluídas na sociedade, na época, o ambiente escolar era muito precário. Então, as pesquisas e leis sobre inclusão foram sendo construídas a partir do surgimento desse público da

Educação Especial nas escolas, para compreender melhor desse transtorno e o auxílio em como trabalhar com esses sujeitos.

Dentro da literatura, o que encontramos inicialmente sobre o Transtorno do Espectro Autista foi o estudo do psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, publicado em 1911, que classificou as características negativas da esquizofrenia a fim de conseguir um diagnóstico desse transtorno e, a partir disso, ele configurou o autismo como um retardo mental¹² Posteriormente, em 1943, Leo Kanner realizou uma pesquisa com onze crianças que apresentavam alguns comportamentos diferentes em relação às outras crianças. Ao fim do estudo, ele concluiu com o nome de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Essas foram as primeiras características identificadas do Transtorno do Espectro Autista e eram mais comportamentais e específicas, como a insistência na manutenção da rotina, atraso na fala e inabilidade do contato afetivo.

No ano de 1944, o médico psiquiatra Hans Asperger também desenvolveu um trabalho com casos atendidos na Clínica Infantil da Universidade de Viena, ele denominou o transtorno como Psicopatia Autística Infantil. A obtenção desse resultado ocorreu a partir dos diferentes comportamentos apresentados por seus pacientes, como a integração social. Diferentemente de Kanner, Asperger (1944) enfatizou a sua pesquisa na parte da educação e da psicologia. Ele trabalhou no Departamento da Educação Especial pediátrica, como Dias (2015) nos revela:

O trabalho Asperger se inseria no Departamento de Educação Especial da clínica pediátrica e era influenciado pela Pedagogia Curativa de Rudolf Steiner, e visava a relação psicologia e educação, enquanto o de Kanner se focava no diagnóstico do autismo no campo psiquiátrico. (Dias, 2015, p. 309).

Além disso, Asperger se preocupava em observar os aspectos positivos das crianças que apresentavam esse comportamento, bem como tentava perceber as emoções que elas demonstravam, a fim de pensar em um futuro condizente com aquelas características. Dias (2015) afirma que

Ele as descreve como um tipo de criança peculiar e interessante que pode compensar suas deficiências por um alto nível de pensamento e experiência pessoal que podem levá-los a excepcionais êxitos na vida adulta. Sua finalidade ao apresentar as dificuldades dos psicopatas era tornar legítima a

¹ Atualmente, o termo adequado é Deficiência Intelectual, conforme a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV).

reivindicação de um tratamento educativo apropriado para seres humanos diferentes e com dificuldades específicas e características. Ele acredita que apesar de sua anormalidade são capazes de desempenhar seu papel na sociedade se encontrarem uma resposta de amor, compreensão e guia, enfatizando a relação entre psicologia e educação (Dias, 2015. p. 309).

Os estudos de Asperger (1944) direcionaram para uma classificação de autistas de alto funcionamento. Isso porque, em seus casos, as crianças “desenvolveram a linguagem antes da idade escolar, tinham vocabulário amplo e razoável gramática, apesar de socialmente isolados, fazem tentativa de aproximação.” (Dias, 2015, p. 310). Um comportamento diferente dos casos de pesquisados por Kanner, em que as crianças apresentavam uma aparência “mais viva e cativante”, “[...] uma originalidade de pensamento e seus interesses são canalizados para assuntos preferivelmente abstratos e de pouco uso prático.” (Dias, 2015, p. 310).

A divulgação dessas primeiras pesquisas despertou outras inquietações na área médica e, conseqüentemente, suas implicações começaram a ser disseminadas para outras áreas de conhecimento, como a educação e a política de saúde.

O primeiro “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM II) foi publicado no ano de 1968 e construído pela Associação Americana de Psiquiatria. Nesse primeiro documento, o autismo era considerado como esquizofrenia no início da infância, categorizado como psicose. Em 1980, com o novo DSM III, ele foi nomeado como distúrbio invasivo do desenvolvimento. Com a publicação do DSM IV, em 1991, o autismo foi classificado como distúrbio global do desenvolvimento, com características de prejuízo invasivo e severo em diversas áreas.

Em 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) configura o autismo na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, além disso, as suas características foram revistas:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, 2013, p. 31).

Percebemos que, no DSM-V, as características do autismo foram sendo diversificadas. Essa mudança ocorreu devido a novas pesquisas realizadas com autistas do mundo inteiro, o estudo contou com médicos, cientistas, educadores e

psicólogos. Ainda há questões imprecisas e abertas que intrigam os profissionais e pesquisadores de todas as áreas.

Nesse contexto, o modelo médico tornou-se recorrente nas pesquisas, pois os autistas eram pacientes e precisavam ter uma melhora significativa para suprir a expectativa da sociedade e do mercado de trabalho. Posteriormente, surgiu um modelo social que modificou esse pensamento da pessoa com deficiência ser tratada como um paciente, passando a reconhecê-la como uma pessoa que possui direitos, que necessita de leis que atendam às suas necessidades.

É fato que, na sociedade em que vivemos, todas as pessoas iguais são compreendidas como “normais”. Então, quando as pessoas com características físicas, cognitivas, emocionais ou sociais diferentes começam a aparecer nas instituições sociais, há um movimento intenso de reformulação de conceitos, de novas formas de agir, de estruturas sociais e políticas inovadoras para retirar essas pessoas das margens sociais ou da invisibilidade e para oportunizar que demonstrem suas potencialidades.

Infelizmente, a sociedade exclui ou isola pessoas diferentes, especialmente as com deficiência, justamente por pensarem que não são capazes de desenvolver as atividades com êxito. Isso gera uma discussão em diversos meios, demonstrando o quanto a nossa sociedade ainda atrela mais valor ao produto do que ao processo. Isto é, não é o ato de produzir, com tempos e condições diversas, respeitando as especificidades de cada sujeito que tem valor, mas o produto final, realizado o mais rápido possível, independente de quem o faça e com quais condições.

Então, quando falamos sobre o modelo social, nos referimos a mudanças sociais, com ações voltadas para a sociedade e não ao indivíduo sozinho. Seria como se todos pensassem em retirar as barreiras ambientais e sociais com a ajuda das políticas públicas, para que todas as pessoas pudessem encontrar condições e tempos equânimes para inferir suas ações e modos de estar nesse mundo.

A discussão sobre o modelo social, que vai além do modelo médico, surgiu por volta da década de 70, nos Estados Unidos e na Inglaterra, buscando entender “[...] que não era possível compreender a deficiência apenas como lesão corporal, mas era necessário considerar as restrições de participação das pessoas.” (Fogaça; Klazura 2021, p. 10). Ou seja, essas pessoas não eram sequer ouvidas e legitimadas pelas suas condições físicas, elas eram marginalizadas pela sociedade. Então, surge a

importância da questão das políticas públicas presente nesse modelo social, que a deficiência pode ser causada pelo ambiente em que a pessoa está inserida, como, por exemplo, os casos de instituições, que seriam de reabilitações, mas que acabaram agravando o grau de sua deficiência (Fogaça; Klazura, 2021).

Como aborda Diniz (2007, p. 9), “discutir a deficiência para além da característica corporal, do campo das doenças é a grande revolução do modelo social.” Logo, abordar a deficiência além das paredes de clínicas e hospitais é muito importante, pois quebra as barreiras sociais. Isso também é uma crítica ao “sistema de produção e reprodução capitalista em que as pessoas são definidas por suas ‘capacidades’ e produtividade”. (Fogaça; Klazura 2021, p.10). Essa crítica faz referência à opressão da deficiência (Diniz, 2007), que vem da cultura da normalidade. Uma normalidade física, mas também cultural, que é resultado do sistema capitalista, como afirmam Fogaça e Klazura (2021):

A legitimidade do modelo social implica discutir essencialmente duas abordagens: cultural e materialista. Na primeira entende-se que a opressão e o preconceito não se caracterizam apenas pela discriminação material, mas também pelas representações culturais. A segunda abordagem compreende que a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência é o resultado da dinâmica do sistema capitalista. Portanto, seu enfrentamento estaria centrado na luta de classes no cenário das disputas societárias. Vale destacar que as duas abordagens não são contrárias, mas complementares, assim, trazem maior consistência à necessidade do modelo social da deficiência (Fogaça; Klazura 2021, p.10).

Essa interação entre deficiência e sociedade percorre historicamente caminhos marcados pela exclusão e pelo isolamento, mas também inaugura uma mudança de perspectiva acerca de quem é a pessoa com deficiência, de seu lugar social, de seus direitos e de seu reconhecimento como sujeito na sociedade. Trata-se de um movimento que desloca seu olhar da deficiência, preocupada apenas com a limitação individual, para uma análise que considera as barreiras sociais, culturais e institucionais que produzem desigualdades.

A ampliação do número de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas brasileiras impõe desafios que ultrapassam a dimensão pedagógica e alcançam o campo ético e político da educação. À luz das reflexões de Diniz (2007), a deficiência não deve ser compreendida como atributo individual isolado, mas como resultado da interação entre o sujeito e as barreiras sociais que limitam sua participação. Nesse sentido, a presença de estudantes com TEA nas escolas exigem uma revisão de práticas, currículos e concepções que ainda operam sob uma lógica

normalizadora. A escola, ao reconhecer a deficiência como questão de direitos humanos, é convocada a reorganizar seus espaços, tempos e metodologias, alterando o foco da adaptação do sujeito para a transformação das estruturas que produzem exclusão. Assim, a inclusão de crianças com TEA não pode ser reduzida ao acesso à matrícula, mas deve se traduzir em condições efetivas de participação, aprendizagem e reconhecimento de suas formas singulares de existir e aprender.

De acordo com dados do ³ 2024, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), as matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica aumentaram 44,4% entre 2023 e 2024, passando de 636.202 para 918.877 matrículas (Inep, 2025). Esses dados indicam não apenas o aumento do acesso desses estudantes à escola regular, mas também a urgência de consolidar práticas pedagógicas que garantam permanência, participação e aprendizagem com qualidade.

Dessa forma, o avanço quantitativo nas matrículas precisa ser acompanhado por transformações qualitativas nas políticas e nas práticas educacionais, de modo que o reconhecimento do direito à educação inclusiva se traduza em experiências escolares que respeitem as singularidades e assegurem o desenvolvimento integral das crianças.

1.6 PRODUÇÕES SOBRE CRIANÇAS COM TEA E ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

Nessa seção, apresento alguns estudos, publicados no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, acerca das narrativas da criança com Transtorno do Espectro Autista sobre seu processo de alfabetização e letramento.

Identificamos que as pesquisas com crianças vêm ganhando maior notoriedade entre os pesquisadores que trabalham com as infâncias, especialmente a partir da consolidação da Sociologia da Infância, que passa a reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos (Corsaro, 2011). No entanto, ainda há um paradigma no

³ O *Censo Escolar* é a principal pesquisa estatística da educação básica no Brasil e é realizado anualmente em regime de colaboração entre o Inep, as secretarias estaduais e municipais de educação, com participação das escolas públicas e privadas.

conceito de criança, que nos remete ao sentido de normalidade para aquelas que apresentam características físicas, emocionais, cognitivas e sociais iguais ou padronizadas. Todavia, nesta pesquisa, entendemos que criança é todo sujeito social, participante da geração infância e defendemos que elas são constituídas de potencialidades para agirem no universo em que vivem, por meio de seus corpos. Todas são criativas, produtoras de cultura e conhecimento, são ávidas para compreender e interpretar as culturas já existentes e especialistas em ressignificá-las e recriá-las, utilizando lógicas e modos próprios para isso (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004; James; Prout, 1997).

Então, ao realizar a revisão bibliográfica com foco nessa perspectiva, correlacionando-a com o autismo e a alfabetização, percebemos que ainda há muitos caminhos a serem trilhados. A forma de pensar essas investigações, antes centrada na perspectiva do adulto, passou por transformações significativas, com o objetivo de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, legitimando seus pensamentos, desejos e falas como expressões válidas de conhecimento e experiência (Sarmiento, 2007). Assim, a partir do interesse crescente em compreender o que as crianças pensam e como expressam suas opiniões, pesquisadores adultos passaram a estabelecer diálogos mais atentos com esse grupo, o que contribuiu para o surgimento de teorias voltadas especificamente para a infância.

Nesse contexto, a Sociologia da Infância se consolida como uma abordagem que rompe com os modelos tradicionais, que concebiam a criança como um sujeito passivo, desprovido de direitos e sem legitimidade para expressar seus desejos, preferências e pontos de vista. Logo, essa vertente busca legitimar e valorizar os pensamentos das crianças, seus desejos e suas falas como formas legítimas de expressão, rompendo com visões adultocêntricas e hierarquizadas do saber. Como afirma Corsaro (2011, p. 31-32), “o termo ‘reprodução’ inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e para a mudança culturais”.

Segundo os conceitos a partir das pesquisas da Sociologia da Infância, realizei a leitura de outros textos, como “O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental” (2020), de Camargo e Garanhan, e “A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança” (2020) de Camargo. A partir deles, evidencio o conceito de

corpo-criança como sujeito social que, diferente do adulto, utiliza o corpo como um potente vetor para ser e estar no mundo.

Concordamos com as autoras ao estabelecer que o conceito de corpo-criança na pesquisa com crianças é essencial para validar a ação social e o protagonismo delas, pois revela suas originais formas de pertença no mundo em que vivem. É conhecido que as crianças possuem lógicas próprias e peculiares, diferentes das dos adultos. Por um bom tempo, isso foi considerado um bom argumento para marginalizar as crianças e considerá-las sujeitos diminutos, hoje compreendo e defendo que suas lógicas e formas de expressão e comunicação devem ser respeitadas, compreendidas e validadas no contexto das suas infâncias (Sarmiento, 2007), especialmente quando estamos nos referindo às crianças com necessidades especiais, pois elas são, como todas as outras, competentes, criativas, produtoras de cultura e peritas em infância.

Considerando isso, essa revisão de literatura constitui uma etapa importante da pesquisa, porque permite uma compreensão ampliada dos estudos já realizados sobre o tema que será abordado neste trabalho. Como Romanowski e Ens (2006) *apud* Silva *et al* (2022) que aprofundam a análise da pesquisa, em outros trabalhos e em tempos mais intensos de mudanças com o auxílio da tecnologia e da ciência, definindo um campo investigativo mais assertivo.

Com essa premissa, este estudo fez uma busca por produções acadêmicas e científicas sobre o assunto, no período de 2014 a 2024, no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha desse recorte temporal se deu porque queríamos considerar as pesquisas mais recentes na área e, também, pelo tempo curto, que o mestrado nos oferece para essa exploração.

Na BDTD, realizou-se a busca com as palavras-chave, optamos por: “Sociologia da Infância; TEA; alfabetização”; “Sociologia da Infância; Transtorno do Espectro Autista; narrativa” e “Sociologia da Infância; TEA; letramento”. O período indicado no filtro foi mesmo supracitado, porém nenhuma pesquisa foi encontrada com essas temáticas entrelaçadas.

Então, mudamos os descritores para “Pesquisa com criança; autismo; alfabetização”, foram encontradas 7 dissertações. Com a leitura inicial, percebemos que nenhuma se tratava de pesquisa *com* crianças e sim sobre crianças, diferentes

métodos para alfabetização, análises de documentos oficiais e desenvolvimento de games para crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Ao nos depararmos com esse resultado, refletimos sobre o porquê não há investigações com crianças autistas. Sarmento, Fernandes e Tomás (2006) discorrem sobre a forma como a sociedade enxerga a criança, o que contribui para a compreensão dessa questão:

As crianças foram modernamente tematizadas a partir de uma negatividade constituinte, supostamente, criança é o que não vota, o que não é responsável pelos seus atos (e por isso, é inimputável), o que não pode eleger e nem ser eleito (e por isso, é desapossado de todo o poder), o que não se encontra verdadeiramente inserto na sociedade (e, por isso, é objeto de processos de “socialização”) [...] o que não sabe nem pensa adequadamente (e, por isso, necessita encontrar quem o submeta a processos de instrução) (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2006, p.142).

Essa conceituação infelizmente normatizada na sociedade adultocêntrica, pode ser a causa da escassez de investigações com crianças em detrimento da pesquisa sobre crianças. Pois está imbricado, no tecido social, que as crianças são sujeitos menores e inferiores.

Quando nos deparamos com essa discussão sobre a criança, logo conseguimos compreender que os neurodivergentes, que estão fora do padrão embutido no cenário social, também são descaracterizadas e não são legitimadas por seus desejos, suas diversas expressões corporais e gestuais.

Majoritariamente, as crianças com TEA, em razão das barreiras atitudinais, não são incluídas como coprodutoras de dados nas pesquisas acadêmicas, sendo tratadas apenas como objetos de estudo, analisadas sob a perspectiva adulta, que se coloca como detentora de um suposto saber legítimo, responsável por interpretar e atribuir sentido às suas experiências. Como afirmam Sarmento, Fernandes e Tomás “a concepção nas atitudes, nos discursos e nas práticas sociais exprime-se no desmerecimento ante aquilo que as crianças dizem ou fazem” (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2006, p. 146).

De toda forma, não encontrando estudos específicos publicados com os descritores que utilizei, apresento a seguir os trabalhos encontrados:

Quadro 1: Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores: “pesquisa com crianças+autismo+alfabetização.”

(continua)

TÍTULO	ANO	IS	PERCURSO METODOLÓGICO E OBJETIVOS GERAIS	AUTOR
Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar.	2018	UFPEL	Pesquisa do tipo intervenção com uma criança com TEA, durante cinco meses. A análise e interpretação dos dados foi pelo método microgenético e análise de conteúdo do tipo temática. Objetivo geral: Investigar a realização de atividades lúdicas em contexto inclusivo, na sala de aula regular.	Mariana Campos Pinho
Jogos digitais para desenvolver noções de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista	2019	UFES	Estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho dos profissionais. Objetivo geral: Investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA.	Izabel Cristina Araujo Almeida
Vestindo os óculos da pedagogia waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista	2020	UNESP	Participação de 8 crianças com TEA e a professora da turma. Objetivo geral: Descrever e analisar o processo inicial de alfabetização e letramento com alunos com TEA.	Priscila Hikaru Shibukawa
				(continuação)
TÍTULO	ANO	IS	PERCURSO METODOLÓGICO E OBJETIVOS GERAIS	AUTOR

Alfabetiza Tea: recurso digital pedagógico de apoio à alfabetização, com ênfase nos educandos com TEA.	2021	UNESP	Pesquisa com abordagem qualitativa de caráter exploratório: pesquisa documental e com foco no desenvolvimento em algo novo para crianças com TEA. Objetivo geral: Identificar os requisitos funcionais para a elaboração de um recurso digital pedagógico, sob a perspectiva do modelo educacional TEACCH.	Viviane Teles Vidal
O processo de alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico.	2022	UFU	Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas, análise documental e grupo focal. Com grupo de professores da sala regular, da sala do AEE e analistas pedagógicos. Objetivo geral: Analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com TEA.	Fernanda Siqueira Costa Gomes
Contribuições do uso de tecnologia digital no processo de aquisição da escrita de crianças com autismo	2023	UFPEL	Pesquisa experimental com crianças com TEA. Objetivo geral: Analisar as possíveis contribuições do uso de aplicativos de alfabetização no processo de aquisição da escrita com alunos com TEA.	Sigilia Pimentel Höner Camargo

(conclusão)

Plataforma digital com orientações para a inclusão de estudante com TEA nos anos iniciais a partir dos princípios do DUA	2024	UNESP	Abordagem qualitativa, com grupo focal com seis professores. Objetivo geral: Avaliar propostas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades específicas de alunos com TEA em fase de alfabetização.	Rosana Hilsdorf
--	------	-------	---	-----------------

Fonte: Dados organizados pela autora (2025).

Os trabalhos selecionados tiveram notoriedade, pois relacionaram o Transtorno do Espectro Autista com a alfabetização. Todos são da área da educação, sendo pesquisas apresentadas no Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

A Universidade Estadual Paulista foi a que mais se destacou nessa revisão, apresentando trabalhos do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Esses estudos tiveram como objeto de pesquisa a criança com TEA e alfabetização, pois esse programa de Mestrado pretende promover uma formação profissional que possibilite a busca por estratégias capazes de concretizar uma sociedade verdadeiramente inclusiva, de modo que a escola adote metodologias inovadoras voltadas aos estudantes atendidos no âmbito da Educação Inclusiva. Após a leitura inicial das pesquisas da BDTD, selecionamos dois resultados que mais se aproximam de pesquisas com a participação das crianças.

A pesquisa intitulada “Vestindo os óculos da pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista”, da autora Priscila Hikaru Shibukawa, é uma dissertação de Mestrado defendida em 2020. Na dissertação, a autora relata sobre a inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista em uma escola que utiliza a metodologia *Waldorf*⁴. A pesquisadora inicia seu trabalho contando sobre a sua trajetória acadêmica, de como começou a trabalhar nessa escola e como ficou

⁴ A Pedagogia Waldorf é uma metodologia de ensino que tem como base a filosofia antroposófica de Rudolf Steiner, buscando o desenvolvimento holístico do aluno, considerando suas dimensões física, anímica e espiritual. Ela enfatiza o desenvolvimento integral, estimulando a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, além de promover a ligação com a natureza e as artes.

encantada com a metodologia e, conseqüentemente, com a inclusão da criança com o Transtorno do Espectro Autista.

Shibukawa (2020) comenta sobre o processo de alfabetização para uma criança autista no primeiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Apresenta, também, a sua preocupação em como alfabetizar uma criança com um transtorno desenvolvendo as habilidades que essa criança já possui, nunca a capacitando⁵, mas sim olhando e desenvolvendo as habilidades que essa criança já tem. Ela ainda comenta sobre essa falta de conhecimento dos docentes em alfabetizar as crianças com deficiências e critica as escolas tradicionais que ensinam a decorar o alfabeto, juntar as letras, pois esse modelo não considera “a necessidade de que haja transformação e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento que vem, geralmente, sendo utilizado nas escolas, principalmente quando o assunto é inclusão escolar.” (Shibukawa, 2020, p. 28).

Shibukawa relata a dificuldade dos docentes em encontrar maneiras diversas para alfabetizar e letrar alunos com deficiência. De fato, recordo sobre a minha atuação na escola privada, em que trabalhei em criar e adaptar atividades com intencionalidades e significado para os alunos de inclusão. Então, eu sempre retornava à individualidade daquele estudante e buscava aproximar a alfabetização o letramento dos seus interesses, de modo que se sentissem motivados a frequentar a escola e a desenvolver suas habilidades cognitivas. Assim, quando a autora comenta sobre a alfabetização, logo recordo de todo o processo que a criança percorre até chegar de fato a ser alfabetizada e letrada. Soares (2021) explica essa questão, discutindo ponto a ponto sobre a entrada da criança na cultura da escrita:

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. (Soares, 2021, p. 51).

Assim, consentimos com a autora, pois a criança é um sujeito que traz consigo suas experiências, seus significados e suas verdades. Deste modo, o presente trabalho irá respeitar as crianças enquanto sujeitos capazes, sendo coprodutores de conhecimento no processo de pesquisa. Não podemos deixar as vozes das crianças “submissas na voz do adulto que as interpreta” (Fernandes e Marchi, 2020, p.3).

⁵Capacitismo é a discriminação ou preconceito contra pessoas com deficiência, baseado na ideia de que elas são inferiores ou menos capazes que pessoas sem deficiência.

A metodologia do trabalho de Shibukawa foi de caráter qualitativo, por meio do trabalho *in loco* da pesquisadora para observar os sujeitos envolvidos. Além disso, ela ressalta que o estudo qualitativo consegue descrever a “realidade de forma complexa e contextualizada” (Shibukawa, 2020, p. 68).

O outro trabalho selecionado, intitulado “Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar”, da autora Pinho (2018), refere-se a outra dissertação de mestrado. Logo no início, Pinho fala sobre a sua trajetória dentro do contexto da educação especial, demonstrando vasto conhecimento de “chão” de sala de aula sobre as diferentes deficiências, transtornos e síndromes. Entretanto, a sua atuação é diretamente com o público do Transtorno do Espectro Autista, além de realizar orientações com famílias, professores e profissionais que atuam com esse grupo. Esse público a fez refletir sobre as diferentes formas de ensino. Ademais, o seu objetivo com a pesquisa era procurar atividades lúdicas em sala de aula que auxiliassem o aprendizado *com* crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Na metodologia, Pinho (2018) descreve o porquê de algumas escolhas, como a preferência de pesquisa com crianças com TEA no primeiro ciclo de alfabetização, pois sua pesquisa seria contemplada sobre a alfabetização para esse público.

No estudo, Pinho opta por criar um nome fictício para uma das crianças autistas que participou da pesquisa. “Depois de selecionado um menino de oito anos, que frequentava o 2º. ano (referido pelo nome fictício de Eduardo) [...]” (Pinho, 2018, p. 56, grifo nosso). Ao dialogar com a Sociologia da Infância, acredito que as crianças, por serem sujeitos sociais que produzem dados, elas podem escolher como querem serem chamadas. Entendo que é ético identificá-las pelo nome que escolheram para si mesmas na pesquisa, pois, isso assegura a autoria das falas e a participação como coprodutores da pesquisa (Kramer, 2002).

Inclusive, Kramer (2002) reflete sobre essa questão do anonimato das crianças nos estudos:

A criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (Kramer, 2002, p. 57).

Assim, percebo que é de grande importância respeitar o nome que as crianças desejam utilizar, pois isso contribui para que elas não permaneçam alheias aos processos construídos com sua participação.

As pesquisas citadas acima, tiveram, durante o seu processo de produção de dados, a observação participante. Quando falamos sobre a observação participante, concordamos com Graue e Walsh (2003):

Com registro pormenorizado no diário de campo, contribui para descobrir o que está submerso nas realidades visíveis. Para isso é necessário o desenvolvimento de características específicas do pesquisador, como por exemplo, o olhar atencioso para conseguir captar o que outros não veem; a paciência para deter seus pensamentos um pouco mais no que foi visto; a disciplina e a sistemática para realizar a planificação e a autocrítica do processo de investigação (Graue; Walsh, 2003, p. 423).

Dessa maneira, a observação participante faz com que o pesquisador esteja atento a todos os acontecimentos voltados ao seu objeto de pesquisa. Logo, com o auxílio de um diário de campo ou de outra tecnologia, como gravações e vídeos, a análise dos dados pode ser mais precisa.

No repositório da CAPES, delimitando o mesmo período (de 2014 a 2024) e utilizando os descritores “Pesquisa com crianças” e “Autismo”, foram encontradas pesquisas na área da saúde. Quando utilizamos os descritores: “Pesquisa com crianças + autismo”, encontramos 445 trabalhos entre teses e dissertações, sendo da áreas da saúde, psicologia, psicanálise, psiquiatria, ciência do comportamento, educação física, design, educação especial, entre outros. Ao refinarmos com os descritores “pesquisa com crianças + autismo + alfabetização”, 7 trabalhos são destacados, sendo todos dissertações entre mestrado educacional e profissional.

Quadro 2: Trabalhos encontrados na CAPES com os descritores: “pesquisa com crianças+autismo+alfabetização.”

(continua)

TÍTULO	ANO	IES	PERCURSO METODOLÓGICO E OBJETIVO GERAL	AUTOR
			A pesquisa foi dividida em duas fases: desenvolvimento e validação. A pesquisadora	

(continuação)

Jogo assistivo para auxiliar no processo de alfabetização de crianças com transtornos do espectro do autismo. (dissertação)	2019	PUC/PR	avaliou o que as crianças com TEA já sabiam, a partir do método ABACADA. Após, criou um jogo para aplicação das professoras com os alunos e validação da eficácia desse instrumento. OBJETIVO GERAL: avaliar a potencialidade do uso de jogos digitais como tecnologias assistivas de apoio ao processo de alfabetização de crianças que manifestam os TEA	Maicris Fernandes
Alfabetização de crianças com autismo e a Comunicação Aumentativa e Alternativa: uma revisão sistemática da literatura (dissertação)	2022	UERJ	A autora realizou uma revisão sistemática da literatura em alguns repositórios. Objetivo geral: analisar e conhecer as pesquisas que versam sobre intervenções de alfabetização utilizando a CAA (comunicação aumentativa alternativa).	Luciana de Almeida Guedes
			A pesquisadora fez uma investigação teórica, utilizou um jogo como produto	

As formas geométricas e o jogo digital: uma análise de ações realizadas por crianças autistas em fase de alfabetização. (dissertação)	2022	UFG	educacional, elaborou um jogo para as crianças com TEA e por fim a aplicação do jogo para esses estudantes. Objetivo geral: como a criança autista constrói as primeiras ideias geométricas utilizando o jogo digital como instrumento pedagógico?	Lorena Rosa Silva
Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo. (dissertação)	2022	UEMA	Pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Entrevistas semiestruturadas e observação sistemática na sala de aula regular. Participação dos professores do primeiro ciclo. quais as implicações nos recursos de CAA na alfabetização do aluno com autismo.	Fabiola Cadete Silva
Transtorno do espectro do autismo (tea) e tecnologia assistiva: uso de um jogo digital para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica nas salas de recursos.	2022	FEEVALE	Pesquisa realizada com crianças autistas, porém para auxiliar no processo de alfabetização. Objetivo geral: identificar, a partir de um jogo digital, as principais	Julceia Veridiana Teixeira (continuação) Lamberty

(dissertação)			dificuldades no desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização.	
O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professores e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico (dissertação)	2022	UFU	A pesquisa teve participação dos professores da sala regular e da sala AEE, da rede municipal. Os instrumentos para coleta de dados foram entrevista semiestruturada, análise documental e grupo focal. Objetivo geral: analisar a perspectiva de professoras e analistas pedagógicos quanto ao processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar os fatores facilitadores e/ou dificultadores	Fernanda Siqueira Costa Gomes
Alfabetização de alunos autistas: métodos e práticas de ensino aplicadas na emef profª. Ubaldina santo amaro do amaral – boa esperança/es	2023	Centro Universitário Vale do Cricaré	Pesquisa bibliográfica, após pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Questionário para professores da rede municipal da cidade. objetivo geral: compreender os métodos e	Jane Katia dos Santos Ferreira

(dissertação)			práticas de ensino utilizados pelos professores na alfabetização de alunos autistas nos anos iniciais do ensino fundamental.	
---------------	--	--	--	--

Fonte: Dados organizados pela autora (2025)

O quadro acima apresenta dissertações voltadas para como ensinar uma criança autista a ler e escrever. Todas as pesquisas trazem os adultos como produtores de dados, a partir de entrevistas, grupo focal, análise documental e revisão bibliográfica sobre o autismo.

Ao colocarmos “Sociologia da Infância + autismo”, encontramos a tese de Machado (2021), na área da psicologia escolar no desenvolvimento humano, realizada na Universidade de São Paulo. A tese é intitulada “O autismo na pólis: efeitos sobre o lugar da criança no imaginário social no Brasil.”

Em sua tese, Machado (2021) traz uma explicação sobre a infância e criança, no qual ela utiliza o autor Lajonquière (1999), que faz “um conceito operativo de infância trifásica.” Esse conceito consiste na compreensão da infância como uma construção simbólica e histórica que se organiza em três momentos estruturais, articulando-se com o campo da linguagem e do desejo e não como uma etapa biológica do desenvolvimento. Os três momentos se dividem em: 1) a infância como posição estrutural inaugural marcada pela mediação do outro a partir da sua iniciação no campo da linguagem e da cultura; 2) a infância enquanto operação psíquica, que relaciona a constituição do sujeito que deseja e às marcas simbólicas que organizam sua experiência; 3) a infância como resto ou traço permanente, que não desaparece com o crescimento, permanecendo como dimensão constitutiva da subjetividade adulta.

Então, a partir da leitura sobre o conceito de criança e infância, o autor Lajonquière (1999), ele rompe com perspectivas de Corsaro (2001), que concebe a infância como categoria social e histórica produzida nas relações e nas estruturas culturais. O autor reduz a criança a uma dimensão estrutural da constituição subjetiva, que atravessa toda a vida, diminuindo a criança como objeto de políticas, diagnósticos ou expectativas normativas. Portanto, trata-se de uma perspectiva que contribui para

desnaturalizar a infância, pois a pesquisadora se aprofunda sobre a questão de infância, a partir do autor Lajonquière, que não corresponde à Sociologia da Infância que apresentarei nessa pesquisa.

Diante da revisão de literatura e considerando o objeto de minha pesquisa, percebemos a necessidade de estudos que tragam a participação da criança com TEA, que abordem as suas diferentes narrativas, produções, habilidades, peculiaridades de interpretação no processo de alfabetização e letramento e, por fim, que analisem as relações de crianças e adultos na escola, mas a partir dos olhares das crianças autistas, legitimando sempre suas vozes.

Considerando essas questões, afirmo que o objeto de estudo dessa pesquisa é a narrativa da criança com TEA sobre as percepções de seus processos de alfabetização e letramento na escola. Tanto as aprendizagens quanto as expressões de suas experiências não ocorrem somente por meio da sua fala verbal, mas por meio do corpo todo, com gestualidades, movimentos corporais e lógicas próprias.

Assim, apresentaremos no capítulo seguinte o percurso metodológico traçado nessa pesquisa.

CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica que orientou a realização da pesquisa, fundamentada nos Estudos Sociais da Infância. Essa perspectiva teórica, que ganhou relevância a partir da década de 90, especialmente com os trabalhos de autores como Corsaro (2011), James e Prout (1997), que questionaram as concepções tradicionais e adultocêntricas da infância, propondo um olhar que reconhece as crianças como sujeitos sociais, ativos e produtores de cultura.

A metodologia adotada valoriza a escuta e observação sensível, tendo em vista a participação das crianças como interlocutoras legítimas no processo investigativo, compreendendo suas expressões verbais, corporais, gestuais e simbólicas como formas válidas de construção de conhecimento (Sarmento; Barbosa, 2008).

Ademais, este capítulo aborda os princípios éticos que nortearam a pesquisa com crianças, levando em conta os desafios e responsabilidades implicados na condução de estudos que envolvem sujeitos historicamente silenciados. Autoras como Alderson (2005) reforçam a importância de respeitar os direitos de participação, consentimento e expressão das crianças em todas as fases da investigação.

Por fim, compreendo as crianças participantes como produtoras de dados e protagonistas da pesquisa, reconhecendo sua agência na forma como constroem e compartilham sentidos sobre suas experiências, sobretudo no contexto da alfabetização e do letramento.

2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ÉTICOS PARA A PESQUISA

Ao reconhecermos a criança como sujeito social capaz de criar, interpretar e transformar culturas (Corsaro, 1997), torna-se indispensável ampliar nossa percepção sobre suas múltiplas formas de expressão. Linguagens verbais e não verbais também devem ser entendidas como modos legítimos de comunicação e participação. Nesse sentido, Alderson (2002, p. 423) afirma que as crianças “podem falar em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas”.

Essa compreensão dialoga com os pressupostos de James e Prout (1990), ao proporem que a infância deve ser concebida como uma construção social, e que a escuta qualificada das crianças representa um compromisso ético e metodológico

essencial para as pesquisas que se propõem a considerar suas realidades e perspectivas. Nessa mesma direção, Sarmiento (2005) reforça que reconhecer a pluralidade das infâncias e suas formas de expressão é um passo necessário para romper com o adultocentrismo e afirmar uma Sociologia da Infância comprometida com os direitos e com a cidadania infantil.

Nas últimas décadas, observa-se um movimento crescente na produção acadêmica que posiciona as crianças não apenas como objetos de estudo, mas como coprodutoras de dados, ampliando o escopo das investigações que antes eram conduzidas *sobre* elas ou *por* adultos, para uma abordagem *com* e *a partir* das crianças. Como destaca Alderson, “na sociologia da infância, é muito comum, hoje em dia, afirmar que as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e na determinação de suas próprias vidas, das vidas dos que as cercam e de sua sociedade” (Alderson, 2002, p. 424).

Os Estudos Sociais da Infância, nesse sentido, demonstram que as crianças são sujeitos de direitos e que suas experiências estão atravessadas por dimensões geracionais fundamentais. Sarmiento afirma que “estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a sociologia da infância” (Sarmiento, 2011, p. 27).

Diante disso, propor uma pesquisa com crianças exige do pesquisador um compromisso ético que reconheça esses sujeitos como produtores de ideias, saberes e culturas (Kramer, 2002). Afinal, como já questionavam James e Prout (1997, p. 8), “se as relações sociais e a cultura das crianças merecem ser estudadas, quem seria mais qualificado para investigar certos aspectos de suas vidas do que elas próprias?”.

As crianças, portanto, são especialistas em suas próprias vivências. São sujeitos com experiências legítimas e valiosas, capazes de narrar e compartilhar sentidos com os que as cercam. Por essa razão, elas foram consideradas, nesta pesquisa, produtoras de dados desde o início, com respeito à sua escuta e expressão.

Nesse processo, o uso da observação participante permitiu captar as nuances das interações e das linguagens expressas pelas crianças no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao seu percurso de alfabetização e letramento. Essa escolha metodológica encontra respaldo na perspectiva da Sociologia da Infância, que

reconhece as crianças como sujeitos competentes e capazes de atribuir significados às suas experiências (Corsaro, 2011; Sarmento, 2005).

2.2 APRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS PRODUTORAS DE DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, é importante situar e apresentar os sujeitos envolvidos, que atuaram como produtores dos dados.

A observação participante ocorreu no início do mês de abril até julho de 2025, nas turmas de primeiro e segundo ano do primeiro ciclo da escola selecionada. Para a conhecer as crianças, realizei a observação participante enquanto momento de interação com elas. Segundo Graue e Walsh

Com registro pormenorizado no diário de campo, contribui para descobrir o que está submerso nas realidades visíveis. Para isso é necessário o desenvolvimento de características específicas do pesquisador, como por exemplo, o olhar atencioso para conseguir captar o que outros não vêem; a paciência para deter seus pensamentos um pouco mais no que foi visto; a disciplina e a sistemática para realizar a planificação e a autocrítica do processo de investigação (Graue; Walsh, 2003, p. 423).

Durante a observação das crianças, adotei um olhar atento e sensível, com a finalidade de captar e descrever com maior riqueza de detalhes aspectos que, por vezes, poderiam passar despercebidos em uma análise menos cuidadosa.

Solicitei às crianças que se apresentassem, descrevendo como se percebem no contexto escolar. Elas escolheram desenhar a si mesmas, conforme as imagens a seguir.

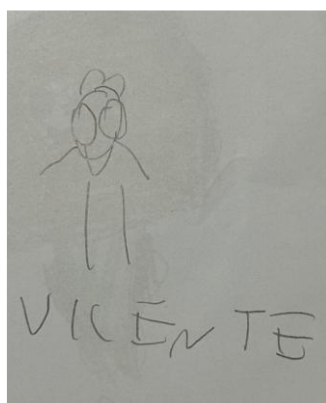
FIGURA 1: AUTORRETRATO PIETRO



FONTE: PIETRO (2025)

Pietro se apresenta como um menino afetuoso. Em todas as observações, ao chegar à sala, vinha me abraçar. Gosta de brincar com os colegas, especialmente no parquinho, onde pode correr e se divertir à sua maneira, demonstrando alegria ao movimentar o corpo no espaço ao ar livre. Demonstra interesse ao chamar os colegas para participarem de suas brincadeiras, no entanto, quando não é correspondido, evidencia certo incômodo, ficando um pouco mais irritado. Em alguns momentos, agita-se durante as atividades, sinalizando inquietação, mas mantém interesse pelas propostas, buscando realizá-las de forma autônoma.

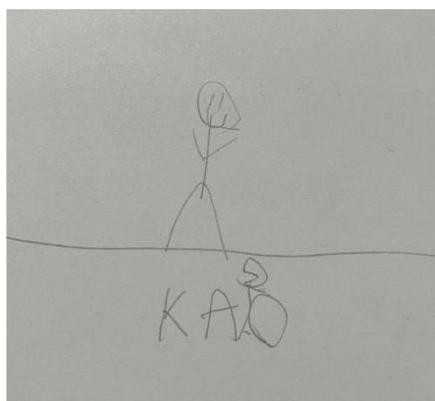
FIGURA 2: AUTORRETRATO VICENTE



FONTE: VICENTE (2025)

Vicente é uma criança muito observadora, mas, ao chegar na sala, costuma cumprimentar com um sorriso largo as professoras e os amigos. Sentado no final da fila, demonstra grande interesse pelos livros didáticos de matemática, ciências e português, que, nos primeiros dias de observação, estavam sempre dispostos em sua mesa. Já sabe ler e escrever, enquanto processo de codificação e decodificação de símbolos gráficos, embora ainda esteja em processo de interpretação e criação de frases com autonomia. Adora brincar com duas amigas da sala, aproximando-se delas por iniciativa própria. É uma criança amorosa, mas não gosta de abraços e beijos. Estuda nessa escola, desde o primeiro ano, pois estava no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que fica ao lado da escola. As crianças que estudam nesse CMEI acabam dando continuidade aos estudos nessa escola.

FIGURA 3: AUTORRETRATO KAIO



FONTE: KAIO (2025)

Kaio é um menino muito observador e de poucas palavras. Gosta de olhar os colegas e, aos poucos, toma a iniciativa de procurá-los para brincar. Ao chegar à sala, responde ao cumprimento das professoras com gentileza. Demonstra preferência por atividades que envolvem colagem e jogos de montar. Embora não costume iniciar conversas, responde quando é indagado. Adora ir para a escola e, na maioria das vezes, demonstra felicidade, sorrindo em diversos momentos da manhã. Seus movimentos corporais são extremamente visíveis, suas expressões faciais também. Ele demonstra quando não gosta de algo, ficando com cara de bravo. Quando está impaciente, ele se balança na cadeira, quando está animado, sorri muitas vezes e chacoalha as mãos.

As turmas que convivem com as crianças participantes da pesquisa demonstram acolhimento de forma amigável e carinhosa no cotidiano escolar. Durante todo o processo de produção de dados, observei que os colegas os convidavam para as brincadeiras, auxiliavam nos momentos de dificuldade nas atividades em sala de aula e nas aulas de Educação Física. Em diferentes situações, presenciei episódios de nervosismo por parte dessas crianças, mas os colegas já entendiam como agir, seja ajudando a acalmá-los ou respeitando o tempo necessário para que se reorganizassem.

As crianças que participaram da pesquisa são consideradas coprodutoras de dados. Suas falas, gestos e expressões foram validados e respeitados em todos os momentos do processo investigativo, sendo reconhecidas pelas potencialidades que apresentam.

2.3 O AMBIENTE DA PESQUISA

Defendemos que todas as crianças são agentes, produtoras de conhecimento pelas investigações científicas, pois são criativas e intrépidas no seu modo de produzir dados de pesquisa. Nesse quesito, não fazemos distinção das crianças com ou sem necessidades especiais.

A pesquisa é caracterizada como pesquisa de campo, pois prevê a participação do sujeito criança na produção de dados da investigação e utilizamos a abordagem qualitativa. De acordo com Yin (2016) há cinco características que definem a pesquisa qualitativa:

1ª estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano; 2ª representa as opiniões dos participantes nos estudos; 3ª abrange o contexto em que as pessoas vivem; 4ª revela conceitos existentes que permitem explicar o comportamento social humano; 5ª utiliza múltiplas fontes para a coleta de dados (Yin, 2016, p. 33).

Essas cinco características nos permitem compreender, ao longo do processo de pesquisa, os sentidos e significados dos fatos investigados. Para além do que está posto, claro e lúcido, é possível desvendar o que é intrínseco e muitas vezes velado nas falas e comportamentos dos sujeitos partícipes. Acreditamos que essa abordagem é útil na pesquisa com crianças, pois permite a busca pela compreensão, além do evidente, do explícito, do impenetrável na cultura infantil.

A instituição designada pela SME, atende crianças com idades entre 6 e 10 anos, matriculadas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, totalizando 285 alunos. Localizada na zona urbana da cidade, a escola recebe estudantes oriundos de 17 bairros distintos, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do ano de 2024.

De modo geral, os estudantes pertencem a famílias de classe média, com acesso à infraestrutura básica em suas residências, como água tratada, rede de esgoto e serviço regular de coleta de lixo. As crianças que foram selecionadas para pesquisa demonstram, aparentemente, uma vinculação à escola que ultrapassa o caráter assistencialista, evidenciando uma relação mais voltada ao processo pedagógico.

A infraestrutura da escola é composta por quadra de esportes, parquinho de areia, área verde com árvores, biblioteca, sala de recursos multifuncional, refeitório, lavanderia, pátio interno e externo e secretaria.

As observações e produção de dados eram realizados duas vezes por semana, com duração de 2 horas por dia, no período da manhã, desde o mês de abril até setembro de 2025.

2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO

Para garantir que a pesquisa fosse conduzida com responsabilidade, ética e transparência, iniciei o processo de aproximação com uma roda de conversa destinada aos responsáveis pelas crianças participantes. Nesse encontro, apresentei os objetivos da pesquisa, esclareci os procedimentos envolvidos e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exigem os princípios éticos da pesquisa científica com seres humanos.

Posteriormente, realizei uma conversa individual com cada criança, utilizando uma linguagem acessível e respeitosa, de forma que pudessem compreender o sentido de sua participação na pesquisa. Apresentei então o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e, como todas as crianças sabiam escrever seus nomes, elas assinaram dessa maneira, manifestando sua concordância.

Ainda nesse momento, perguntei como gostariam de ser chamadas ao longo da pesquisa, respeitando o direito de escolha. Todas optaram por utilizar seus próprios nomes, o que foi prontamente respeitado durante todo o processo investigativo.

Esses cuidados éticos são fundamentais quando se realiza pesquisa com crianças, especialmente à luz da perspectiva da Sociologia da Infância, que reconhece a importância da escuta qualificada, da participação ativa e da autonomia dos sujeitos infantis no contexto científico (Alderson, 2005; Sarmento; Barbosa, 2008).

2.5 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Para compreender as percepções e experiências das crianças no processo de alfabetização e letramento, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), optou-se pela observação participante, entrevista-conversa (Saramago,

2021) e grupo focal. Essa abordagem reconhece a criança como sujeito social e produtora de saberes, alinhando-se aos pressupostos da Sociologia da Infância.

A infância está inserida em uma sociedade que ainda precisa se desvincular da concepção de que as crianças são meramente objetos do processo de socialização. Ao contrário, elas constituem um grupo geracional que produz dados relevantes e que possui expertise sobre a própria infância (Saramago, 2001). Nessa perspectiva, Corsaro (1997, p. 26) entende a infância como formada por “componentes de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais vasta”.

Dessa forma, as observações foram realizadas em diferentes situações como o coletivo da sala de aula, durante os momentos no refeitório, nas atividades dirigidas e nas interações livres, isso permite que as suas formas de participação, comunicação e expressão escolar sejam vistas. Além disso, esse momento da pesquisa foi de suma importância para despertar um olhar mais atento aos sujeitos produtores de dados.

A observação participante constitui uma das estratégias metodológicas mais significativas nas pesquisas qualitativas voltadas à infância. Utilizada amplamente nas ciências sociais, essa técnica permite ao pesquisador não apenas observar os comportamentos, as interações e os significados atribuídos pelas crianças ao seu cotidiano, mas também inserir-se no campo de forma relacional, construindo vínculos de confiança e pertencimento.

No contexto da Sociologia da Infância, especialmente na perspectiva do paradigma da “criança como sujeito social” (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003; James; Jenks; Prout, 1998), a observação participante adquire um papel ainda mais relevante, pois reconhece a criança como agente ativo de sua cultura, capaz de interpretar, negociar e cocriar significados no interior dos grupos geracionais aos quais pertence. Diferente das abordagens tradicionais que viam as crianças como “seres em desenvolvimento”, essa abordagem compreende a infância como uma categoria geracional socialmente construída.

Assim, ao realizar a observação participante, o pesquisador adota uma postura ética e reflexiva, que exige sensibilidade diante das especificidades do universo infantil. Essa postura implica respeitar os tempos, os silêncios, os modos de agir e os repertórios simbólicos das crianças.

De acordo com Corsaro (2011), a observação participante é eficaz para acessar as “culturas de pares”, que são espaços nos quais as crianças elaboram suas

próprias regras, linguagens e significados. Nessas interações, o pesquisador, ao participar das rotinas e atividades das crianças, aprende com elas e por meio delas, contribuindo para a produção de conhecimento situado, sensível e comprometido com os direitos da infância.

Além disso, a observação participante requer uma constante negociação dos papéis entre o adulto pesquisador e as crianças interlocutoras. O adulto não deve se impor como autoridade, mas se colocar como presença acolhedora, que reconhece a potência das experiências infantis e valoriza suas narrativas. Nessa linha, Mayall (2002) destaca a importância de tornar visíveis as vozes das crianças, garantindo que suas perspectivas não sejam apenas ouvidas, mas consideradas na produção de conhecimento científico.

Portanto, essa metodologia na pesquisa com crianças não é apenas uma técnica, mas um posicionamento epistemológico e ético. Ela demanda um compromisso com a escuta genuína, a valorização das culturas infantis e a ruptura com práticas adultocêntricas de investigação. Quando bem conduzida, ela pode revelar as complexidades, os saberes e os modos de ser das infâncias em seus próprios termos.

Diferentemente da entrevista estruturada, a entrevista-conversa valoriza a escuta sensível, a espontaneidade e o respeito aos tempos e modos de expressão da criança, permitindo que o diálogo aconteça de forma horizontal e ética. Para além da produção de dados, essa metodologia constitui um espaço de encontro, em que se constrói conjuntamente o sentido das experiências narradas, considerando inclusive gestos, silêncios e outros recursos não verbais, essenciais quando se trata de sujeitos neurodivergentes.

A entrevista-conversa buscou promover uma aproximação genuína entre a pesquisadora e as crianças, fundamentada em um conjunto de cuidados que envolvem sua preparação, condução e aplicação. Segundo Saramago (2001), trata-se de uma técnica que exige atenção às singularidades da interação e ao respeito pelos modos próprios de expressão do interlocutor.

As perguntas norteadoras devem estar formuladas de maneira clara e objetiva, permitindo que a entrevista transcorra com naturalidade, abrindo-se, sempre que necessário, à emergência de outros temas que possam surgir ao longo da conversa.

As perguntas que nortearam o primeiro contato entre o pesquisador e as crianças produtoras de dados, foram: “Você gosta de fazer o quê?”; “O que mais lhe agrada?”; “Você gosta de estudar nessa escola?”; “Se você pudesse ser um herói, qual você seria?”; “E se você pudesse mudar algo aqui na escola, o que você mudaria?”.

Durante as modalidades de entrevista e de grupo focal, outras perguntas foram surgindo ao longo da realização da pesquisa com as crianças. Como elas são as produtoras de dados, a cada conversa e interação novas indagações emergiam a partir da dinâmica estabelecida com o grupo. Questões como: “Isso ensina você a ler e escrever?”, “O que você aprende com isso?” e “Você aprende a ler e escrever no mercado?” foram sendo construídas conforme o diálogo acontecia, acompanhando os sentidos produzidos por elas no decorrer das atividades.

A modalidade da entrevista-conversa relacional é utilizada quando se busca promover interações entre crianças, criando um espaço compartilhado de trocas, em que possam relatar experiências, ouvir-se mutuamente e dialogar sobre suas vivências. Trata-se de um momento marcado pela espontaneidade e pela escuta entre pares, no qual o pesquisador adota uma postura de observador sensível, atento à dinâmica relacional que se estabelece entre os participantes.

Segundo Saramago (2001), esse formato permite que a produção de dados ocorra a partir de um contexto mais leve e descontraído, favorecendo a participação ativa das crianças e reconhecendo-as como sujeitos que constroem sentidos coletivamente. Nesse ambiente, o saber não é individualizado, mas compartilhado, podendo haver concordância, divergência ou complementações entre as falas, o que enriquece o processo interpretativo da pesquisa. Essa estratégia se alinha à perspectiva da Sociologia da Infância, que valoriza a criança como agente social, produtora de cultura e interlocutora legítima na investigação científica (Corsaro, 2011; Sarmiento; Pinto, 1997).

A modalidade do grupo focal, como apresentado no arquivo, fundamenta-se na centralidade da interação entre os participantes como produtora de sentidos, e não na simples aplicação de perguntas e respostas (Vieira, 2025). Segundo Gatti, “a ênfase do grupo focal está na interação entre os participantes, e não nas perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (Gatti, 2005, p. 30).

Desse modo, o grupo focal é percebido como uma técnica qualitativa que privilegia o debate coletivo, a circulação de argumentos e a construção compartilhada de significados. Para Gatti (2005), a condução deve ser menos diretiva, favorecendo a emergência de falas mais autênticas e permitindo ao pesquisador analisar não apenas conteúdos, mas também dinâmicas, consensos, dissensos e processos interativos.

Assim, o eixo central do grupo focal, segundo Gatti (2005), reside na produção coletiva de sentidos mediada pela interação, o que o distingue de entrevistas individuais e o torna particularmente potente para investigações no campo educacional.

Com base nessas reflexões, o capítulo seguinte apresenta a produção de dados construída em conjunto com as crianças, em um processo marcado pela interação e pela escuta atenta às suas vozes, conforme abordado anteriormente. Nessa dinâmica, as crianças dialogaram com a pesquisadora e trouxeram narrativas que expressam suas vivências, percepções e significados atribuídos ao processo de alfabetização e letramento.

CAPÍTULO 3 - AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS PROTAGONISTAS

Chegamos ao terceiro capítulo, o mais esperado, que revelará a produção de dados realizada com os verdadeiros protagonistas desta pesquisa: as crianças. Durante essa etapa, o que mais me chamou a atenção foi o quanto estar com elas, participando ativamente dos momentos de produção, foi uma experiência significativa. Preparar todo o material, imaginar como seriam as interações e antecipar o que poderia surgir nas conversas foi algo que me deixou profundamente entusiasmada. No decorrer das produções, ao conduzir as atividades orientadas pelas perguntas norteadoras, novas questões foram emergindo naturalmente, algo muito comum quando se trabalha com crianças.

A organização dos dados foi realizada a partir da análise dos instrumentos de produção, considerando que as respostas obtidas não foram unânimes e nem totalmente convergentes durante o processo de construção dos dados.

Dessa forma, realizei a discussão de cada instrumento em seções próprias, refletindo sobre as narrativas das crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir de suas falas, gestos e formas de comunicação observadas ao longo dessa etapa de produção.

Para aprofundar a discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, estabeleci interlocução com autoras e autores que problematizam essas noções no campo educacional e suas implicações nas práticas pedagógicas voltadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista. Nesse percurso, o diálogo com Soares (2003; 2004) possibilita compreender a distinção e a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Já Ferreira (1999; 2001) oferece fundamentos acerca dos processos de construção da escrita pela criança, ressaltando seu papel ativo na elaboração de hipóteses sobre o sistema alfabético. Ao articular essas contribuições com estudos sobre escolarização de crianças autistas, busquei tensionar práticas pedagógicas que reduzem a alfabetização a procedimentos mecanizados, defendendo uma abordagem que reconheça as singularidades do desenvolvimento infantil e assegure a participação efetiva dessas crianças nas práticas sociais de linguagem.

A análise dos dados fundamenta-se na compreensão de que investigar crianças exige um deslocamento metodológico que reconheça sua condição de sujeitos sociais ativos. Conforme discutem Graue e Walsh (2003), tanto a observação

participante, a entrevista-conversa quanto o grupo focal devem ser concebidos como espaços relacionais de construção de sentidos, e não como procedimentos meramente extrativos. Nessa perspectiva, os dados não são entendidos como informações objetivas previamente dadas, mas como produções interacionais que emergem no encontro entre pesquisador e criança, envolvendo linguagem verbal, gestualidades, silêncios e expressões corporais. Assim, a análise aqui desenvolvida assume caráter interpretativo e contextual, considerando que pesquisar com crianças implica escuta sensível, flexibilidade metodológica e reconhecimento da agência infantil na produção dos significados.

As seções que seguem apresentarão as categorias de análise, formuladas por meio da escuta e observação das narrativas das crianças nos instrumentos de produção de dados. Como são três os sujeitos da pesquisa, apresentarei, como categoria de análise, a observação participante, suas narrativas na entrevista-conversa e no grupo focal. Dessa forma, as categorias de análise foram organizadas como: 1) narrativas na entrevista-conversa e 2) narrativas no grupo focal.

3.1 NARRATIVAS NA ENTREVISTA-CONVERSA

Dei início a produção de dados com a entrevista-conversa, que se configura como uma estratégia metodológica que privilegia o diálogo, a escuta e o respeito às singularidades das crianças participantes. Diferentemente das entrevistas estruturadas, ela se pauta pela flexibilidade e pela espontaneidade da interação, buscando compreender os sentidos que as crianças atribuem às suas experiências. Realizei dois momentos de entrevista-conversa, que irei descrever ao decorrer do texto, explicitando a produção de dados com os protagonistas dessa pesquisa.

Para Christensen e James (2008), ao pesquisar com crianças, o pesquisador deve reconhecer a importância de um espaço relacional no qual elas possam expressar suas vozes de modo autêntico e significativo, considerando seus modos próprios de comunicação. Nessa perspectiva, a entrevista assume um caráter dialógico e sensível, sendo menos um instrumento de extração de informações e mais um encontro de trocas simbólicas. Tal concepção encontra-se também em Minayo (2014), ao compreender a entrevista como um processo de intersubjetividade, no qual

pesquisador e participante constroem conjuntamente o conhecimento a partir da confiança e da empatia.

Da mesma forma, Corsaro (2011) enfatiza que, ao inserir-se nos mundos sociais infantis, o pesquisador precisa assumir uma postura interpretativa e participativa, permitindo que as crianças atuem como coprodutoras do processo investigativo. Logo, a entrevista-conversa com crianças constitui-se em um instrumento ético e relacional, coerente com os princípios da sociologia da infância, que reconhece as crianças como sujeitos de direito, produtoras de cultura e de significados sobre o mundo que habitam.

Dessa forma, ao realizar a conversa com Pietro, percebi o quanto ele se preocupa em responder o que considera correto para o adulto. Durante o diálogo, movimentava as mãos, balançava-se na cadeira e, em alguns momentos, olhava para cima com certa apreensão. Questionei-me, então, se ele realmente estava pensando na resposta que desejava dar ou naquilo que acreditava ser a resposta que o adulto esperava ouvir.

Pesquisadora: Você quer escrever aqui alguma coisa para mim, nesse papel?

Pietro: Sim.

Pesquisadora: Então vamos lá. Então escreva alguma coisa aqui nesse papel para mim. Qualquer coisa. (apontei um papel de sulfite em branco)

Pietro: Professora, eu te amo?

Pesquisadora: Pode ser, o que você quiser.

(Diário de campo, 13 de junho de 2025)

Ao me deparar com essa resposta, fiquei até surpresa, pois acreditei que ele gostaria de desenhar o seu desenho animado favorito ou o que mais gosta de brincar. Então observei que ele quis escrever algo que havia aprendido em sala de aula, talvez como forma de me agradar, mostrando que compreendia o que era valorizado pelo adulto. Esse gesto revela a maneira como as crianças percebem as relações de poder e o olhar avaliativo do adulto, ajustando suas escolhas e respostas para corresponder às expectativas do outro.

Nessa perspectiva, é possível perceber que Pietro, assim como outras crianças, interpreta o mundo social e age sobre ele de modo ativo e criativo, como destaca Corsaro (2011) ao afirmar que as crianças produzem e reproduzem a cultura

por meio de suas interações cotidianas. Do mesmo modo, Sarmento (2003) ressalta que as crianças não apenas internalizam as normas e valores adultos, mas reelaboram essas referências de acordo com seus próprios modos de ver e de estar no mundo.

Assim, mais do que uma simples resposta, a atitude de Pietro expressa sua leitura sensível do contexto e sua tentativa de estabelecer uma relação de reconhecimento e aprovação. De acordo com Corsaro (2011, p. 31), “as crianças não são meros receptores passivos da cultura adulta, mas participantes ativos na produção e reprodução das culturas de pares e na interpretação do mundo social que as cerca.” Nesse sentido, foi necessário adotar uma escuta atenta e empática, capaz de acolher suas intenções e significados, valorizando a singularidade de sua forma de se comunicar e de se expressar no encontro dialógico.

Dando continuidade à entrevista conversa, indaguei-o com uma pergunta sobre leitura e escrita, e me deparei com a sua expressão reflexiva, olhando para cima e para os lados, como quem está pensando no que dizer.

Pesquisadora: Pietro, me conte uma coisa: quando você vai no mercado? Você vai no mercado?

Pietro: Vou.

Pesquisadora: Quando você vai lá no mercado, você também aprende a ler e a escrever?

(Antes de responder, olha para cima, pensativo e fala)

Pietro: Ler eu não sei, só escrever.

Pesquisadora: Mas no mercado você também aprende a escrever?... ou não? O que você acredita?

Pietro: Acredito que (pausa) ou eu leio, ou eu escrevo. Que nem eu achei que as pastas de dente estavam desorganizadas, daí eu arrumei, só que sabia que elas estavam assim ó (mostrando com o lápis e a borracha como as caixas de pasta de dente estavam bagunçadas). E daí, só que arrumei assim.

Pesquisadora: Como que elas estavam? Mostra de novo.

Pietro: Elas estavam assim, ó (como se estivessem espalhadas no chão, de qualquer jeito). Daí eu organizei, daí eu deixei assim (mostrou com o lápis e a borracha, como se tivesse ao lado uma da outra).

Pesquisadora: Ah, então lá no mercado você organizou as pastas de dente?

Pietro: Aham. (apresentou um rosto de alegria)

Pesquisadora: E o que você sentiu depois que você fez isso?

Pietro: Inteligente. (sua expressão facial mostrou satisfação)

Pesquisadora: Você se sentiu inteligente? E o que é ser inteligente pra você?

Pietro: Ser inteligente é organizar tudo.

Pesquisadora: Então, por isso que você quer organizar a escola? Para você ser inteligente?

Pietro: Aham.

Pesquisadora: Entendi.

(Diário de campo, 13 de junho de 2025)

Esse diálogo elucidou uma conversa anterior que tivemos, quando Pietro falou sobre ter o superpoder de ser rápido e organizar a sala e a escola que ele acha que é desorganizada. Isso me fez pensar que ele pode ter ouvido isso de algum adulto ou que foi incentivado a acreditar que ser inteligente é ser organizado, pois a sua explicação deixou bem clara essa definição. Em sequência, tivemos um diálogo sobre organização:

Pesquisadora: Muito bem. Então, você escreveu ali, professora: Eu te amo. Agora me conte uma coisa: se você tivesse um superpoder para mudar as coisas aqui na escola, o que você mudaria? O que você mudaria e qual superpoder você teria? (durante essa pergunta, ficou olhando para cima, demonstrando pensar para responder.)

Pietro: Eu teria super velocidade.

Pesquisadora: Por quê?

Pietro: Por causa que corre muito mais rápido e organiza. (mostrou com o lápis a rapidez)

Pesquisadora: Organiza o quê?

Pietro: Aqui, a escola.

Pesquisadora: Você acha a escola desorganizada?

Pietro: Eu acho.

Pesquisadora: Como? O que você acha desorganizado?

Pietro: Sabe como, como banheiro, como corredor.

Pesquisadora: E você falou que acha a escola desorganizada, mas desorganizada como? O que é desorganizada para você?

Pietro: Organizada. A minha sala.

Professora: A sua sala é organizada? ou desorganizada?

Pietro: Desorganizada.

Pesquisadora: E o que é desorganizada para você?

Pietro: A prateleira do livro. Ah, as prateleiras do livro.

Pesquisadora: Como que estão os livros lá?

Pietro: Estão rasgados e também estão jogados.

Pesquisadora: E isso é desorganizado?

Pietro: Sim.

Pesquisadora: E daí, se você tivesse o superpoder de ficar rápido, o que você iria fazer?

Pietro: Só que daí não tem como ser rápido agora. Tem que tá rápido pra limpar. Daí agora pra arrumar os livros inteligentes.

Pesquisadora: Para arrumar os livros inteligentes?

Pietro: Aham.

Pesquisadora: E como que você iria arrumar? Você tem alguma ideia?

Pietro: Tenho.

Pesquisadora: Qual seria? Pode contar?

Pietro: Se pegar uma cola e colar o que tá rasgado, daí ou pega a cola, ou pega o grampeador. Daí, ou gampra ou cola o livro.

Pesquisadora: E daí, com essa solução, você iria conseguir organizar os livros?

Pietro: Aham.

(Diário de campo, 13 de junho de 2025)

A partir desse diálogo, penso sobre como o adulto interfere e modela a criança a partir de suas falas e discussões próximas a ela. Quando Pietro fala que ser organizado é ser inteligente, recordo que esse “modelo” de criança é o adequado para

a sociedade. Não pode ser desorganizado, não pode apresentar outros modelos de sujeito que não cabem dentro do esperado para a sociedade que o espera lá fora. Uma sociedade que exige um padrão de comportamento e jeitos de ser.

A Sociologia da Infância aponta que a criança é frequentemente concebida a partir de expectativas adultas que definem padrões legítimos de comportamento e modos aceitáveis de ser, os quais são reiterados nas interações cotidianas e nos discursos produzidos em torno dela (James; Prout, 1997). Embora as crianças sejam sujeitos ativos na produção de significados, seu desenvolvimento ocorre em contextos marcados por relações de poder adultocêntricas, que tendem a associar características como organização, autocontrole e disciplina a noções de inteligência e adequação social (Corsaro, 2011). Esse processo de normalização contribui para a construção de um modelo hegemônico de infância, no qual formas de ser que escapam ao esperado são deslegitimadas ou compreendidas como inadequadas (Sarmiento, 2005). Assim, a infância é atravessada por exigências sociais que projetam sobre a criança o futuro adulto desejado, orientando práticas educativas voltadas à conformidade e à homogeneização dos sujeitos, em detrimento do reconhecimento da pluralidade das experiências infantis (Jenks, 2002).

Ao realizar a mesma pergunta para o Vicente, ele respondeu com muito entusiasmo qual super-herói gostaria de ser. Suas respostas foram recheadas de expressões faciais, demonstrando alegria e animação. Ele adorou responder e olhar para a câmera, na maioria das vezes.

Pesquisadora: Vi, se você tivesse um superpoder?

Vicente: Superpoder. Eu super-herói!

Pesquisadora: E qual super-herói você queria ser?

Vicente: Queria ser muito energia. Agora, é pra você que está comigo.

Pesquisadora: Mas qual super-herói você queria ser? (faz cara de espanto, olhando para o celular que estava gravando)

Vicente: O super-homem aranha!

Professora: O super-homem aranha? Uau, legal!

Por que o super-homem aranha?

Vicente: Tem espada.

(Diário de campo, 13 de junho de 2025)

Ao ser indagado sobre o que faria se fosse o super-herói escolhido, Vicente respondeu: “muito demais”. Refletindo sobre o diálogo com ele, percebi que algumas expressões orais estavam sendo repetidas durante a entrevista e associei com alguma mídia que Vicente assiste em casa ou em algum momento livre. As expressões eram muito felizes, com entonação diferenciada na fala oral. Isso

apresenta o quanto as mídias e os desenhos animados estão no dia a dia das crianças, apresentando diversas formas de expressões e falas verbais. Ao me deparar com o jeito da fala oral de Vicente, refleti sobre como os desenhos animados podem ampliar o vocabulário das crianças.

No caso de Vicente, a repetição de expressões procedentes de desenhos animados não pode ser interpretada de forma simplista como mera reprodução mecânica ou empobrecimento da linguagem. Trata-se de uma manifestação que evidencia como as mídias e tecnologias digitais atravessam o cotidiano infantil, compondo repertórios simbólicos, linguísticos e culturais, inclusive para crianças com TEA.

Entretanto, é imprescindível problematizar se essas experiências mediadas pelas tecnologias contribuem efetivamente para a ampliação das capacidades comunicativas ou se acabam limitando a elaboração de respostas mais autônomas e contextualizadas. Conforme destacam Odom *et al.* (2015), as tecnologias educacionais podem favorecer significativamente a aprendizagem de crianças com TEA quando utilizadas de maneira intencional, planejada e articulada às interações sociais, não devendo substituir a mediação humana nem as experiências concretas de aprendizagem. Quando dissociadas do diálogo, da escuta e da interação com o outro, tais tecnologias tendem a reforçar práticas individualizantes e pouco desafiadoras do ponto de vista cognitivo e linguístico.

Nessa perspectiva, a fala de Vicente, marcada por entonações expressivas e frases prontas de conteúdos midiáticos, revela tanto o potencial quanto os limites da tecnologia no processo de aprendizagem. Se, por um lado, os desenhos animados ampliam o repertório verbal e expressivo, por outro, podem restringir a construção de respostas próprias quando não há intervenções pedagógicas que provoquem deslocamentos, ressignificações e novas formas de participação discursiva. Como aponta Grandin (2013), ferramentas tecnológicas são úteis ao desenvolvimento cognitivo e comunicativo de crianças autistas, desde que não as afastem das experiências sociais reais nem substituam situações de interação significativa. Validar todo e qualquer diálogo que a criança produz, demonstra o respeito que o adulto tem por ela.

Durante a entrevista-conversa com Kaio, observei que, ao ser indagado, muitas vezes ele olhou para cima e para baixo, se expressava mexendo-se na cadeira ou

repetindo a última palavra que falei. As perguntas nesse primeiro momento foram mais amplas. Perguntei se ele sabia ler e escrever, ele respondeu com sua cabeça afirmando, mas sua expressão facial estava séria. Quando o indaguei sobre as letras que ele conhecia, demonstrou (pela expressão facial) estar pensativo e, em seguida, sorriu, demonstrando alegria. Logo, relatou alguns nomes de letras que ele lembrou.

Ao refletir sobre a educação acadêmica das crianças com o transtorno do espectro autista, deparo-me com a tendência recorrente de interpretar comportamentos comunicativos não convencionais, como ausência de conhecimento oral, os movimentos repetitivos e a ecolalia. Eles evidenciam formas próprias de interação e expressão que nem sempre são reconhecidas como legítimas no contexto escolar. Ainda que suas manifestações não correspondam ao modelo esperado de resposta verbal direta, elas revelam engajamento, compreensão da situação comunicativa e relação com os conteúdos acadêmicos mobilizados durante a conversa.

A forma como Kaio reage às perguntas sobre leitura e escrita indica que o domínio de conhecimentos escolares não se expressa apenas por meio da oralidade estruturada. O aceno afirmativo com a cabeça, a expressão facial séria diante da indagação inicial e, posteriormente, o sorriso ao mencionar letras conhecidas sugerem processos internos de reconhecimento, memória e atribuição de sentido ao saber acadêmico. Essas evidências tensionam a lógica escolar que associa competência acadêmica à fluência verbal e à rapidez na resposta, desconsiderando outras formas de participação cognitiva.

Nesse sentido, a educação acadêmica de crianças com TEA não pode ser analisada exclusivamente a partir de parâmetros tradicionais de desempenho, pois eles tendem a invisibilizar saberes que se manifestam de maneira não normativa.

A experiência de Kaio revela que o acesso ao letramento ocorre de modo singular, demandando da escola uma escuta e observação sensível, na ampliação de seus critérios de avaliação e reconhecimento da aprendizagem. Quando a instituição escolar insiste em modelos únicos de demonstração do conhecimento, acaba produzindo processos de exclusão simbólica, mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos.

Assim, refletir sobre a educação acadêmica das crianças com TEA implica reconhecer que as dificuldades frequentemente atribuídas a essas crianças estão

menos relacionadas às suas capacidades cognitivas e mais à rigidez das práticas pedagógicas e comunicativas da escola. A aprendizagem, nesse caso, não está ausente, mas se expressa em tempos, linguagens e gestos que desafiam a normatividade escolar e exigem uma revisão crítica das concepções de ensino, letramento e participação infantil.

No segundo momento de entrevista-conversa, fomos até a biblioteca da escola, localizada no saguão, próxima à entrada dos alunos. O espaço era organizado por prateleiras de aço, nas quais os livros estavam dispostos de forma ordenada. As obras que as crianças poderiam escolher para levar para casa encontravam-se dispostas sobre uma mesa.

Quando nos aproximarmos dessa mesa, Vicente, com um olhar atento e rápido, identificou um livro que trazia personagens de seu interesse: a Turma da Mônica. Imediatamente, o escolheu. Tratava-se de um livro de capa predominantemente verde, intitulado “A lebre e a tartaruga”, da Turma da Mônica, do autor Maurício de Souza. Em seguida, nos dirigimos a uma sala reservada, onde permanecemos a sós para a realização da leitura.

Durante a leitura, Vicente apresentou-se muito feliz, decodificando as letras bem, mas tendo uma melhor compreensão da história a partir das imagens do livro. Sua expressão corporal era de felicidade, sorrindo o tempo todo. Ao terminar a leitura, realizamos um diálogo sobre o que ele tinha compreendido da história:

Vicente: A coelha, a nossa batata frita.

Pesquisadora: Quem ganhou?

Vicente: O Vicente.

Pesquisadora: Quem ganhou?

Vicente: O coelho, a Didi.

Pesquisadora: Quem ganhou a corrida?

Vicente: O Vicente.

(Diário de campo, 02 de setembro de 2025)

No diálogo, Vicente afirma quem venceu a corrida. Contudo, ao ser novamente questionado, altera sua resposta inicial. Essa oscilação pode indicar não necessariamente ausência de compreensão leitora, mas uma possível insegurança diante da repetição da pergunta. Em crianças com Transtorno do Espectro Autista, é recorrente que a reapresentação de uma mesma questão seja interpretada como indício de erro, o que pode levá-las a revisar ou modificar a resposta previamente oferecida. Desse modo, a mudança não significa, de forma imediata, fragilidade na

interpretação do texto, mas pode revelar uma tentativa de adequação à expectativa do adulto interlocutor.

No campo da Educação Inclusiva, Schmidt (2019) aponta que estudantes com TEA podem demonstrar compreensão conceitual consistente, embora apresentem variações na expressão de suas respostas em situações marcadas por maior pressão social ou pela insistência do interlocutor. Diante disso, a repetição da pergunta pode ser interpretada pela criança como um indicativo de que sua primeira resposta não estava adequada, mobilizando um processo de revisão que não decorre necessariamente de dificuldade cognitiva, mas da dinâmica interacional estabelecida. Essa leitura desloca o foco do suposto déficit individual para as condições comunicativas e pedagógicas em que a resposta é produzida, reforçando a importância de práticas avaliativas mais sensíveis às singularidades do estudante.

Kaio escolheu o “livro Tem um monstro no meu jardim”, de Janaina Tokitaka (2018), para realizarmos a atividade. Em seguida, dirigimo-nos à sala, onde permanecemos apenas nós dois, e iniciamos a leitura. Kaio ainda não realiza a leitura convencional das palavras, mesmo assim, demonstra significativa capacidade de interpretação a partir das imagens. Durante toda a atividade, manteve-se atento às ilustrações, apontando elementos e verbalizando o que observava, como “o monstro”, “as garras estão aqui”, “o passarinho”. A partir dessas falas, eu ampliava o diálogo com perguntas como: “O que ele está fazendo?”, “O que é isso?”, “Quem vai brigar com o monstro?”.

Quando as perguntas se referiam diretamente ao texto lido, Kaio apresentava dificuldade em responder. Entretanto, ao ser questionado sobre as imagens, mobilizava estratégias para elaborar respostas, mesmo quando não recordava o nome exato do objeto representado. Nesses momentos, percebia-se um esforço de elaboração e de busca por significado. Observei, ainda, que ele demonstra necessidade de ampliar seu repertório conceitual relacionado a objetos do cotidiano, embora reconheça com maior facilidade expressões faciais, identificando emoções como tristeza e alegria nas personagens.

A mobilização das imagens como principal recurso de interpretação por Kaio, pode ser compreendida à luz de pesquisas que indicam que, estudantes com Transtorno do Espectro Autista, frequentemente elaboram estratégias cognitivas próprias para organizar e compreender informações. Grandin (2015) destaca que

muitas pessoas no espectro apresentam um estilo de pensamento predominantemente visual, o que favorece a compreensão mediada por imagens, esquemas e representações concretas.

Assim, quando Kaio responde com maior segurança às perguntas relacionadas às ilustrações do que àquelas baseadas exclusivamente no texto verbal, não se trata de uma limitação isolada, mas da ativação de uma estratégia de compreensão coerente com seu modo de processamento cognitivo. Ao repetir palavras durante a leitura e acompanhar com o olhar o movimento que demarcava as linhas escritas, ele mostra não apenas interesse, mas também uma tentativa ativa de apropriação do sistema de escrita. Nessa perspectiva, as estratégias elaboradas pela criança devem ser reconhecidas como formas legítimas de construção de sentido, exigindo do adulto a ampliação de mediações pedagógicas que articulem linguagem verbal e suporte visual, potencializando sua participação no processo de letramento.

Durante a leitura em voz alta, Kaio repetia algumas palavras logo após a minha fala e mantinha o olhar atento ao movimento do dedo que percorria as linhas do texto, evidenciando envolvimento com a atividade. Esse comportamento pode ser compreendido como manifestação de interesse pelo funcionamento da leitura. Conforme destaca Bosa, “o interesse da criança com autismo constitui elemento fundamental para a mediação pedagógica, pois é a partir dele que se ampliam as possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem” (Bosa, 2002, p. 45). Nesse contexto, a repetição das palavras e o acompanhamento visual do texto não configuram mera imitação, mas indícios de engajamento ativo e de aproximação com a cultura escrita, revelando disposição para aprender quando a prática pedagógica reconhece e potencializa seus interesses.

Ao longo da prática, Kaio permaneceu sentado, balançando o corpo para frente e para trás de maneira contínua e sua expressão facial revelava envolvimento e satisfação, evidenciada pelo sorriso frequente ao observar as imagens.

Tanto Pietro quanto Vicente e Kaio revelaram, na entrevista-conversa, que seus aspectos individuais precisam ser considerados durante a aprendizagem da leitura e escrita. Ao pensar nisso, perguntei-me: e quando é que devemos deixar as individualidades de lado para ensinar? Relembrei os ensinamentos dos meus mestres, no curso de Pedagogia, quando afirmavam que todo processo de aprendizagem é único e específico, necessitando observar as individualidades dos estudantes

aprendizes. Ou seja, com ou sem neurodivergências, o processo de ensino e aprendizagem precisa reconhecer os aspectos da individualidade do sujeito para, após, organizar a coletividade que sustenta todos os seus integrantes, de forma equânime e colaborativa.

Seja pela necessidade de organização do Pietro, algo que também é comum em outros sujeitos com TEA, nas repetições e entonações excessivas e, por vezes, desarticuladas com o contexto, do Vicente ou pelas gestualidades, como os acenos e expressões faciais do Kaio, todos eles perceberam o processo de alfabetização e letramento e expressaram, aos seus modos, suas percepções acerca da experiência vivida. Acredito que as crianças com TEA precisam encontrar espaços e tempos, nas instituições escolares, para formular suas narrativas acerca de suas experiências.

3.2 NARRATIVAS DA ENTREVISTA EM GRUPO: RELAÇÕES ENTRE PARES

Na segunda etapa da pesquisa, realizei com as crianças o grupo focal. Como já foi dito, o grupo focal constitui-se como uma técnica de produção de dados qualitativos amplamente utilizada nas pesquisas em educação e nas ciências sociais, especialmente quando se busca compreender percepções, experiências, significados e interpretações construídas coletivamente pelos sujeitos. Trata-se de uma modalidade de entrevista em grupo, conduzida de forma semiestruturada, na qual o pesquisador atua como mediador do diálogo, estimulando a interação entre os participantes e favorecendo a emergência de diferentes pontos de vista (Gatti, 2012; Barbour, 2009).

No primeiro momento, dirigimo-nos a uma sala com carteiras, estando presentes apenas nós quatro. As carteiras estavam organizadas em grupos, de modo que cada criança pôde escolher onde se sentar. Em seguida, disponibilizei um jogo de montar as partes do corpo humano. O jogo se constitui em peças de roupas, e partes do corpo. O sujeito que manipula precisa montar as partes do corpo e escolher as partes das roupas para completar o jogo. A escolha desse jogo fundamenta-se na intenção de observar e perceber como as crianças se expressam ao discutirem sua potencialidade para o ensino da leitura e da escrita, mesmo na ausência de letras ou numerais. Busca-se, assim, investigar quais sentidos elas atribuem a jogos que não apresentam elementos gráficos convencionais e como os interpretam em relação aos

processos de aprendizagem. Nesse contexto, problematiza-se a concepção de que apenas jogos que envolvem letras seriam capazes de contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Imediatamente, as crianças passaram a manusear os blocos de madeira, demonstrando curiosidade diante daquele material diferente, observaram atentamente as peças, manipularam-nas e, logo, iniciaram a montagem do jogo.

Durante a atividade, realizamos um diálogo no qual questionei se o jogo contribuía para aprender a ler e a escrever. Kaio e Vicente concordaram, afirmando que sim, verbalmente. Pietro, por sua vez, respondeu positivamente, justificando que o “cabeçalho” já estava cansativo. Ao retomar posteriormente essa fala, compreendi que Pietro se referia ao processo de cópia do cabeçalho do quadro negro, que cotidianamente acontece no início das aulas. Para ele, o jogo continuava contribuindo para a aprendizagem da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que representava uma pausa em relação a uma atividade que considerava cansativa.

Pesquisadora: Vocês acham que esse jogo ajuda vocês a lerem e escreverem? (ninguém respondeu, continuaram montando o jogo)

Acham que sim ou acham que não?

Kaio: Acho que sim.

Pesquisadora: A lerem e escrever?

Pietro: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Pietro: Acho que fácil de... fácil de escrever.

Pesquisadora: Por quê?

Pietro: Porque a cabeça tá cansativa.

Pesquisadora: A cabeça tá o quê?

Pietro: O cabeçalho já cansa.

Pesquisadora: Ah, a cabeça já tá cansativa.

(Diário de campo, 19 de agosto de 2025)

A fala de Pietro evidencia como as crianças percebem e interpretam as práticas escolares que são submetidas cotidianamente. Então, ao afirmar que o “cabeçalho já estava cansativo”, ele expressa uma leitura crítica da atividade de cópia do quadro, prática ainda recorrente no contexto escolar, muitas vezes associada a uma concepção mecânica de alfabetização. Nesse sentido, sua preferência pela atividade lúdica revela o cansaço e possível desejo por formas mais significativas e menos repetitivas de aprendizagem.

Segundo Soares (2009), o processo de alfabetização deve estar articulado às práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o sujeito compreenda seus usos e sentidos no cotidiano. A atividade com o jogo de montar possibilitou às crianças

vivenciarem a linguagem em uma situação contextualizada, favorecendo o envolvimento, a participação e a construção ativa do conhecimento, diferentemente da simples reprodução de conteúdos.

Além disso, ele reconhece que o jogo “continua ensinando a ler e escrever”, pois relata que, quando não tem números e letras, as cores também ensinam a ler e escrever (cores que estavam presentes nas roupas do jogo de madeira). Pietro demonstra compreender que a aprendizagem não ocorre apenas por meio de exercícios tradicionais, mas também em situações lúdicas e interativas. Essa postura confirma a ideia de Kishimoto (2011), que reconhece o brincar, quando mediado pedagogicamente, como um importante recurso para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança.

Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, é possível compreender essa atitude como expressão do protagonismo infantil. De acordo com Sarmento (2003), as crianças são sujeitos sociais competentes, capazes de interpretar, ressignificar e posicionar-se diante das experiências que vivenciam. Ao manifestar sua preferência pela atividade lúdica, Pietro não apenas responde à proposta, mas também comunica suas necessidades, seus sentimentos e sua forma própria de compreender o processo educativo.

Dessa forma, o episódio analisado evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a participação e as múltiplas formas de expressão das crianças, especialmente no contexto da alfabetização. Além do mais, essa experiência reforça a necessidade de superar metodologias centradas exclusivamente na repetição, promovendo experiências que respeitem o ritmo, o interesse e a singularidade dos estudantes.

A forma como Pietro e Kaio se posicionaram diante da atividade evidencia diferentes modos de participação e expressão no contexto da alfabetização. Enquanto Pietro demonstrou maior desenvoltura na comunicação verbal, Kaio apresentou uma forma distinta de interação, marcada principalmente pela expressão corporal e pela necessidade de mediações mais direcionadas. Essa diferença reitera a compreensão de que os processos de aprendizagem não ocorrem de maneira homogênea, principalmente quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Conforme destaca Bosa (2006), crianças com TEA podem apresentar especificidades na comunicação e na interação social, o que exige do professor uma

postura sensível e flexível, capaz de adaptar estratégias conforme as necessidades individuais. A necessidade de oferecer alternativas para que Kaio pudesse se expressar demonstra a importância da mediação docente como recurso fundamental para promover sua participação.

Sob a ótica da Educação Inclusiva, Carvalho (2016) assume que a escola deve organizar suas práticas a partir do reconhecimento das diferenças, criando condições pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, ao propor perguntas mediadas e adaptar as intervenções, buscou-se garantir às crianças condições efetivas de participação, evitando práticas excludentes ou padronizadas.

Como abordam Camargo e Garanhani, “o corpo é a maneira como as crianças experienciam, interpretam as suas realidades, compreendem os constructos sociais, constroem culturas, se regulam e se relacionam em sua vida social” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 7).

Ao longo dos questionamentos realizados durante o jogo, Kaio balançava-se na carteira enquanto observava sua montagem, demonstrando satisfação, mas, ao mesmo tempo, certa ansiedade em finalizá-la. Diante disso, estabeleci um diálogo direcionado a ele, conforme apresentado a seguir:

Pesquisadora: Kaio, o que você montou aí?

Kaio: O de escolha.

Pesquisadora: E aqui, o que você montou? Um menino ou uma menina?

Kaio: Menino.

Pesquisadora: E que cor é a roupa dele?

Kaio: Verde.

Pesquisadora: Ele tem cabelo?

Kaio: Tem cabelo.

Pesquisadora: Qual é a cor da pele dele? (ficou olhando e não respondeu). Escura ou clara?

Kaio: Escura.

Pesquisadora: E você acha que isso te ajuda a ler e escrever?

Kaio: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Kaio: Porque eu dei escolha.

(Diário de campo, 19 de agosto de 2025)

A postura de Kaio na atividade comprova a predominância do pensamento concreto e específico em seu processo de compreensão e expressão. Suas respostas estiveram diretamente vinculadas aos elementos visuais e materiais presentes na situação, especialmente ao jogo de montar o corpo humano, demonstrando que sua

elaboração discursiva partia daquilo que estava sendo manipulado e observado no momento.

Quando perguntei sobre cores, formas e características da figura construída, Kaio baseou-se exclusivamente na experiência imediata, revelando uma forma de pensamento ancorada na materialidade da atividade. Conforme destaca Piaget (1976), no estágio operatório concreto, a criança organiza seu pensamento a partir de situações reais e observáveis, tendo maior dificuldade em operar com conceitos abstratos.

Ao ser questionado sobre aspectos mais simbólicos, sobretudo sobre a relação entre o jogo e os processos de leitura e escrita, Kaio apresentou dificuldades em estabelecer conexões conceituais, retomando a ideia de “escolha” realizada durante a montagem. Esse movimento indica que sua compreensão estava centrada no plano da ação, evidenciando um pensamento fortemente vinculado à experiência prática e ao que estava sendo vivenciado naquele momento.

Kaio tomou iniciativa ao escolher os blocos de madeira, selecionar a cor da roupa e montar o boneco de acordo com suas preferências. Nesse processo de decisão, organização e atribuição de sentido à atividade realizada, é possível compreender que houve uma experiência de letramento, ainda que não diretamente associada à leitura e à escrita convencional, mas vinculada à produção de sentidos e à participação ativa na prática proposta.

Nesse viés, o material concreto assume um papel fundamental como mediador da aprendizagem, favorecendo a construção de sentidos a partir da interação com os objetos e com o contexto. Bruner (2006) afirma que a aprendizagem ocorre, inicialmente, por meio da ação e da manipulação, sendo posteriormente internalizada em níveis mais simbólicos.

No campo da Sociologia da Infância, Sarmiento (2005) contribui ao mencionar que as crianças constroem suas culturas e significações a partir das experiências vividas nos espaços sociais que frequentam. Assim, o modo como Kaio se relaciona com o jogo e com os questionamentos revela sua forma própria de interpretar o mundo, mediada pelas práticas escolares e pelas interações estabelecidas.

Ademais, no contexto do Transtorno do Espectro Autista, estudos indicam que muitas crianças organizam seus processos de significação prioritariamente por meio da percepção sensorial e da experiência concreta (Orrú, 2012). Desse modo, o jogo

funcionou como um recurso facilitador da comunicação e da participação de Kaio, ao mesmo tempo em que evidenciou os desafios encontrados na transposição dessa vivência para níveis mais abstratos de reflexão.

Portanto, compreender a centralidade do pensamento concreto nas respostas de Kaio possibilita ampliar o olhar sobre seus modos de aprender, respeitando suas formas singulares de expressão e valorizando estratégias pedagógicas que partam da materialidade e da experiência sensível.

Já a situação vivenciada com Vicente explicita que o processo de alfabetização não pode ser compreendido apenas como a aquisição mecânica da leitura e da escrita, mas sim como uma construção de sentidos que envolve compreensão, participação e significado. Conforme destaca Soares (2020b), alfabetizar significa inserir a criança nas práticas sociais da leitura e da escrita, permitindo que ela compreenda suas funções e usos na vida cotidiana, e não apenas reproduza códigos.

Nesse sentido, o fato de Vicente conseguir formar seu nome e realizar atividades escolar e, mesmo assim, apresentar dificuldades na distinção entre letras e numerais, revela que seu processo de aprendizagem pode estar mais relacionado à reprodução de modelos escolares do que à apropriação efetiva dos conceitos. Como aponta Ferreiro (2011), a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita a partir de suas experiências, sendo fundamental que essas vivências sejam respeitadas e problematizadas no contexto pedagógico.

Sob o viés da Educação Inclusiva, Glat e Pletsch (2014) destacam que a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial deve estar fundamentada em práticas pedagógicas flexíveis, capazes de considerar as diferenças, os ritmos e as necessidades educacionais específicas de cada sujeito. Dessa forma, a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista precisa ser pensada para além de resultados formais, levando em conta seus interesses, formas de expressão e modos de interação.

Sendo assim, os questionamentos levantados apontam a importância de uma prática pedagógica fundamentada no respeito às singularidades infantis, na escuta sensível e na valorização da criança como sujeito ativo em seu processo formativo. A alfabetização, nesse contexto, deve ser compreendida como um percurso que considera a infância como tempo legítimo de experiências, descobertas e construção de saberes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa apresentada teve como objetivo central compreender as narrativas de crianças com Transtorno do Espectro Autista em seus processos de alfabetização e letramento, reconhecendo-as como participantes ativas em sua própria escolarização.

A trajetória investigativa, ancorada em uma abordagem qualitativa, possibilitou uma escuta atenta e comprometida com as vozes das crianças, evidenciando a complexidade de suas experiências, percepções e modos singulares de se relacionar com o contexto escolar.

No primeiro capítulo, busquei apresentar os conceitos que fundamentaram a construção desta pesquisa. Desenvolvi as noções de corpo-criança, letramento, alfabetização e narrativa, entendendo que tais conceitos seriam estruturantes para a produção e análise dos dados. Abordei também a Educação Especial e a Educação Inclusiva de maneira contextualizada, com o intuito de oferecer ao leitor uma compreensão objetiva do percurso histórico que envolveu diferentes pensadores, movimentos e marcos legais até a consolidação da perspectiva inclusiva.

No segundo capítulo, apresentei as crianças coprodutoras desta investigação, enfatizando quem elas são em suas singularidades. Não direcionei o foco às características diagnósticas do Transtorno do Espectro Autista, pois o propósito do estudo nunca foi demarcar suas identidades a partir de uma condição clínica. Ao contrário, procurei evidenciá-las como crianças produtoras de conhecimento, peritas em suas próprias infâncias e potentes na construção de suas narrativas.

Ao longo das observações e encontros, tornou-se evidente que cada criança constrói sua própria maneira de perceber e interpretar o mundo. Essa compreensão é aprofundada no terceiro capítulo, no qual apresento a análise dos dados produzidos por meio de entrevistas individuais e grupo focal, destacando a potência de suas falas e a legitimidade de suas experiências.

A diversidade de comportamentos e formas de expressão observadas reafirma que crianças com TEA manifestam seus conhecimentos de múltiplas maneiras, seja pela linguagem verbal, gestuais, movimentos e expressões corporais. Tal entendimento dialoga com as reflexões de Camargo e Garanhani (2022), ao

discutirem o conceito de corpo-criança e defenderem que não há separação entre pensamento e corpo.

Ainda no diálogo acerca da centralidade do corpo, o conceito de corpo-criança mostrou-se profundamente coerente com os achados desta pesquisa, uma vez que compreende o corpo como espaço de integração e autorregulação das dimensões físicas, emocionais, intelectuais e relacionais do sujeito (Camargo; Garanhani, 2022). Nessa perspectiva, não se trata de entender o corpo como mero suporte biológico, mas como instância constitutiva da experiência humana, por meio da qual a criança organiza, expressa e significa o mundo.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Corsaro (2011), ao afirmar que as crianças são agentes ativos na produção e reprodução interpretativa da cultura, participando socialmente a partir de suas próprias formas de interação. Do mesmo modo, dialoga com Sarmiento (2011), que defende a infância como categoria social e as crianças como sujeitos competentes, capazes de interpretar e intervir nas realidades em que estão inseridas.

Nesse sentido, as narrativas e os processos de alfabetização atravessaram toda a pesquisa de maneira intrínseca, evidenciando a potência das crianças com TEA em seu desenvolvimento. Quando a criança se expressa verbalmente, revela conhecimentos, interpretações e experiências acumuladas. Contudo, quando não recorre à verbalização, isso não significa ausência de compreensão ou participação. O corpo da criança também comunica. Gestos, movimentos, olhares, silêncios e posturas constituem linguagens legítimas.

Assim, essa dissertação se conclui considerando, a partir da análise de dados, que a criança é validada como sujeito criativo, competente e participativo, que interpreta a realidade a partir de suas vivências e a manifesta por múltiplas formas expressivas, todas elas carregadas de sentido e dignas de reconhecimento no contexto escolar.

As crianças com TEA têm muito a dizer sobre seus processos de alfabetização e letramento, mas precisam de tempos e espaços oportunos para que suas narrativas possam ser compreendidas efetivamente, sem o atravessamento do diálogo padronizado e tido como normal. Entendo que esse assunto não se esgota aqui, mas oferece outras perspectivas para investigação, ampliando os estudos com crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. Pesquisa realizada por crianças. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 5, n. 4, p. 419–433, 2002.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 91, p. 419–442, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de jun. 2025

ALMEIDA, Rosângela Pereira de. **O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA**. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Goiânia, 2019.

ALMEIDA, Vitor Sergio de; SILVA, Graziene Dantas da. A alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental sob a perspectiva de Emília Ferreira e Magda Soares e o prescrito nos documentos educacionais brasileiros. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 46, p. 74–94, 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002 BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47–S53, 2006.

BOSA, Sonia Regina. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 24, supl. 1, p. 47-53, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC debate educação para alunos com autismo**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-debate-educacao-para-alunos-com-autismo. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-1&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 maio 2025.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo criança e o corpo adulto na pesquisa com crianças. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e23491, p. 1–14, 2025. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 25 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.23491.002>.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação inclusiva como paradigma multidimensional: apontamentos para a formação de professores. In: SMANIOTO, Gisele Cristina (org.). **Perspectivas e práticas de professores para a educação básica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022. p. 39–63.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Cronologia da educação especial e inclusiva**. Sinopse organizada pela autora. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2010. Documento digital.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307–313, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktmJpPkyLcJYs/>. Acesso em: 18 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e241891, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLp8jWDJx/>. Acesso em: 2 maio 2025. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248241891>.

FERNANDES, Nádia; MARCHI, Regina de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e da investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250074, 2020. ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/?lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2024.

FERNANDES, Natália; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância, educação e direitos da criança**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 26. ed. São Paulo: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. FOGAÇA, Vitor Hugo Bueno; KLAZURA, Marcos Antonio. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 21, p. 1–18, e2013498, 2021. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 12 abr. 2025. DOI: [10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006](https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006).

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Gestão & Educação**, Curitiba, n. 29, p. 7–38, fev. 2025.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa – Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HAEGELE, Justin Anthony; HODGE, Samuel. Disability discourse: overview and critiques of the medical and social models. **Quest**, Abingdon, v. 68, n. 2, p. 193–206, mar. 2016. DOI: [10.1080/00336297.2016.1143849](https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/297722476>. Acesso em: 18 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

[br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista](https://centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista). Acesso em: 16 fev. 2026.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. Construindo e reconstruindo a infância: paradigmas da sociologia da infância. *In*: JAMES, Allison; PROUT, Alan (org.). **Construindo e reconstruindo a infância**. Lisboa: Instituto de Estudos da Criança, 1997. p. 7-33.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JENKS, Chris. **Infância**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JORDAN, Rita. **Autismo e aprendizagem: um guia para boas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

JUSBRASIL. **Lei Romeo Mion: Carteira de Identificação para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/lei-romeo-mion-carteira-de-identificacao-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista/2236382800?msocid=0e51976f16e76ee3036485b1178c6fb1>>. Acesso em: 4 maio 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 14. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011. KRAMER, Sílvia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 161–177, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, Vânia Cristina Machado. **O autismo na pólis: efeitos sobre o lugar da criança no imaginário social no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24072021-133508/publico/machado_corrigida.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

MAYALL, Berry. Conversations with children: Working with generational issues. *In*: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs.). **Research with children: Perspectives and practices**. 2. ed. London: Routledge, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 27 abr. 2025.

NEVES, Ana Luiza Miranda dos Santos; LINS, Charbele Júlia Ferreira; SANTOS, Felipe Barbosa dos. A educação especial no Brasil: um estudo cronológico. **Revista Brasileira Multidisciplinar (RBM)**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 1–15, 2023. ISSN 2358-8829. Disponível em: [inserir link do periódico, caso disponível]. Acesso em: 12 abr. 2025

ODOM, Samuel L.; HUME, Kara; BOYD, Brian A.; STABEL, Anna; DYKSTRA, Jennifer. Intervenções e instrução mediadas por tecnologia para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. *In*: ODOM, Samuel L. et al. **Práticas baseadas em evidências para crianças, jovens e adultos com transtorno do espectro autista**. São Paulo: Hogrefe, 2015. p. 237–258.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85–104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411345>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, Pelotas, v. 29, n. 1, p. 57–70, jan./abr. 2020. E-ISSN 2316-3110. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/momento/article/view/18466>. Acesso em: 25 maio 2025.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 777-792, 2010.

REVISTA FÓRUM. Censo Escolar: matrículas de alunos com transtorno do espectro autista aumentam na educação básica. **Revista Fórum**, 2025. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/censo-escolar-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista-aumentam-na-educacao-basica/>. Acesso em: 16 de fev. de 2026.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos; TAVARES, Phagner Ramos. A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural. **Revista Saberes Docentes**, edição especial, v. 6, n. 2, fev. 2022. ISSN 2594-7990. Disponível em: [inserir link, se houver]. Acesso em: 18 abr. 2025.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloí de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e72.183, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**. n.º 35, pp. 9-29, 2001. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/399/1/35.01.pdf>. Acesso em 5 de jun. de 2025

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: QVORTRUP, Jens et al. (Org.). **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 189–221.

SARMENTO, Manuel Jacinto; BARBOSA, Maria da Graça. A pesquisa com crianças: desafios metodológicos e epistemológicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 147, p. 135–160, nov. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália. TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183–210.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2003. p. 9–34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e desafios. **Revista Pedagogia e Cidadania**, Braga, v. 3, n. 3, p. 11-36, 2003.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1–12, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Acesso em: 2 maio 2025.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da Pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e transtorno do espectro autista**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191907>. Acesso em: 19 abr. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020a. 192 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWARTZ, Stanley L. **Instrução acadêmica em letramento para estudantes com transtorno do espectro autista**. New York: Guilford Press, 2014.

TABORDA, Lidia Araceli Grilo; CASAGRANDE, Ana Lara. Educação inclusiva: a trajetória evolutiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, jul./ago. 1989. Disponível em: [link direto do artigo, caso tenha]. Acesso em: 12 abr. 2025.

TURECK, L. T. Z.; SILVA, L. A. da. Apontamentos sobre a relação da educação com a concepção biopsicossocial da deficiência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-16, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674192. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674192>. Acesso em: 18 abr. 2025

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – UNESP. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 20 maio 2025.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Margarida Rangel. A construção narrativa da identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 163–170, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VIEIRA, Sônia Rocha de Almeida. Grupo focal como metodologia de pesquisa. **Revista Gestão & Educação**, v. 8, n. 2, p. 29–45, fev. 2025.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 33.

**ANEXO A- SOLICITAÇÃO E PARECER DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
PONTA GROSSA**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PPGE- Programa de Pós-graduação em Educação

Ponta Grossa, 02 de fevereiro de 2025.

Ilm.º Sra: Joana D'arc Panzarini Egg.
Secretária Municipal da Educação

Assunto: Pesquisa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Senhora Secretária,

Meu nome é Cryslaine Valéria Neves, sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UEPG, orientanda da professora Dr^a Gisele Brandelero Camargo e desejo realizar uma pesquisa com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma turma de primeiro e uma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Considerando o projeto de pesquisa, em anexo, o objetivo é analisar a narrativa das crianças (com 6 e 7 anos de idade) com TEA sobre o seu processo de alfabetização e letramento.

Assim, solicito que a Secretaria Municipal de Educação (SME) indique uma escola, com crianças de 6 e 7 anos com TEA, matriculados nas turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Pretendo realizar observação participante e entrevista com as crianças, no período matutino, entre os meses de março a junho de 2025. Os instrumentos de produção de dados utilizarão a linguagem adequada às crianças, condizendo com a perspectiva teórica da Sociologia da Infância.

Apresentarei o termo de consentimento aos responsáveis e de assentimento para as crianças, explicando sobre todo o processo de pesquisa. Explicarei os benefícios e os riscos da pesquisa e que as crianças têm o direito de desistir da participação na investigação a qualquer momento. Solicitaremos ainda, autorização para gravar as entrevistas em áudio e vídeo.

Todos os dados da pesquisa serão utilizados exclusivamente na pesquisa, que posteriormente será compartilhada com a escola em que os dados foram produzidos.

Atenciosamente,

Mestranda Cryslaine Valéria Neves
Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Valério Ronchi, n.º 55 – Uvaranas – Ponta Grossa – Paraná
CEP: 84030-320 - Telefone: (042) 3220-3130

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **JOANA D'ARC PANZARINI EGG**, ocupante do emprego público de Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada "**A NARRATIVA DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**", integrante do Programa de Pós-graduação *Stricto Senso* em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a ser realizada pelas pesquisadoras Crysleine Valéria Neves e prof. Dra. Gisele Brandelero Camargo, **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

LOCAL A SER REALIZADA A PESQUISA: Escola Municipal Frei Elias Zulian.

Ponta Grossa, 04 de abril de 2025.


Prof.ª Joana D'arc Panzarini Egg
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 24.416 de 1º/01/2025

ANEXO B- TERMO DE CONSSSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)
PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Título do projeto pesquisa: **A narrativa da criança com TEA no processo de alfabetização e letramento**

Nome do pesquisador responsável: Prof.^a Cryslaine Valéria Neves.

E-mail: cryslainevaleria@outlook.com Celular: (42) 999038634

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa
Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas. Bloco da Reitoria –sala 22-. Campus Uvaranas.
Cep:84030-900. Ponta Grossa- Paraná.

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **A narrativa da criança com TEA no processo de alfabetização e letramento**. Sob a responsabilidade da pesquisadora Cryslaine Valéria Neves e orientação da Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo, essa pesquisa pretende **analisar a narrativa das crianças sobre o seu processo de alfabetização e letramento, em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Ponta Grossa – PR**. A participação da sua criança é voluntária. Pretendemos desenvolver, se autorizado por você, observação participante e entrevista-conversa com ela, no período de **maio a julho de 2025**. Desejamos gravar as entrevistas em áudio ou vídeo, se vocês autorizarem.

Entendo que a fala e as ações da criança são essenciais para trazer elementos de reflexão acerca dos processos escolares e, conseqüentemente com a formação docente, pois a criança é um sujeito social competente para interpretar o universo em que vive e sua fala, suas expressões e entendimentos irão compor a produção de dados dessa pesquisa. **Compreendo e concordo que a criança escolherá como quer ser identificada** nessa investigação, pois ela será coprodutora de dados. Fui esclarecido(a) que os vídeos e ou áudios, gravado pela pesquisadora, **não serão expostos em nenhum ambiente virtual e serão analisados pela pesquisadora para satisfazer, única e exclusivamente, o objetivo da pesquisa**. Dessa forma, entendi que **os riscos da pesquisa compreendem a interpretação dos sentimentos, pensamentos e expressões da criança em contexto de protagonista a partir de suas perspectivas e narrativas do contexto escolar e gestão escolar**, mas que isso também pode ser entendido, concomitantemente, como os benefícios da investigação, uma vez que valida e legitima as falas e ações das crianças sobre suas experiências e vivências. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no número de telefone acima.

Assim, após ter sanado todas as dúvidas da pesquisa, solicito que preencha o campo que segue, no caso de ter consentimento:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Eu, _____, portador do
cpf: _____, responsável pela criança
_____, com a idade de _____,
declaro ter sido esclarecido sobre a participação dele(a) no projeto de pesquisa intitulado: **A narrativa da criança com TEA no processo de alfabetização e letramento**, desenvolvido pela professora Cryslaine Valéria Neves e sua orientadora Prof.^a Dr.^a Gisele Brandelero Camargo, no programa de Pós graduação em Educação da UEPG. Por isso, **eu autorizo que a criança, pela qual sou responsável, participe da pesquisa.** Compreendi ainda, **que posso desistir, sem danos nem prejuízos, a qualquer momento, da autorização de participação da criança, pela qual respondo**, sabendo que não vou ganhar nenhum recurso financeiro por isso. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Ponta Grossa, ____/____/2025.

Assinatura do(a) responsável pela criança.

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas

Fone: 042 -3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br

Ponta Grossa – PR

ANEXO C- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.A.L.E)
PESQUISAS COM SERES HUMANOS**

Título do projeto pesquisa: **A narrativa da criança com TEA no processo de alfabetização e letramento.**

Nome do pesquisador responsável: Prof.^a Cryslaine Valéria Neves.

E-mail: cryslainevaleria@outlook.com Celular: (42) 999038634

Meu nome é Cryslaine, sou mestranda na universidade e queremos fazer pesquisas com as crianças. Estamos preparando uma pesquisa para analisar a narrativa da criança com Transtorno do Espectro Autista no processo de alfabetização e letramento, em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Ponta Grossa – PR. Com essa pesquisa poderemos fazer os professores, que trabalham com crianças, repensar os processos de alfabetização e letramento. Além disso, poderemos fazer a fala e as ações das crianças serem levadas a sério no meio acadêmico e científico, já que as crianças são sujeitos competentes para observar e atuar no contexto em que vivem.

Nós convidamos você para participar dessa pesquisa. Conversamos com seus pais sobre esse convite e eles concordaram que você fosse consultado(a). Você pode escolher participar ou não. A seguir vamos expor mais informações sobre a pesquisa e, se tiver alguma dúvida, pode perguntar antes de decidir participar ou não.

Como faremos a pesquisa – Pensamos em permanecer com você, na escola, duas vezes por semana, durante o ano letivo de 2025, nos meses de maio a julho. Gostaríamos de gravar em áudio ou vídeo as suas falas. Nós acreditamos no seu potencial para falar o que pensa e sente e por isso vamos pedir que você escolha como deseja ser chamado ao longo da pesquisa. Se quiser pode utilizar seu nome verdadeiro ou então escolher um codinome. Você decide!

Riscos e Benefícios - Se você aceitar participar dessa pesquisa, correrá o risco de todos os adultos conhecerem suas falas, expressões e interpretações sobre o processo de alfabetização e letramento que você participa. Alguns adultos podem não gostar do que você irá falar sobre isso. Outros podem achar muito interessante. Suas falas e expressões podem ajudar os adultos a (re) pensar os processos escolares. Isso será um benefício de sua participação na pesquisa, pois (re) pensar os processos escolares pode trazer melhorias para você e para outras crianças.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará no seu processo de escolarização. Se você disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, não haverá nenhum problema.

Se decidir participar, preencha os dados que seguem.

Eu entendi as explicações sobre essa pesquisa e sobre os riscos e benefício de minha participação nela. Decidi que quero participar!

Assinatura da criança: _____

Assinatura _____ dos
pais/responsáveis: _____

Ponta Grossa, ____/____/ 2025.